

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS / CENTRO UNIVERSITÁRIO
DE ANÁPOLIS – UniEvangélica

QUELMA GOMES GONÇALVES

**O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

ANÁPOLIS – GO

2011

QUELMA GOMES GONÇALVES

**O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Mestrado em Educação pelo Minter PUCGOIÁS/ UniEvangélica como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta

ANÁPOLIS – GO

2011

QUELMA GOMES GONÇALVES

**O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA OS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

APROVADO EM: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

ORIENTADORA: Beatriz Aparecida Zanatta

MEMBRO

Prof.^a Dr.^a Maria Francisca de Souza Carvalho Bites

MEMBRO

Prof.^a. Dr.^a. Dalva E. Gonçalves Rosa

G635c Gonçalves, Quelma Gomes.

O curso de Pedagogia e a formação de docentes para os anos iniciais do Ensino Fundamental [manuscrito] / Quelma Gomes Gonçalves. – 2011.

115 f.

Bibliografia

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2011.

Orientação: Professora Doutora Beatriz Aparecida Zanatta.

Inclui lista de gráficos, abreviaturas, siglas.

1. Pedagogia – curso. 2. Formação de professores – Ensino Fundamental. 3. Ensino Superior. 4. Pedagogo – formação profissional. 5. Educação. I. Título.

CDU::378:371.13(817.3)(043)

*"Há um tempo em que é preciso abandonar as
roupas usadas...*

Que já têm a forma do nosso corpo...

*E esquecer os nossos caminhos que nos levam
sempre aos mesmos lugares...*

É o tempo da travessia...

E se não ousarmos fazê-la...

Teremos ficado... para sempre...

À margem de nós mesmos..."

Fernando Pessoa

RESUMO

A pesquisa teve como foco o Curso de Pedagogia ministrado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular situada no Estado de Goiás. Buscou-se avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente. Discute-se a questão da formação docente, mais especificamente do pedagogo, abordando os diversos saberes e habilidades considerados fundamentais para o exercício profissional do pedagogo. Em termos metodológicos, optou-se pela pesquisa qualitativa por ser considerada, atualmente, a mais pertinente quando se trata da compreensão dos fenômenos educacionais. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano de 2010. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental e questionário aplicado aos acadêmicos concluintes do referido curso. A pesquisa mostra que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, a docência constitui o foco da formação do pedagogo, a qual abrange também a habilitação para atuar na gestão escolar e em ambientes não-escolares. Os dados evidenciam que a instituição pesquisada atua de forma coerente com a proposta das DCN, o que é evidenciado pela análise de seu Projeto Pedagógico e pelos questionários aplicados. Por outro lado, os dados permitem inferir que a formação do pedagogo, cujo foco é a docência, apresenta fragilidades com relação ao preparo do pedagogo para atuar na gestão escolar e em ambientes não escolares.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação Docente. Saberes docentes.

ABSTRACT

The focus of this research was the Pedagogy Course ministered by a private Higher Education Institution (HEI) in the State of Goiás. We sought to identify the knowledge and skills acquired by the Pedagogy graduates about their teacher education. Knowing who the students who attend the Pedagogy course are and what they expect from the course are questions that guided the development of the research. The qualitative research was chosen for this study, as it is currently considered the most pertinent when dealing with the understanding the educational phenomena. The data was collected in the second semester of 2010 and it was obtained by documental research and surveys given to the graduating under-graduates of the mentioned course. The study infers that there are still many gaps in teacher training education, which occur not only because of difficulties related to Higher Education Institutions, but also because of the precariousness of public policies for teacher training.

Keywords: Pedagogy. Teacher Training. Teacher Knowledge.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SABERES DOCENTES	48
QUADRO 2 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA'	64

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – MOTIVOS DA ESCOLHA DO CURSO.....	72
GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO DA GRADE CURRICULAR.....	74
GRÁFICO 3 – PERCEPÇÃO DAS PRIORIDADES DO CURSO	75
GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO DO CURSO: CONHECIMENTO TEÓRICO	76
GRÁFICO 5 – PREPARO PARA A DOCÊNCIA.....	78
GRÁFICO 6 – PREPARO PARA ATUAR NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	79
GRÁFICO 7 – DOMÍNIO DE CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DO CURSO	81
GRÁFICO 8 – AVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS.....	83
GRÁFICO 9 – SABERES DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	84
GRÁFICO 10 – AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO GERAL	86
GRÁFICO 11 – AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO DO CONTEÚDO	87
GRÁFICO 12 – SABERES SOBRE ESTRATÉGIAS E DINÂMICAS DE AULAS	88
GRÁFICO 13 – AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	89
GRÁFICO 14 – CONHECIMENTO DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E HISTÓRICOS DOS OBJETIVOS, FINALIDADES E VALORES EDUCATIVOS	90
GRÁFICO 15 – CONHECIMENTO DOS ALUNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS..	92
GRÁFICO 16 – SABERES DA HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS.....	93
GRÁFICO 17 – SABERES SOBRE MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	93
GRÁFICO 18 – SABERES SOBRE PLANEJAMENTO ANUAL E DIÁRIO	94
GRÁFICO 19 – SABERES SOBRE A ELABORAÇÃO DE PROJETOS.....	95
GRÁFICO 20 – HABILIDADES CONSIDERADAS MAIS RELEVANTES.....	97
GRÁFICO 21 – ATENDIMENTO DAS EXPECTATIVAS DOS ACADÊMICOS EM RELAÇÃO AO CURSO	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos profissionais em Educação
- ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
- ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEEP – Centro de Educação, Estudos e Pesquisas
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
- CNE/CP - Conselho Nacional Educação / Conselho Pleno
- CNS – Curso Normal Superior
- CONARCFE - Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DOU – Diário Oficial da União
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- EPB - Estudo dos Problemas Brasileiros
- FABEGO – Faculdade Betel de Goianésia
- FFBS - Faculdade de Filosofia Bernardo Saião de Anápolis
- FFVSP - Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício de Ceres
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- IES – Instituição de Ensino superior
- ISES – Institutos Superiores de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEB - Movimento Estudantil Brasileiro

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OSPB - Organização Social e Política do Brasil

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SESU – Secretaria de Educação Superior

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNE - União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	8
1.1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS	9
1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	14
1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DEBATES A PARTIR DA LDB N.º 9394/96	25
1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	28
CAPÍTULO II - SABERES, HABILIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE	38
2.1 A EMERGÊNCIA DO TEMA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	39
2.2 SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E TIPOLOGIAS	43
2.3 HABILIDADES NECESSÁRIAS A DOCÊNCIA	53
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA	57
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA	57
3.2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA	60
3.2.1 O CURSO DE PEDAGOGIA	64
3.3 OS SABERES E HABILIDADES ADQUIRIDOS PELOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDADOGIA	69
3.3.1 O perfil do aluno	70
3.3.2 A matriz curricular.....	73
3.3.3 Saberes e habilidades	80
3.4.4 Opinião dos alunos sobre o curso	97
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104

INTRODUÇÃO

Assumir a profissão docente é uma decisão que envolve múltiplos fatores, dada a complexidade dessa atuação profissional. Ao decidir ser professor assume-se a responsabilidade de lidar cotidianamente com indivíduos em formação, com as expectativas de toda a sociedade em relação a esses indivíduos e ao trabalho docente, enfim, assume-se enfrentar toda a sorte de desafios e obstáculos que permeiam a atividade docente.

Com efeito, esses desafios decorrem do fato de que a educação nem sempre tem recebido por parte dos governantes a atenção merecida, o que acaba por comprometer sua qualidade. No entanto, autores como Severino (2000) ressaltam a importância da educação, desde a pré-escola a até a pós-graduação, assim como de sua imprescindível contribuição para o desenvolvimento do país como um todo.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a formação do professor ocorre por meio dos cursos de licenciatura e, no caso do professor que irá atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, corresponde ao curso de Pedagogia ou equivalente. No entanto, pesquisas realizadas por Pimenta (1998, 2002), Pereira (2006), Masetto (1998), dentre outros, indicam que nem sempre os cursos de licenciatura, em especial o curso de Pedagogia tem conseguido suprir as necessidades de formação do futuro professor.

Conforme denuncia Brzezinski (2003, p. 170) o Brasil tem adotado um modelo de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores.

É preciso investir esforços e recursos na formação de professores bem como na valorização do magistério, condição considerada essencial para o fortalecimento da profissionalização docente. O investimento em formação é ponto de partida para a melhoria da profissionalidade docente, bem como para a ressignificação de sua identidade profissional.

Segundo Sacristán (1995) a profissionalidade docente envolve a especificidade de atuação dos professores, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a prática específica

do ser professor.

Como registra Libâneo, a construção da identidade docente está vinculada a diversos fatores de ordem histórica, social, cultural relacionados a opção pela profissão docente. Para Libâneo (2008, p.81):

Identidade profissional é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor. A profissão de professor vai assumindo determinadas características, vale dizer, determinada identidade profissional, conforme necessidades educacionais colocadas em cada momento da história e em cada contexto social.

A construção da identidade docente envolve não apenas os aspectos técnicos da profissão, mas também a dimensão ética, filosófica, sociológica, enfim, os diversos elementos que fazem parte do ser professor. Para Sarmiento (1999) o processo de construção da identidade docente faz-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas das educadoras com os seus vários contextos de vida.

Conforme Oliveira et al (2006) o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é influenciado por diversos significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais. A identidade docente aparece assim articulada às identidades de gênero, familiares, religiosas, raciais, de classe, que são carregadas de contradições.

Este estudo discute a formação dos professores que irão atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como foco o curso de Pedagogia ministrado por uma Instituição de ensino superior (IES) particular situada no Estado de Goiás, buscando identificar os saberes e as habilidades adquiridas pelos acadêmicos concluintes do curso no segundo semestre de 2010 acerca de sua formação para a docência.

Vale aqui destacar os questionamentos apresentados por Gauthier (1998) sobre a importância de se conhecer os elementos do saber profissional docente: “O que é preciso saber para ensinar? Quais os saberes, as habilidades e as atitudes necessários para uma ação pedagógica competente? O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”

Na perspectiva da temática abordada neste estudo, entende-se por saberes o conjunto de conhecimentos necessários ao exercício da docência. Pautando-se em Tardiff (2002) considera-se que os saberes são elementos constitutivos da prática do professor, na qual encontram-se, simultaneamente, articulados.

Quanto às habilidades, pode-se dizer que estão relacionadas ao “saber fazer”, isto é, possuem uma dimensão mais prática. Conforme definição de Katz (1986) habilidade é a capacidade de transformar conhecimento em ação. De acordo com Katz (1986) existem basicamente três tipos de habilidades: habilidade técnica, que requer a aplicação da destreza e do engenho; a habilidade humana, que exige a capacidade de lidar com seres humanos diversos em ambientes e contextos mutáveis; e a habilidade conceitual, que se expressa mediante a capacidade de o indivíduo pensar com clareza diante dos fatos e problemas que lhe são colocados à frente.

A origem deste estudo está em minha inquietação enquanto educadora e gestora escolar, observando a angústia enfrentada dos professores recém formados diante do despreparo para o exercício da docência. Muitos professores recém-formados chegam à escola e deparam-se com uma realidade que desconhecem, evidenciando o distanciamento entre a teoria aprendida na universidade e o contexto real em que se insere a docência.

Percebe-se na atuação desses professores que a Universidade não tem conseguido propiciar-lhes, durante a formação, o conhecimento da realidade escolar, nem tampouco prepará-los para lidar com os diversos obstáculos que enfrentam no exercício na docência. Pesquisa desenvolvida por Zagury (2007, p. 128) também evidencia que “os docentes não se sentem bem preparados”.

A escolha do tema justifica-se também pela notável importância da formação de professores, enquanto um dos elementos essenciais na busca pela melhoria da qualidade de ensino. Além disso, o interesse em investigar os saberes docentes dos concluintes do curso de pedagogia relaciona-se ao fato de que este é um dos grandes desafios a serem enfrentados para o aperfeiçoamento da educação básica.

Nosso objeto de pesquisa refere-se ao curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, onde se pretende verificar se o referido curso tem possibilitado o desenvolvimento de saberes e habilidades considerados

fundamentais na formação docente.

Pretende-se responder ao seguinte questionamento: O curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos futuros educadores o desenvolvimento dos saberes e habilidades necessários ao desempenho da atividade docente?

O objetivo geral deste estudo é avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente. Constituem objetivos específicos: Confrontar as habilidades definidas para a formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UniEvangélica; analisar o perfil dos ingressos no curso de Pedagogia da UniEvangélica e suas expectativas com relação ao curso; avaliar os diversos elementos relacionados ao curso de Pedagogia da UniEvangélica, verificando se estão de acordo com as expectativas de formação de um pedagogo; identificar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UniEvangélica acerca de sua formação profissional; identificar os saberes e habilidades docente adquiridos pelos formandos do curso de pedagogia .

Tendo em vista os objetivos propostos, buscou-se construir o referencial teórico que desse pertinência ao trabalho. Este contempla os pensamentos de estudiosos da área de formação de professores, particularmente sobre a Formação do Pedagogo, tanto do cenário internacional quanto nacional. Para tanto, foram utilizados os seguintes autores: Pereira (2006), Libâneo (1998, 2004, 2010) Pimenta (1998, 2002), como referência para discutir o processo histórico do curso de Pedagogia, especialmente em quanto à elaboração das DCNs. No que concerne aos saberes e habilidades os autores que fundamentaram a análise foram principalmente Ariza e Toscano (2001), Tardif (2005), Shulman (1996) Perrenoud (2000) e Gauthier et al. (1998).

Considerando as características do processo investigativo e do objeto a ser investigado, procurou-se desenvolver a pesquisa utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentando-se na afirmação de Oliveira (2007) e ancorada na seguinte observação de Bogdan e Biklen (Apud Buonicontro, 2001, p.68):

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

De acordo com Oliveira (2007, p.37) pode-se definir pesquisa qualitativa como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. A autora segue assegurando que esse processo demanda uma articulação com a literatura ligada ao tema, a observação no local da pesquisa, aplicação de questionários, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise dos dados coletados com estes instrumentos. Além disso, a apresentação dos dados precisa ser de forma descritiva.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a possibilidade da análise e comparação sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração das percepções obtidas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que: a “Pesquisa Qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupada mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes”. Dessa forma, estuda-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

A pesquisa foi realizada na UniEvangélica, Centro Universitário de Anápolis, tendo como alvo principal o curso de Pedagogia. Tal opção deve-se ao fato de atuarmos na área de educação desta cidade há muitos anos e sendo que a maioria dos professores que atuam neste município é formada nesta instituição de ensino, além de levarmos em conta que foi o primeiro curso de Pedagogia implantado no município.

Entre os procedimentos adotados para a realização do estudo pode-se destacar pesquisa bibliográfica, documental, coleta de dados por meio de questionários aplicados aos alunos concluintes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Goiás em 2010.

Os sujeitos da pesquisa foram os acadêmicos do 6º período do curso de

Pedagogia da UniEVANGÉLICA, no segundo semestre de 2010. A referida turma é formada por 53 alunos dos quais 43 estavam presentes na data da aplicação do questionário e se dispuseram a respondê-lo.

Para traçar o perfil destes acadêmicos por ocasião do ingresso no curso de Pedagogia da UniEvangélica, foram analisados dados do questionário sócio-econômico aplicados pela instituição pesquisada no processo de seleção para ingresso no curso. Ressalte-se que tais dados referem-se ao processo seletivo realizado no início de 2008, isto é, quando estes mesmos acadêmicos que concluíram o curso no final de 2010 estavam ingressando na universidade.

O questionário, respondido por 43 acadêmicos, foi composto de duas partes, sendo a primeira destinada a coletar dados relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa, abrangendo quatro questões fechadas e a segunda parte mais direcionadas aos objetivos da pesquisa, compreendendo dez questões fechadas, três delas com espaço para justificativa.

As questões levantadas no questionário relacionam-se às categorias de análise propostas neste estudo. Após a coleta, os dados foram tratados estatisticamente por meio de planilha eletrônica e dispostos em gráficos a fim de facilitar sua análise.

Os dados obtidos por meio dos questionários foram distribuídos em quatro categorias que permitiram contemplar em seu interior os saberes e habilidades adquiridos pelos concluintes do curso de pedagogia: o perfil do aluno, a matriz curricular, os saberes e habilidades, e a opinião dos alunos sobre o curso. A definição destas categorias teve como ponto partida a análise do aporte teórico que subsidiou a pesquisa.

O trabalho encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta um breve relato da história da pedagogia no Brasil, confrontando a formação docente antes e depois da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia mostrando a polêmica dualidade entre a docência e os demais campos de atuação do pedagogo. O segundo capítulo apresenta a contribuição de autores que discutem os saberes e habilidades que compõem o perfil de um bom professor. No terceiro capítulo são apresentados e analisados os dados da pesquisa sobre os saberes docentes adquiridos pelos concluintes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior do estado

de Goiás.

A pesquisa mostra que há ainda muitas lacunas a serem preenchidas na formação do pedagogo a fim de que se possa construir os saberes e habilidades necessários ao exercício da docência. Este é um desafio a ser enfrentado não só pela instituição participante da pesquisa, mas por todas aquelas envolvidas na formação de professores.

CAPITULO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A fim de contextualizar o objeto da pesquisa, o curso de Pedagogia de uma IES de Goiás, optou-se por apresentar neste capítulo uma revisão da literatura sobre o processo histórico de formação dos docentes de anos iniciais no Brasil. O foco desta revisão será o resgate histórico do curso de Pedagogia. São apresentadas considerações acerca do debate ocorrido no âmbito das associações de educadores sobre as diretrizes para o curso de Pedagogia, com a intenção de delinear as diferentes posições e sua incorporação pela legislação oficial.

Basicamente, este capítulo será dividido em quatro partes: a primeira apresenta considerações acerca da gênese da Formação de Docentes dos anos iniciais no Brasil; a segunda relata de forma breve o histórico da formação docente no Brasil desde o descobrimento até os dias atuais; a terceira parte tece considerações sobre a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e a quarta parte apresenta um levantamento da produção acadêmica sobre formação de professores, em particular formação de professores dos anos iniciais.

A formação docente tem ocupado nas últimas décadas um lugar de destaque nos debates sobre educação no Brasil. Pode-se verificar isto por meio da significativa produção acadêmica sobre o tema, pela quantidade de discussões, eventos e investimentos em formação docente, promovidos pelas IES públicas e particulares, bem como pelas Secretarias de Educação e outras instituições ligadas à área.

Embora sejam significativas as pesquisas realizadas sobre o processo histórico de formação docente (Chaves 1980, Tanuri 2000, Ghiraldelli Júnior 2001, Castanho 2004, Romanelli 2005, entre outros), esta pesquisa tem a intenção de ressaltar alguns aspectos específicos da formação dos docentes para os anos iniciais, com o objetivo de melhor compreender a configuração/reconfiguração dos propósitos do Curso de Pedagogia. Pretende-se ainda compreender também os modelos atuais de formação de docentes no Brasil, a partir de sua gênese, uma vez

que somente uma análise de todo o processo permitirá compreender o que de fato ocorreu em termos de evolução e em que sentido se deu tal desenvolvimento no contexto brasileiro.

1.1 A GÊNESE DA FORMAÇÃO DE DOCENTES DOS ANOS INICIAIS

No decorrer do desenvolvimento político, econômico e cultural do povo brasileiro é possível notar a ansiedade de elaborar novas leis e diretrizes para o ensino e de aperfeiçoar, qualificar professores e profissionais da educação, apesar de estar evidente a distância entre o discurso e a realidade em que se insere a formação docente no país.

Gadotti (1990, p.78) afirma que “a escola é colocada como um bem a ser adquirido, um tesouro que trará ao seu possuidor ascensão social, profissional e prosperidade econômica”. Entretanto, tal benefício fica na maioria das vezes restrito às elites, servindo de instrumento para a consolidação da estrutura social vigente.

O início da história da educação brasileira remonta aos primórdios da chegada dos europeus, por volta de 1500. Conforme Ghiraldelli Júnior (2001, p. 20), “as diretrizes educacionais dos jesuítas foram dadas pelo *Ratio Studiorum*, promulgada em 1599, que continuou a influenciar os educadores do país mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus do Brasil, em 1759”. Num período de mais de duzentos anos os jesuítas implantaram escolas elementares, secundárias, seminários e missões chamadas “de ler e escrever”. Promoveram a catequização dos índios, educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além de exercerem o controle da fé e da moral dos habitantes da terra nova.

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil devido a fatores políticos e econômicos internacionais a colônia teve que adaptar-se aos novos desafios que estavam surgindo. Enquanto na Europa o liberalismo caminhava a passos largos para a industrialização a economia brasileira passava por uma intensa crise, onde o modelo econômico que se firmava era o agrário comercial exportador dependente. Neste contexto, de um modo geral, no período não havia uma política de educação sistemática e planejada.

No Brasil, as primeiras preocupações acerca da atuação dos docentes

não estavam associadas à intenção de uma formação propriamente dita, mas com a seleção daqueles que pudessem atuar minimamente na educação primária.

Como escreve Tanuri (2000) o Alvará de 06/11/1772, que tratava da regulamentação dos exames a que deveriam ser submetidos os professores para o exercício da docência no ensino elementar em Portugal e em seus domínios, ordenava que os mesmos, quando realizados em Lisboa, fossem executados na presença do presidente ou de algum deputado, além de mais dois examinadores nomeados pelo referido presidente.

Segundo Castanho (2004), no Brasil, o primeiro concurso para professores aconteceu no Recife, no ano de 1760, tendo como exigência que o candidato demonstrasse vida e costumes exemplares e qualificações de ciência e erudição.

A partir do século XVIII, começaram a surgir discussões mais pontuais sobre a formação do professor em geral. O Iluminismo foi responsável pela produção de novas teorias pedagógicas, surgindo nesse período grandes nomes, como Rousseau, Vico, Kant, entre outros.

Penin (2001) relata que a partir do século XVIII, os acontecimentos sócio-políticos provocaram demanda popular pela aprendizagem das primeiras letras, exigindo uma melhor preparação dos professores para esse nível de ensino, que ocorreu em instituições não-universitárias, muitas delas junto às congregações religiosas, oferecida pelos próprios religiosos.

Em 1827, com a criação da primeira Lei que trata da Educação no Brasil, é recomendado que sejam criadas escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, orientando assim, a instrução pública em âmbito nacional.

De acordo com Castanho (2004) a Lei de 1827 também determinou que os docentes que não possuísem a necessária instrução para o ensino das primeiras letras deveriam, com seus próprios recursos, instruir-se em curto prazo nas escolas das capitais, estabelecendo de forma bem genérica a formação escolar específica direcionada a estes docentes.

Importa registrar que há nesse dispositivo um ponto que em muito se aproxima da atual legislação brasileira que trata da educação, a LDB 9394/96, haja vista que a mesma em seu Artigo 62 orienta a formação mínima para atuar no magistério dos anos iniciais, isentando o poder público de assegurar tal formação.

Em decorrência da Lei de 1827, foi promulgado em 12/08/1834 o Ato Adicional o qual instituiu a criação das primeiras Escolas Normais brasileiras. Tanuri (2000) relata que a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835. O curso contemplaria o seguinte currículo: ler e escrever pelo método lancasteriano; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia; princípios de moral cristã. Os pré-requisitos para ingresso limitavam-se a: ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa reputação, além de saber ler e escrever.

As primeiras escolas normais atendiam apenas rapazes, com o passar do tempo tornou-se predominantemente feminina, pois a profissão do magistério era uma das poucas que dava para a mulher condições de conciliar com as obrigações domésticas. Origina-se aí um novo aspecto da profissão, a experiência maternal das mulheres com o ato de ensinar crianças, recebendo para tanto baixa remuneração. Conforme relata Tobias (1986, p.144)

O princípio de democratização do ensino feminino começou com as Escolas Normais, uma vez que “antes disso, somente as moças de famílias abastadas recebiam alguma instrução, por via de regra deficiente e de aparato, já em casa de seus pais, com mestres particulares, já em colégios também particulares, que há mais de meio século têm existido no Brasil, como indústria lucrativa.

Tanuri (2000) explica que o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, considerando os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização. O magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração.

A partir do final do século XIX, iniciou-se um processo de trabalho que propunha preparar o professor para “saber se portar, saber o que ensinar e como ensinar”. O currículo foi ampliado e enriquecido, e a aprendizagem da metodologia pedagógica modernizou-se, acatando as novidades da Europa e dos Estados Unidos, que enfatizavam o ensino intuitivo. Nagle (2001, p. 249) assim descreve o papel do educador:

O novo papel do educador será o de simplesmente agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si. Nada de constrangê-la ou de

tentar enquadrá-la a partir de situações antecipadamente programadas do ponto de vista do adulto. O que importa é que a criança se desenvolva por meio da própria experiência. É preciso portanto, que ela experimente. Logo, o papel do novo educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança.

Alguns intelectuais influenciados por idéias européias buscavam novos rumos para a educação, apresentando projetos de leis, criando escolas, além de promoverem significativo debate aberto para a sociedade civil sobre a educação. Foram instituídas Conferências Pedagógicas, com a intenção de difundir as idéias novas para professores bem como para o público interessado.

Segundo Tanuri (2000) desde a sua fundação, em 1835, até 1840 a primeira Escola Normal brasileira conseguiu formar somente 14 (quatorze) estudantes, sendo que apenas 11 (onze) se dedicaram ao magistério. Assim, em 1849 a primeira escola Normal do Brasil foi extinta.

Somente em 1859 foi criada uma Nova Escola Normal, na capital da província, com um curso de 03 anos de duração. Nessa escola o programa do primeiro ano contemplava as disciplinas Língua Nacional, Caligrafia, Doutrina Cristã e Pedagogia. No 2º ano, o conteúdo compreendia Aritmética, Álgebra, Equações do 2º grau e Noções de geometria. No 3º ano trabalhava-se Cosmografia, Noções de Geografia e História.

Mesmo com essa nova configuração as escolas Normais não obtiveram êxito em sua trajetória. A exemplo disso, nos primeiros 50 anos do Império, por volta de 1867 existiam apenas quatro escolas de Ensino Normal no País. No entanto, com a difusão das idéias liberais de democratização e com a obrigatoriedade da instrução primária, essas escolas expandiram. Conforme o relatório do ministro do Império Liberato Barroso, no período de 1835 a 1884 foram implantadas em dezenove províncias e em 1883 somavam vinte e duas.

Em Goiás, não foi diferente, a Escola Normal de Goiás foi criada em 1858, instalada em 12 de março de 1884, e fechada em 1º de dezembro de 1886 por falta de alunos. A reabertura da Escola Normal de Goiás só veio ocorrer três décadas depois, como apêndice do Liceu de Goiás, na cidade de Vila Boa, Goiás. Vilela (2005) denuncia que a formação de professores em Goiás acontecia na prática, durante o exercício do magistério. Era uma maneira de ter professores habilitados sem as grandes despesas da escola normal.

Segundo Gomes (2006) as primeiras Escolas Normais sempre foram lembradas pelo seu insucesso, sendo definidas, em 1876, pelo presidente da Província do Paraná, como “plantas exóticas”, que nascem e morrem no mesmo dia, fazendo assim uma crítica ao pouco êxito obtido por tais escolas em sua trajetória.

Reis (2006) relata que não havia grande interesse dos acadêmicos em frequentar cursos de formação de professores, devido a pouca valorização da profissão de professor, ligada a baixos salários e à permissão do Estado da atuação de professor primário sem a devida formação da Escola Normal.

O descaso pelo preparo do mestre fazia sentido em uma sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar, prevalecendo a tradição pragmática de escolherem professores sem formação, partindo da idéia de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Neste período já havia uma grande distância entre o discurso que valorizava a profissão docente e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas.

Desde então, as Escolas Normais começaram a mostrar determinados progressos em função de projetos que incentivavam a iniciativa do poder central em subsidiá-las nas Províncias. Com a Proclamação da República, as autoridades políticas, preocupadas com a precariedade do ensino e com os altos índices de analfabetismo da população, o que impedia a inserção do país no campo da modernização, decidiram intervir em favor de uma melhor qualificação dos docentes quanto ao desenvolvimento de seus conhecimentos e métodos de ensino.

Neste período, a influência do cientificismo fez com que as Escolas Normais tivessem por objetivo a formação docente intelectualista, com foco nos conhecimentos científicos, formação esta considerada parâmetro de uma boa educação.

Apesar de todos os seus limites, a Escola Normal se disseminou por todo o País, pelo fato de ser vista como grande contribuinte no enriquecimento da prática docente.

De acordo com Penin (2001), no início da terceira década do século XX, com a mudança de governo, muitas reestruturações ocorreram também na educação. Em 1931, com a finalidade de dar nova ordem ao ensino superior no país, o governo do presidente Getúlio Vargas, por meio de Decreto, estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que elevou para o nível superior a formação

de professores secundários no país.

Até 1930, não havia instituição específica para formação de docentes para o ensino secundário. Somente a partir da publicação do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 o Ministro da Educação, Francisco Campos, organizou a universidade brasileira em novas bases, criando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que em 1939 passou a denominar-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a função de profissionalizar os candidatos ao magistério.

De acordo com Penin (2001) o referido decreto enunciou os fins da Universidade, a saber: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Ainda segundo Penin (2001) a partir do Decreto Federal, foram criadas as duas primeiras universidades propriamente ditas no país – a do estado de São Paulo e a da cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal – respectivamente em 1934 e 1935.

Em 1938, deu-se nova mudança na estrutura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se tornou uma escola de formação profissional pela criação da quarta seção – a Pedagogia. Como lembra Azanha (1995) a anexação do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia foi fator de grande empobrecimento da formação de professores que, de três anos, passou a ter a duração de apenas um. Essas discussões transcorreram por décadas, sendo mais calorosas nos anos 60, passando pelo golpe de 1964 e se estendendo até a reforma universitária de 1968, em nível nacional. Com a implantação dessa reforma, em 1970, deu-se o desmembramento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em diversas novas unidades. A Faculdade de Educação foi então criada, com três cursos: o de Pedagogia, o de Licenciatura e o de Pós-Graduação em Educação.

1.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Acerca das origens do curso de pedagogia no Brasil, Fonseca (2008)

argumenta que, mesmo acreditando ser a gênese da profissão do pedagogo no Brasil anterior ao momento em que esta se torna uma formação acadêmica em nível superior, pode-se considerar o Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939 como um marco inicial dos fundamentos legais da profissão do pedagogo no Brasil.

Segundo Furtado (2002) as discussões sobre as propostas de formação no Ensino Superior, embora concretizadas apenas na década de 30, tiveram seu início já em 1920. O período entre as discussões e a real implantação foi marcado por tentativas frustradas para a formalização do curso de formação docente em nível superior. A primeira iniciativa foi o Instituto Superior de Educação, que funcionava anexo à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Ordem das Benedictinas de São Paulo em 1901.

A partir do Decreto n. 1.190/1939 é criado o Curso de Pedagogia como um dos “Cursos Ordinários” da Faculdade Nacional de Filosofia, instituição organizada na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde e que inaugurava o denominado “Padrão Federal” de ensino.

Conforme estabelecia o referido decreto, a Faculdade Nacional de Filosofia compreendia quatro seções fundamentais: seção de filosofia (curso de Filosofia); seção de ciências (cursos de Matemática, Química, História Natural, Geografia e História, e Ciências Sociais); seção de letras (curso de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas); e seção de pedagogia (curso de Pedagogia). O concluinte de cada um destes cursos recebia a titulação do bacharelado. Além destas, a Faculdade mantinha também a seção especial de didática. Ao bacharel em qualquer um dos cursos, que concluísse regularmente o curso de didática era conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Nos termos do Decreto n. 1.190/1939, em seu artigo 19, o curso de pedagogia teria a duração de três anos, com a seguinte seriação de disciplinas:

- Primeira série: Complementos de matemática; História da filosofia; Sociologia; Fundamentos biológicos da educação; Psicologia educacional.
- Segunda série: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional, Administração escolar.
- Terceira série: História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada. Filosofia da educação.

Com relação a seção especial de didática, era constituída de um só curso

ordinário denominado curso de didática, com duração de um ano abrangendo as seguintes disciplinas: Didática geral; Didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; e Fundamentos sociológicos da educação.

O curso de Pedagogia foi criado com o intuito de formar bacharéis para atuar como técnicos na área educacional e licenciados para atuar como docentes nos Cursos Normais. Tal esquema recebeu o nome de 3 + 1, ou seja, três anos para cursar as disciplinas de fundamentos da educação e um ano destinado à Didática, com vistas à formação do licenciado (ROMANELLI, 2002).

Tanto para o Licenciado em Pedagogia, quanto para o Bacharel, a matriz curricular era a mesma até o terceiro ano. Segundo Brezezinski (1996, p. 44), nessa proposta, “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática”.

Furtado (2002, p.19) observa que apesar da matriz curricular apresentar seis disciplinas obrigatórias no quarto ano do Curso na formação do Licenciado em Pedagogia, “ao bacharel formado, bastaria cursar as disciplinas de Didática Geral e as Especiais, que não constavam em sua grade curricular” para receber o título de Licenciado, revelando o dualismo presente na estrutura do Curso de Pedagogia implantado em 1939.

Com efeito, desde a sua implantação, o curso de Pedagogia surge com incertezas sobre o papel do pedagogo, e sua função profissional. Como lembra Silva (2003, p.64) “não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”. Chaves (1980, p. 48), também esclarece que se, por um lado, o campo de trabalho do Licenciado em Pedagogia era claro, pois ele tinha direito de lecionar em Escolas Normais; por outro, “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

Donatoni e Gonçalves (2007) relatam que Curso de Pedagogia sofria, em sua gênese, de uma crise de identidade. O questionamento da identidade profissional resultava da ausência de regulamentação da função do pedagogo. Acresce a isto o fato do mercado de trabalho para o pedagogo ser restrito aos órgãos Governamentais nos quais assumiam em geral cargos técnicos no Ministério

da Educação, que não exigiam formação superior.

De acordo com Silva (2003, p.13) o decreto que criou o curso de Pedagogia foi omissivo acerca do seu currículo e, sobretudo, ao seu campo profissional, dificultando a quem o realizasse, seu ingresso no mundo do Trabalho. Em suas palavras:

Consequentemente, a prescrição de um currículo, o qual nem sequer se limitou ao mínimo, para a formação de um profissional não claramente identificável, só poderia resultar inadequada. Essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel, e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.

Segundo Warde (1993), a partir da década de 1940, ganha vulto a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo. Mesmo porque, o pedagogo não tinha exclusividade para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal.

Nos termos do artigo 1º da Lei Orgânica do Curso Normal (Lei n. 8.530/46):

O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Conforme se pode observar, o curso Normal garantia a habilitação para lecionar nas escolas primárias e até na gestão escolar. Ao Pedagogo, desde que licenciado, sobrava a docência nos cursos Normais, que ainda poderia ser exercida por graduados em outras áreas.

Segundo Warde (1993) como o mercado de trabalho era relativamente pequeno, nas décadas de 1940 e 1950 foram acrescentadas duas possibilidades para o pedagogo. Conforme a portaria do MEC n. 478/54 (BRASIL, 1954), os licenciados em Pedagogia além de poderem atuar como docentes nas cadeiras de Educação, adquirem o direito de lecionar outras disciplinas do Ensino Médio, como por exemplo, Filosofia, História Geral e do Brasil e Matemática.

Ao final da década de 1950 começam a ganhar corpo os questionamentos ao modelo universitário da década de 1930 e entram em pauta discussões sobre a formação do magistério, a necessidade de uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional e de uma reforma universitária. No ano de 1961 foi aprovado o Decreto-Lei n.4024 (Brasil 1961), que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em decorrência, o Conselho Federal de Educação determinou 'currículos mínimos' para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia.

A LDB (Lei n.4024/61) definia que como finalidade do ensino normal a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Já a formação de professores para o ensino médio devia ser feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. Nos institutos de educação poderiam funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

O Curso de Pedagogia entra na década de 1960, em meio uma crise de identidade profissional, com perspectiva de transformação, pois com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61), o Conselho Federal de Educação – CFE – seguindo suas atribuições legais fixou um currículo mínimo para a formação dos professores no Brasil.

Segundo Libâneo (2007, p. 11-12):

[...] nos anos 1960 [...] surge a aspiração de certos setores do campo da educação de defender a formação dos professores das anos iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia em nível superior. Pela minhas lembranças, a primeira menção explícita a esse assunto na legislação está no Parecer anexo à Res. 251/62, do conselheiro Valnir Chagas. Essa Resolução estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e os professores para os Cursos Normais, e o parecer anexo à Resolução previa a possibilidade de formar o professor primário em nível superior. Nesse mesmo ano, são fixadas também, através de parecer, as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura para a formação de professores para o antigo Ginásio e o Ensino Médio. Depois veio o Parecer 252, de 1969, definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão etc.

A regulamentação do currículo mínimo do Curso de Pedagogia aconteceu com a aprovação do Parecer nº 251/62, elaborado pelo professor Valnir

Chagas. Esse parecer acabou resultando na resolução CFE/62 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Neste parecer, o relator indicou a necessidade do professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia bem como sua duração.

No dizer de Brzezinski (1996, p. 56-57), o currículo mínimo consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias acolhidas pelas IES”. Ainda segundo a autora, a regulamentação para a licenciatura foi aprovada com o Parecer 292/62 que legislava sobre a formação do professor. Permanecia, portanto, a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. O bacharelado formando o técnico, e a Licenciatura formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos. Para Eduardo Chaves (1980, p.50), neste momento:

Mantém-se, portanto, para o Curso de Pedagogia o esquema de Bacharelado e Licenciatura, embora, através do Parecer 292/62, que regulamenta as Matérias Pedagógicas para a Licenciatura, também de autoria do Professor Valnir Chagas, se tenha procurado abolir o esquema 3+1, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método. A duração prevista para o curso era de quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura).

O currículo homologado em 1962, pelo professor Darcy Ribeiro, na época Ministro da Educação e Cultura, começou a vigorar no ano seguinte (CHAVES, 1980, p. 51). Porém, estas mudanças não eliminaram as polêmicas da gênese do curso. O dualismo e o esquema curricular 3+1 continuaram.

Entretanto, se 1962 foi apenas um retoque na estrutura do Curso, para Pietrobon e Corrêa (2005, p. 15), ainda na década de 1960 “iniciou-se um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, em congressos que se realizaram principalmente no Estado de São Paulo, como o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia em 1967”. Nesse evento, os estudantes denunciaram que o campo de atuação dos pedagogos não estava bem definido, principalmente, em relação a dicotomia existente na época entre especialista versus professor.

Além dos movimentos reivindicando reformulação no Curso de Pedagogia, entra em vigor a Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68. Esta Lei provocou mudanças nos cursos de formação de professores e, em consequência, na faculdade de educação, que passou a se responsabilizar também pela formação de

técnicos denominados especialistas em educação.

O artigo 30 da referida Lei estabelecia que a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

O parecer estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do Curso, conforme pode ser observado na transcrição do referido artigo:

Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.

A marca da reforma universitária se fez sentir no curso de Pedagogia através do Parecer do CFE n. 252/69 de autoria do mesmo conselheiro Valmir Chagas. O referido parecer propõe um só diploma para habilitar especialistas com um núcleo comum guiado por fundamentos de educação e habilitação específica, com disciplinas técnicas para cada especialista. Com isso, fragmentava-se a organização curricular do curso, e o resultado foi a insatisfação dos estudantes ante a insuficiência técnica, as exigências do mercado de trabalho e a imprecisão de um currículo generalista.

Segundo Silva (2006, p.23), esse parecer fixou “[...] os mínimos de currículos e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção”

Para Pietrobon e Corrêa (2005, p.15) essas mudanças resultaram do Parecer CFE 252/69, com a abolição da “distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo a disciplina de didática incorporada ao núcleo comum das disciplinas do curso”, e a opção que os estudantes deveriam fazer no decorrer do curso em relação a função que desempenhariam. As diferentes habilitações teriam uma base comum de estudos as matérias consideradas básicas para formação de qualquer profissional da área de educação e a outra parte diversificada, a fim de atender as

habilitações específicas.

Além das quatro habilitações plenas, na época foram criadas habilitações na modalidade de curta duração, uma vez que, como afirma Chaves (1980, p. 52):

A Lei 5.540/68 também determinou a organização de cursos profissionais de curta duração 'destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior' (art. 23 § 1.º), e a nova regulamentação do Curso de Pedagogia vai se valer desta determinação.

Assim, foram criadas as seguintes especialidades de curta duração: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. Chaves (1980, p. 56) ressalta ainda que tais modalidades tinham por destino formar profissionais para o ensino do 1º Grau, sendo que o elemento diferenciador entre a habilitação curta e a plena consistia na omissão das matérias de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e os Princípios e Métodos, que eram substituídas pelas disciplinas: Administração da Escola de 1º Grau, Supervisão da Escola de 1.º Grau e Inspeção da Escola de 1º Grau nas respectivas habilitações. Castro (2007) lembra que, com a substituição das disciplinas, a licenciatura curta tinha a metade da duração do curso, com 1200 horas.

Dentro deste novo quadro, havia a possibilidade do estudante obter mais de uma das habilitações. Contudo, Donatoni e Gonçalves (2007) observam que embora este parecer tenha propiciado um avanço na definição de identidade do Curso de Pedagogia e nas habilitações dos pedagogos, deixa uma brecha para que se confunda Pedagogia com formação de professores para os anos iniciais, reduzindo o curso à prática de ensino. Na análise de Brzezinski (1996, p. 77):

O curso baseado nas habilitações formava o profissional específico para áreas também específicas contribuindo para a fragmentação e a divisão do trabalho pedagógico e, mais especificamente a do trabalho intelectual, os especialistas... Quanto à titulação, o Parecer quer evitar uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade. Entretanto pode o diplomado voltar à Escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações; estas passam a ser consignadas em apostilas no título inicial.

Nessa reestruturação, o pedagogo era habilitado para ser professor do curso normal e especialista em educação. Aos licenciados em Pedagogia ainda era concedido ser professor de matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário (LIBANEO 1999).

De acordo com Brzezinski (1996), entre os anos de 1973 a 1976 várias

indicações foram encaminhadas ao CFE definindo normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Estas novas regras propostas pelo CFE, em parte, são frutos da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus promovida pela Lei 5.692/71, também formulada sob a influência do conselheiro Valnir Chagas.

Segundo Chaves (1980, p. 56-7), Valnir Chagas propôs:

nova regulamentação dos Estudos Superiores de Educação, que envolvia, inclusive, o que se deliberou chamar de 'extinção do Curso de Pedagogia', regulamentação esta que só não veio a ser implantada em virtude da não homologação por parte do Ministro da Educação e Cultura da época Ney Braga, que devolveu a Resolução através do Aviso Ministerial 385/76. Destas Indicações propostas neste período e que não foram homologadas pelo Ministro temos a n.º 67/75, que previa a apresentação a formação superior do professor para os anos iniciais de escolarização

a n.º 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n.º 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação CFE n.º 71/76, que regulamenta a formação superior de professores de educação especial. A formação de especialistas passa a ser feita, então, como habilitação acrescida aos cursos de licenciatura (PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 15.

Para Pietrobon e Corrêa (2005, p. 15) este período (1973-1978), caracterizado pelas indicações feitas pelo conselheiro Valnir Chagas no CFE, das quais algumas foram homologadas e sustadas em 1976, é marcado por uma identidade projetada para o Curso de Pedagogia, pois "Chagas faz aflorar o impasse da identidade do pedagogo com a extinção do curso de Pedagogia e a proposta de formar o pedagogo na pós-graduação".

Ao mesmo tempo, desencadeia um movimento social que culmina no processo iniciado pelo conselheiro e deixa para o futuro a projeção da identidade. Na visão de Libâneo (2007, p. 12-13):

o final dos anos 1970 e início da década de 1980, marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na Formação do Educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas ao Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na

racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra um educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Conforme Libâneo (2007, p.13) por trás dos movimentos pela reformulação dos cursos de formação docente nos anos de 1980, havia uma forte disputa política e ideológica no meio educacional. Uma visão panorâmica do momento revela a efervescência social vivida: anistia política (1979), eleição direta para governador (1982), possibilidade de eleições diretas para presidente (1984), acontecimentos que sem dúvida aumentaram o desejo de participação dos educadores em eventos para debater, pensar e repensar a educação e a formação dos educadores.

Dentre estes eventos Scheibe e Aguiar (1999, p. 226) listam os seguintes: I Congresso Mineiro de Educação, I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro, Fórum de Educação do Estado de São Paulo. E, sobre o curso de Pedagogia no Brasil, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 226), a questão central era a “Base Comum Nacional”..

Conforme relata Freitas (1999) a ANFOPE se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (CONARCFE), no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador. Apresenta a concepção de uma base comum nacional, em oposição à concepção de currículo mínimo, o instrumento que marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério.

Na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, promovida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP -, os educadores reivindicaram uma solução para a problemática da formação dos profissionais da educação, originando o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240).

Como explicam Scheibe e Aguiar (1999, p. 237) esse Comitê transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – instituída pelos educadores e estudantes presentes no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em novembro de 1983. As razões para tal transformação, de acordo com as autoras, foram “dar continuidade ao processo de discussão sobre a formação docente e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas”.

Segundo Furtado (2002) além da criação da CONARCFE, os profissionais organizaram e aprovaram em assembléia o Documento de Belo Horizonte que definia propostas e reivindicações encaminhadas ao Governo Federal sobre a formação do profissional das anos iniciais, estágios supervisionados, as licenciaturas e, também, a Pedagogia. Após três anos de discussões, o Documento de Belo Horizonte foi concluído pela CONARCFE, em 1986, dando origem a um documento de referência a âmbito nacional, referindo a questões acerca da formação do educador.

De acordo com Silva (2006, p. 72): “[...] a partir do ‘Documento Final’ de 1983, a idéia da Pedagogia enquanto curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer”. A esse respeito Donatoni e Gonçalves (2007, p. 6-7) registram:

[...] se a idéia da Pedagogia como curso se fortaleceu com o movimento, sua existência não reapareceu, e os impasses quanto à identidade do/a pedagogo/a permaneceram nos relatórios. Estes apontavam diferentes tendências para conciliar a aplicação dos princípios firmados nos debates com a imposição da legislação vigente. Com isso, a reformulação dos cursos é debatida e a busca pela superação tecnicista se intensifica significativamente. Antigas questões sobre a formação profissional e a estrutura do curso esgotam as possibilidades de definição de uma identidade por meio da atividade profissional, do mercado e do potencial de trabalho do/a pedagogo/a. Assim, se há vínculos diretos entre a estrutura do curso de Pedagogia e o campo de conhecimento e de investigação, ainda falta explicitar as dimensões teórico-epistemológica e prático-institucional da pedagogia para nortear a definição da identidade do/a pedagogo/a e a construção da estrutura curricular compatível.

Em 1989 o Documento de Belo Horizonte foi reformulado no IV ANFOPE realizado também na Capital Mineira, dando origem ao “Documento Final”, que veio afirmar a base comum dos estudos nos cursos de formação de professores e também definir a docência como base da identidade profissional do educador. Assim como escreve Trindade (2001, p.2):

Nossa posição deve ser a da continuidade da luta de resistência às Diretrizes, reafirmando a importância da base comum nacional que incorpore os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, considerando-se as diversidades brasileiras e as múltiplas experiências pedagógicas

Seu posicionamento é claro e sua defesa é a formação única para os profissionais da educação, seja o Pedagogo ou o Docente, argumentando que a

formação dos profissionais da educação deve contemplar o princípio da indissociabilidade, de forma a não permitir a existência de um dualismo formador entre os mesmos.

Freitas (1999) mostra que a ANFOPE tem assumido historicamente uma posição contrária a qualquer proposta que vise criar centros específicos de formação de professores, separados dos centros e dos cursos que formam os profissionais da educação e pretendam separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e do ensino, ou dos especialistas.

1.3 O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DEBATES A PARTIR DA LDB N.º 9394/96

Na década de 1990, com a promulgação da Lei n. 9394/96, uma série de ações foram implementadas no Estado Brasileiro trazendo modificações desde a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior. Essas ações se fizeram sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de professores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), em seu artigo 62 estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Ao manter a formação de professores nos cursos normais em nível médio ou superior e definir os Institutos Superiores de Educação como principal *lócus* da formação docente, o Estado trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores

O artigo acima mencionado carrega em si um avanço importantíssimo quando determina que a formação do profissional da educação deverá ser realizado em uma modalidade do ensino superior. Em contrapartida, este fato impõe aos professores formados nos cursos de magistérios de Ensino Médio, que busquem uma graduação apenas para efeito burocrático. Conseqüentemente, o que se viu no final da década de 1990 e início dos anos 2000 foi a criação de programas emergenciais, como as Licenciaturas Plenas Parceladas.

O Decreto Presidencial n. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação de professores para atuar na educação básica e dá outras providências, estabelece que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, exclusivamente, em cursos normais superiores. Nos termos do referido decreto, estes cursos deverão necessariamente contemplar áreas de conteúdo metodológico, adequado à faixa etária dos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo metodologias de alfabetização e áreas de conteúdo disciplinar, qualquer que tenha sido a formação prévia do aluno no ensino médio.

Conforme relata Paiva (2003), em face da reação generalizada a este decreto, em meados do ano 2000 este veio a ser substituído pelo Decreto 3.554, que suprimiu do texto anterior a expressão “exclusivamente”, incluindo a expressão “preferencialmente”, todavia mantendo ainda o duelo entre a Pedagogia e o CNS.

No âmbito das atividades ligadas à gestão escolar, a LDB 9394/96 determina no Artigo 64, que a formação dos profissionais de educação atuantes na:

[...] administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, propõe que a formação docente deve estar voltada para o desenvolvimento de competências, definidas como concepção nuclear na orientação do curso. Segundo a mesma resolução, o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor.

Em relação à duração dos cursos a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 fixa a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em curso de licenciatura, mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos

curriculares de natureza científico-cultural; e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No dia 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação cria o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 que propõe a aprovação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no qual define:

[...] a organização do Curso oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual fazem jus atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal e de Educação Profissional nas áreas de serviço e apoio escolar e em outras disciplinas pedagógicas em que estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não escolares. [...] a carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...]

Segundo Parecer CNE/CP n.º 3/2006, homologado pelo despacho do Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União (DOU) de 11 de abril de 2006, o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 passa por reexame a fim de que seja atendido o pedido de homologação e publicação do referido parecer, visto que as IES se propunham a implementar as disposições. No que se refere ao art. 14 § 1.º e 2.º, a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou e propõe que o mesmo tenha a retificação conforme segue:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3.º da Lei n.º 9.394/96.

1.º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

2.º Os cursos de pós-graduação indicados no parágrafo 1.º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei n.º 9.394/96.

O parecer CNE n. 3/2006 enfatiza que a Licenciatura em Pedagogia realiza a formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica e também estabelece as condições em que a formação pós-graduada para tal deve ser efetivada. Lembra ainda que a experiência docente é

pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

O processo que deu origem a elaboração das DCN para o curso de Pedagogia merecem especial destaque e, por isso mesmo, será detalhado mais adiante.

Em 29 de janeiro de 2009, entra em vigor o Decreto n. 6.755/09 que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O referido decreto estabelece, entre outros princípios a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado e ao mesmo tempo como um projeto de toda a sociedade, além da garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância, a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério. O decreto menciona ainda que a formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A Proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia foi elaborada pela Comissão de Especialistas de Pedagogia. Essa comissão foi composta pelos professores: Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo (USP), e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Os membros desta Comissão participaram dos encontros organizados pelas diversas instâncias governamentais ou não para discutir a formação dos profissionais da Educação.

A Proposta de DCN para o curso de Pedagogia apresenta o perfil do egresso, reafirmando o posicionamento da ANFOPE que concebe a docência como base obrigatória da formação e identidade dos profissionais do Pedagogo. Conforme sintetiza Araújo (2006) com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que *“institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia,*

Licenciatura”, surge a configuração de um curso de Pedagogia com base na docência e, portanto, um novo perfil de seu egresso.

O processo de elaboração das referidas Diretrizes se deu em meio a muitos debates e algumas polêmicas. Conforme relata Paiva (2003) historicamente, a bandeira de movimentos sociais organizados, como a ANFOPE e também o FORUMDIR, sempre defenderam a bandeira da formação e do aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior, fossem esses especialistas ou professores, no interior do curso de Pedagogia, tendo a docência como eixo vital dessa formação.

No entendimento da ANFOPE a base para a formação do Pedagogo deve ser a docência e, portanto, cabe ao curso de Pedagogia contemplar uma formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, como matemática, ciências, história, geografia, português, etc.

Favoráveis à posição da ANFOPE, Scheibe e Aguiar (1999, p. 232) defendem que o curso de Pedagogia

[...] destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência com base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Assim, esse pedagogo poderá atuar na docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional.

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999) essa posição contempla os campos de atuação do pedagogo, tendo como ponto central a formação docente, além de exercerem papéis importantes em outras atividades educacionais. As autoras entendem que, sob esta perspectiva, rompeu-se com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática, mas para que estes anseios se concretizem é fundamental o papel das IES, que devem “ofertar uma formação que respeite a sua vocação, o seu interesse, a demanda local e sua função social” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.232).

Divergindo da posição da ANFOPE, Libâneo e Pimenta (1999, p. 241), defendem que não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares,

princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional – posição tradicionalmente defendida pela ANFOPE.

Os autores defendem uma definição clara da estrutura organizacional no sistema nacional de formação de profissionais da educação, bem como reivindicam um “ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB”. Além disso, eles discordam da tese principal defendida pela ANFOPE “a docência como base da formação de todo educador” (1999, p.249). Para os autores, tal princípio reduziria a formação do pedagogo à docência, esvaziaria a sua base teórica e descaracterizaria o campo teórico-investigativo da pedagogia e das outras ciências da educação.

Ao criticar a proposta da ANFOPE, Libâneo e Pimenta (1999, p. 247), apontam consequências:

- A identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as anos iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- A descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da Pedagogia como campo científico;
- Eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em Pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- Identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- Segregação do processo de formação de professores das anos iniciais em relação às demais licenciaturas.

Libâneo e Pimenta (1999, p. 248) ainda rejeitam a redução do curso de pedagogia à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não concordam com o Curso Normal Superior por entenderem que “a institucionalização da Escola Normal Superior significa a reedição da antiga Escola Normal cuja concepção está ultrapassada”. E na seqüência afirmam:

[...] a legislação recente do CNE não só não acrescenta nada de novo, como também não incorpora inovações e funções já bastante difundidas na produção de conhecimento na área, como a interligação entre formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional dos professores, a pesquisa-ação, a unidade do processo formativo dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, é lastimável que o CNE

esteja legislando aos pedaços, levando à fragmentação da legislação e dos próprios cursos, desconsiderando a idéia de um sistema integrado e articulado de formação dos profissionais da educação e a rica investigação teórica produzida na universidade e nas escolas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 269).

Esclarecem os autores que modelos únicos não respondem a diversidade e à desigualdade brasileira, como também “representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da educação para nosso país.

Parece-nos que ao vincular a docência como principal atividade do Pedagogo e não distinguir a sua formação com a do docente, o curso de Pedagogia pode estar promovendo uma formação que prioriza os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental em detrimento das questões referentes ao fenômeno educacional.

Já para Sheibe e Aguiar (1999) o percurso traçado pelo curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário. Tem ainda o desafio de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

Consideramos que a proposta apresentada pela ANFOPE para o curso de Pedagogia exige a construção de uma grade curricular que inclui diversos conteúdos e o tempo para aprofundamento dos mesmos sendo muito limitado. O que leva a supor que os cursos de Pedagogia podem contribuir com uma visão superficial do universo educativo.

Voltando ao percurso histórico que deu origem à aprovação das DCN, conforme relatam Aguiar *et al* (2006), o movimento de discussão e elaboração das diretrizes da pedagogia tem um marco importante em 1998, quando a Comissão de Especialistas de pedagogia, instituída para elaborar as diretrizes do curso, desencadeou amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as entidades – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de pedagogia.

O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e seu encaminhamento ao CNE, em maio de 1999, após uma grande pressão de todos esses segmentos junto à SESU e à

Secretaria de Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, que resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de construir as diretrizes para o curso normal superior, criado pela LDB e prestes a ser regulamentado.

Seguido de um conjunto de assinaturas representativas dos diferentes segmentos, o documento foi encaminhado ao CNE e permaneceu, ao longo de oito anos, aguardando a definição e regulamentação de outros pontos ainda polêmicos com relação à formação, como o próprio curso normal superior, que até o momento não possui suas próprias diretrizes

Na proposta enviada em 1999, a ANFOPE e o FORUMDIR se recusavam a aceitar a visão dicotômica entre licenciatura e bacharelado em Pedagogia, afirmando serem objeto da Pedagogia as práticas pedagógicas sistemáticas e intencionais, quais sejam, aquelas que são planejadas, organizadas e preparadas com a finalidade explícita de educar, tendo como núcleo central o processo de ensinar e de aprender, não podendo estar separadas do planejamento pedagógico. Ou seja: pela aludida proposta, onde quer que o Pedagogo venha a atuar, sempre e inseparavelmente estará presente o ato de ensinar e de aprender.

Em direção distinta à da ANFOPE, em 6 de dezembro de 1999, foi assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto n.º 3.276/99, que regulamentava o Curso Normal Superior como fonte exclusiva de formação de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Além do Decreto Presidencial, outro golpe contra o Curso de Pedagogia foi a publicação do Parecer do CES 970/99 que regulamentou os Institutos de Ensino Superior (ISES) e anulou a possibilidade do curso de Pedagogia se voltar à formação de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil. Diante destes acontecimentos tem início intensas manifestações contrárias ao decreto do Poder Executivo. Por isso, na publicação do Decreto 3.554/00, de 7 de agosto de 2000, há uma reformulação do Decreto 3.276/99 apenas trocando a expressão “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Aguiar *et al* (2006) relatam que durante consulta ao setor acadêmico, no âmbito do programa especial do CNE "Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica", em 7 de novembro 2001, novamente as entidades da área apresentam ao CNE o documento Posicionamento Conjunto das Entidades, reafirmando as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, que aprofunda e explicita as diretrizes de 1999.

Em 2001, a CEEP indica o Parecer CNE/CES n.º 133/2001, onde a comissão conclui que a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

a) Quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;

b) As instituições não universitárias terão que criar Institutos Superior de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução 1/99.

De acordo com Aguiar *et al* (2006) em maio de 2002, são aprovadas as Diretrizes para Formação de Professores. Em junho de 2002, o CNE constitui Comissão Bicameral com a finalidade de estabelecer diretrizes operacionais para a formação de professores para a Educação Básica e apresentar estudo sobre a revisão das Resoluções CNE/CP n. 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de complementação pedagógica de bacharéis, e CNE/CP n. 01/99, que dispõe sobre os institutos superiores de educação.

Paiva (2003) relata que os debates continuaram e a ANFOPE realizou em Brasília – DF, o Encontro intitulado “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação: desafios para as instituições de ensino superior”, que, resumindo, versou principalmente sobre temas como: o movimento dos educadores e o contexto nacional; as teses da ANFOPE para a formação e a valorização dos profissionais da educação; a configuração das licenciaturas face à nova legislação e o Curso de Pedagogia face à nova legislação, que muito influenciaria as decisões do CNE que estariam por vir.

As entidades educacionais buscam discutir em alguns eventos as questões relativas ao como deveria ser a formação dos profissionais de educação, bem como os princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, para os quais ainda não havia aprovação pelo CNE.

Assim, no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre-RS, em dezembro de 2003, reuniu-se o Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas. Depois de acalorados debates, considerou-se “em sua proposta que a formação do Pedagogo não deveria atender a uma

dualidade, entre o pensar e o fazer pedagógico, mas sim à integralidade dos conhecimentos” (PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 16). Transcrevendo parte do documento as pesquisadoras paranaenses escreveram:

Assim, o curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Anos iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares educacional. (FORUMDIR, apud PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 17)

Na seqüência dos debates sobre o curso de Pedagogia, em setembro de 2004, aconteceu o XII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - realizado na cidade de Curitiba - PR. Neste evento, a comissão organizadora, juntamente com alguns membros da ANFOPE, resolveu discutir aspectos relevantes sobre a formação dos pedagogos. Os debates gravitaram sobre a questão da fragmentação do curso de Pedagogia em licenciatura e bacharelado, proposta apresentada pelo Conselho Nacional de Educação, o que caracterizava em um grande paradoxo. “Considerando-se que os cursos buscam integralizar sua proposta pedagógica para uma formação mais sólida dos profissionais da educação” (PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 17).

Neste mesmo ano, de acordo com SILVA (2006, p. 31), a ANPED juntamente com a ANFOPE elaboraram um documento intitulado “A definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia”, no qual reafirmaram as DCN para o curso de Pedagogia, definidas em 1999 pela CEEP. Neste documento, aquelas entidades reforçam os cursos de Pedagogia como privilegiados para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais, definindo sua base como docência e o constituindo como Licenciatura e Bacharelado. Esse documento foi enviado ao CNE em 10 de setembro de 2004, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.

Em 15 de maio de 2006 homologa-se o projeto de Resolução supracitado, conforme publicação no DOU. A Resolução CNE/CP n.º 1/2006 atende ao reexame feito e com as considerações solicitadas no art. 14. As IES tiveram o prazo de um ano a contar da data de homologação para apresentar Projetos de Curso respeitando as disposições da Resolução.

A Resolução ampliou horizontes para a formação e atuação profissional

dos pedagogos. E nos artigos 4.º e 5.º têm-se as determinações e finalidades do curso de Pedagogia, juntamente com as aptidões requeridas do profissional desse curso:

Art. 4.º - O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Outra mudança digna de nota é a duração do curso de formação dos profissionais da educação, que passou de 2.800 horas do Curso Normal para 3.200 horas. Destas, 2.800 horas devem ser destinadas às aulas teóricas em sala de aula, e as outras horas podem ser direcionadas aos estágios e atividades de áreas de interesse específico dos alunos, como trabalho científico. Isso significa que cerca de 20% das aulas são não-presenciais.

Aguiar *et al* (2006) ressaltam que a aprovação das Diretrizes não põe fim as polêmicas que acompanham as discussões sobre seu caráter e a identidade do curso de pedagogia. O enfrentamento dessas questões não é tarefa para uma ou outra entidade, mas desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa interdisciplinares, compartilhadas a muitas mãos.

Acerca das discussões em torno do eixo orientador da formação do pedagogo, compartilhamos do entendimento de Libâneo (1999) segundo o qual a formação do Pedagogo deve estar focada no fenômeno educativo e que o pedagógico extrapola o âmbito escolar. O que significa dizer que o campo de conhecimento do Pedagogo vai além da docência, pois cabe a Pedagogia integrar os estudos das diversas ciências que compõem a educação, articulando teoria e prática em torno dos saberes pedagógicos.

Entretanto, consideramos que de fato o exercício da docência é fator primordial para o exercício de quaisquer outras funções do pedagogo no ambiente

escolar. Dificilmente um pedagogo conseguirá atuar satisfatoriamente como gestor escolar ou mesmo na coordenação/supervisão pedagógica, se não tiver o conhecimento da realidade da sala de aula, o que só a regência pode conferir.

Uma alternativa para que não se incorresse no risco de que a formação do pedagogo seja demasiadamente superficial em função da amplitude de sua abrangência, seria viabilizar uma matriz curricular que permitisse a opção, por exemplo, pela área de gestão escolar, ou pelas demais áreas de atuação do pedagogo, além da docência. Em síntese: a base da formação poderia ser a docência, mas a habilitação para a gestão escolar ou para atuações do pedagogo em ambientes extra-escolares seriam opcionais.

Desse modo, a grade curricular seria redimensionada, possibilitando aprofundar mais nos conhecimentos ligados à docência, considerada a base da formação, enquanto as complementações também poderiam contar com maior aprofundamento nas áreas específicas de atuação do pedagogo, segundo a opção do acadêmico.

A própria legislação ao mencionar as habilitações do curso de pedagogia destaca aquelas relacionadas à gestão escolar. Por outro lado, no artigo 67 § 1º, define que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. Já no artigo 64 da mesma lei, é possível notar mais uma vez a formação do pedagogo voltada para a gestão escolar:

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Para Araújo (2006) o curso de Pedagogia se responsabiliza pela formação de um profissional que seja capaz de refletir e agir da melhor forma para a realização de um processo educativo de qualidade. Impõe-se às faculdades de educação que possuem o importante papel de formação superior de docentes para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o desafio de formar profissionais capazes de atuar para além da sala de aula, mas também em todo o âmbito de atuação do pedagogo.

Trata-se de um desafio, sem dúvida, diante da abrangência que seria

necessária à formação desse profissional, capaz de lidar com os diversos campos de atuação do pedagogo, seja em atividades de docência no Ensino Fundamental, seja na administração escolar ou ainda em outros cargos alheios às instituições escolares em que se faça necessária a presença de um especialista em educação.

CAPITULO II

SABERES, HABILIDADES E FORMAÇÃO DOCENTE

O debate acerca dos saberes docentes esta vinculado à problemática da formação de professores e emerge nas décadas de 1980-1990, num contexto de renovação da produção científica sobre essa formação. Esse debate, cuja intenção visava a explicitação dos saberes que orientam o trabalho do professor, foi incentivado pela comunidade acadêmica e pelos relatórios oficiais da educação nacional norte-americana que denunciaram a má qualidade do ensino e sugeriram o investimento na formação e profissionalização do professor para a solução do problema (GAUTHIER *et al.*, 1998).

Nunes (2000) relata que as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional. Neste contexto, os estudos sobre os saberes docentes ganham impulso e começam a aparecer na literatura, numa busca de se identificarem os diferentes saberes implícitos na prática docente. No Brasil, a introdução dessa temática intensificou-se na década de 1990.

A produção científica brasileira e estrangeira disponível no país com foco nos saberes docentes é considerável, permitindo-nos destacar, por exemplo, as publicações de: Shulman (1986, 2005), Therrien (1995), Gauthier *et al.* (1998), Sacristán (1999), Schön (1995, 2000), Pimenta (1999), Borges e Tardif (2001), Ariza e Toscano (2001), Tardif (2000, 2002, 2005), Pimenta e Anastasiou (2002), dentre outros.

Com base na bibliografia apresentada, a intenção deste capítulo é colocar em evidência a forma como os saberes docentes são concebidos pelos autores acima mencionados Assim, o texto é estruturado em três partes. A primeira pretende situar a emergência do tema no contexto das reformas educacionais, a segunda apresenta a definição dos saberes, diferenciando-os de termos como habilidades e competências, além de definir suas principais tipologias; a terceira parte especifica as competências consideradas necessárias ao exercício da docência.

2.1 A EMERGÊNCIA DO TEMA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

A necessidade de explicitar os saberes que servem de base ao trabalho pedagógico e a questão da profissionalização docente são temas que integram a reforma educacional norte-americana. Essa reforma ao desvelar a crise no ensino, centrou seu foco na preparação dos professores e em suas condições de trabalho.

Como registram Borges e Tardif (2001), o movimento de profissionalização do ensino possibilitou a ascensão de pesquisas com foco no professor e seu saber, além de conduzir reformas na formação docente, ao longo da década de 1990, nos Estados Unidos, Europa e América Latina. No Brasil segundo tais autores, a reforma educacional em curso, guiada pela LDB nº 9.394, é um prolongamento desse movimento, instituindo a questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores.

Diversos teóricos passaram então a discutir a temática dos saberes docentes, apresentando diferentes enfoques e concepções acerca do que são os saberes docentes e como se constituem na formação do professor.

Entre estes estudos, merece destaque os desenvolvidos por Shulman (1986), que junto com sua equipe, desenvolve um intenso trabalho de pesquisa, identificando três tipos de conhecimentos que possuem os docentes: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*). Seus estudos de natureza pedagógica vão consolidar a corrente do *knowledge base* (base de conhecimentos), numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc.

Therrien (1995) destaca os saberes da experiência, que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão, sendo validados pela mesma, podem refletir tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Para Therrien (1995) os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando

a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência.

Destaque-se também as contribuições de Gauthier *et al* (1998), que relaciona a qualidade de ensino à qualidade de formação dos professores, mostrando que além de mudanças estruturais nas condições de trabalho dos professores é essencial vislumbrar os saberes de base do trabalho do professor. Gauthier *et al* (1998, p. 60), argumentam que:

[...] foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois. Como se afirmava, o ensino não podia se profissionalizar e a partir daí melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões

Nesse sentido, Gauthier *et al* (1998) propõem a identificação do repertório de conhecimentos essenciais para o ensino, compreendido como o conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz, num determinado contexto de ensino.

Sacristán (1999) tem como principal temática a reflexão, entendida como um ato inerente ao ser humano. Desse modo, o professor é um ser reflexivo antes mesmo de exercer uma prática docente. O professor possui um saber originado do conhecimento prático, que recebe inúmeras designações que envolvem um saber contextualizado e possui caráter social, pois tem origem nas interações sociais.

O processo ou o resultado de refletir de reflexionar é a geração da consciência sobre a ação, que é manifestada na forma de representações, de lembranças ou de esquemas cognitivos e crenças que podem ser comunicadas, nutrindo a memória do material para pensar sobre as ações passadas e presentes e para orientar outras futuras. (SACRISTÁN, 1999; p. 100)

O processo reflexivo é também a temática abordada por Schön (1995, 2000). Os conceitos desenvolvidos por Schön (2000) destacam a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e sobre-a-reflexão-na-ação, que possibilitam ao professor um repensar sobre sua prática com objetivo de melhorá-la durante toda a sua carreira. A reflexão-na-ação diz respeito ao movimento de pensar do professor no exato instante em que surge a situação problemática dentro da sala de aula. A reflexão-sobre-a-ação é o momento em que o professor faz uma reconstituição

sobre a sua ação em sala de aula, analisando a ação que ocorreu e os significados a ela atribuídos. reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação presume que o professor assuma uma postura investigativa sobre a sua ação, pensando no fato em si, no que dele foi observado, e que outras posturas poderia assumir em situações futuras.

Como destaca Garcia (1995, p. 60):

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. A autora ressalta que as investigações sobre o professor reflexivo, ao colocarem os nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como as condições materiais em que se realizam, valorizam o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.

Borges e Tardif e (2001) destacam o contexto das reformas educacionais e a valorização dos saberes da ação, das práticas profissionais e dos professores experientes passa a ser o cerne da concepção de formação docente defendida pelas reformas em questão.

Ariza e Toscano (2001) entendem que o saber dos professores especialistas não pode reduzir-se ao conhecimento acadêmico e formal de uma disciplina. Estes saberes abrangem diversas dimensões: científica, psicopedagógica, empírica e didática.

Pimenta e Anastasiou (2002) classificam os saberes docentes em quatro tipologias: saberes da experiência, saberes da área de conhecimento, saberes pedagógicos e saberes didáticos.

Tardif (2002) considera que o saber dos professores é um campo vasto de conhecimento originado de diversas fontes e em momentos diferentes de sua vida. Não apenas a formação universitária e a experiência prática do professor são os conhecimentos que utiliza e de que necessita. Na verdade o professor parece utilizar-se de conhecimentos oriundos de ambientes variados: de sua família, de seu

meio cultural e de sua própria história de vida, além daqueles adquiridos na instituição universitária, dentro da escola com os pares e de sua prática de sala de aula. Para Tardif (2002, p.39),

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Fiorentini (1998) também apresenta suas contribuições, partindo do eixo da relação teoria/ prática, procurando identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa.

Libâneo (2010) defende que o professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos técnicos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além da indispensável correção de salários, das condições de trabalho e exercício profissional.

Observa-se, portanto, diversas abordagens acerca dos saberes docentes, com algumas similaridades e, ao mesmo tempo, com algumas divergências. É importante ressaltar que cada teórico acaba por contribuir com a reflexão sobre os saberes necessários ao exercício da docência, mostrando que a definição destes é carregada de subjetividade.

Importa considerar que o saber docente é amplo e engloba uma série de conhecimentos teóricos e práticos, ligados aos diversos elementos que compõem a atividade docente: conhecimento teórico-científico, didático-metodológico, conhecimento advindo da experiência, da reflexão sobre a ação, conhecimento das matérias de ensino, da realidade dos alunos, da forma como ocorre a aprendizagem, enfim, os diversos saberes que constituem o ser professor.

A caracterização do pensamento de cada teórico aqui apresentado serviu apenas para possibilitar uma visão geral da produção teórica sobre o tema, tendo em vista que uma análise mais aprofundada sobre as diferentes concepções acerca dos saberes docentes será apresentada a seguir.

2.2 SABERES DOCENTES: CONCEPÇÕES E TIPOLOGIAS

A formação docente está intimamente vinculada à construção de saberes, motivo pelo qual constitui este nosso principal objeto de estudo. Charlot (2005, p. 98) salienta que formar professores é “dotá-los de competências, construir as mediações entre práticas e saberes”.

Formar um professor não é tarefa fácil e não se resume ao oferecimento de cursos de licenciatura ou mesmo de Magistério. Para Lopes (2007) a formação do docente, a aquisição do saber ensinar ou mesmo do aprender a ensinar, não se reduz ao curso universitário, é uma caminhada muito mais longa e complexa que envolve o próprio desejo de se construir professor.

O sujeito se constrói professor na medida em que se apropria dos saberes e habilidades essenciais ao exercício da docência, os quais são provenientes não apenas do estudo teórico, mas do exercício da docência, seja profissionalmente ou durante as atividades de estágio, bem como do relacionamento com os pares, da interação onde se constrói o conhecimento. Neste sentido, Tardif, (2000, p. 119) explica que os professores:

São atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Teoria e prática são indissociáveis e complementares na formação do professor. É preciso dominar alguns conhecimentos teóricos para uma ação docente fundamentada e satisfatória, mas também é preciso vivenciar determinadas situações para, a partir delas, ser capaz de compreender melhor o aparato teórico desenvolvido ao longo do curso de formação de professores.

Antes de partir para uma análise mais detalhada dos saberes docentes, convém estabelecer primeiro uma diferenciação entre os termos: saber, competência e habilidade.

Qualquer tentativa de investigação sobre práticas docentes remete a um conjunto de saberes indispensáveis ao professor, isto é, um conjunto de conhecimentos que possibilitam a um indivíduo exercer a docência de forma

competente. Conforme definição apresentada por Furtado *et al* (2009, p. 633):

O saber representa o fundamento da competência técnico-científica para o desenvolvimento de sua ação. Esse saber deve também estar relacionado as dimensões ética, política, social e cultural de uma realidade que, na ação do profissional, deverá ser compreendida e respeitada em sua diversidade. Dessa forma, o saber assume a condição de ser constantemente refletido a partir do contexto em que é dinamizado.

O saber docente é, portanto, multidimensional, uma vez que compõe-se de diversos aspectos considerados essenciais para uma atuação docente satisfatória. A formação de professores deve, portanto, proporcionar a construção destes saberes, a fim de assegurar ao acadêmico uma atuação docente com qualidade.

Rios (2003, p. 166) define competência como um “conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade”, afirmando que “a competência guarda o sentido de saber fazer bem o dever”. Na definição de Mello (2003) competência “é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação”. Para Perrenoud (2000), a noção de competência significa a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar situações diversas. Segundo Alarcão (2003) a competência não existe sem os conhecimentos, sendo necessário que o professor aprenda a mobilizar seus saberes para atuar, ou seja, ter competência é saber mobilizar saberes.

As habilidades, por sua vez, são situadas por Ramos (2001) no plano imediato do “saber fazer”. Para este autor, é através das ações e operações, que as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando uma nova reorganização das competências.

Em síntese, o saber é considerado o conjunto de conhecimentos que fundamentam a ação. As habilidades, com um caráter mais prático, referem-se à capacidade de colocar em prática o conhecimento, isto é, saber-fazer. A competência, por sua vez, é entendida como um conceito mais abrangente que envolve o saber e o fazer, isto é, a capacidade de mobilizar os conhecimentos para tomar decisões e agir de maneira adequada em diversas situações. Para tornar-se um professor competente, é preciso antes desenvolver saberes e habilidades, ou seja, apropriar-se dos conhecimentos que fundamentam a ação e saber aplicá-los em situações práticas do exercício profissional cotidiano.

A literatura consultada revela uma expressiva produção sobre os saberes docentes fundamentada em orientações teóricas variadas explicitadas numa diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. A intenção é colocar em evidência as contribuições dessas pesquisas para a formação inicial de professores, sem a pretensão de explorar exaustivamente as diferentes tipologias e classificações desse campo de pesquisa.

Shulman (2005) foi um dos pioneiros na discussão da temática dos saberes docentes e seu trabalho fundamentou os estudos do *Knowledge Base* e as reformas educacionais americanas da década de 1990. Dedicou-se a investigar a mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores, vistos como sujeitos dessas ações, sujeitos estes com história de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, plenos de concepções sobre o mundo que cerca seus alunos, os conteúdos que ensinam, os currículos que seguem etc.

A particularidade de Shulman (2005) reside no interesse em investigar o conhecimento que o professor tem dos conteúdos de ensino e o modo como estes se transformam no ensino. O autor tem por interesse esclarecer a compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas e das relações entre esses conteúdos e o ensino propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos.

Em seu texto *Those Who Understand: The Knowledge Growth in Teaching* (1986), Shulman distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

1) o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada: não se resume tão somente à aquisição bruta dos fatos e conceitos do conteúdo, mas também à compreensão dos processos de sua produção, representação e validação epistemológica, o que requer entender a estrutura da disciplina compreendendo o domínio atitudinal, conceitual, procedimental, representacional e validativo do conteúdo.

2) o conhecimento pedagógico da matéria: consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo as analogias de maior impacto, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações - as maneiras de se representar e reformular o conteúdo de tal forma que se torne compreensivo. Refere-se à compreensão do docente do que facilita ou

dificulta o aprendizado discente de um conteúdo específico.

3) conhecimento curricular: dispõe-se a conhecer a identidade do currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas.

Shulman e seus seguidores consideram o *pedagogical knowledge matter* um conjunto de formas alternativas de representação que encontram origem, tanto na pesquisa, como nos saberes oriundos da prática docente. O foco do *Knowledge base* vai, além do conhecimento da disciplina por si mesma, para uma dimensão do conhecimento da disciplina para o ensino. Para o autor a chave para distinguir a base do conhecimento do ensino repousa na interseção de conteúdos e pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui, em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contextos apresentados pelos alunos.

Além destas categorias Shulman (2005, p. 11), elaborou outras quatro, definindo, portanto, sete categorias que constituem da base de conhecimentos do professor conhecimento dos alunos e da aprendizagem; conhecimento dos contextos educativos, que abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; conhecimento didático do conteúdo, destinado a essa especial amalgama entre matéria e pedagogia, que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma particular de compreensão profissional; conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Os estudos de Shulman classificam os saberes docentes em categorias, abrangendo conhecimentos científicos, didáticos, curriculares, filosóficos, sociais, enfim, abrangendo toda a complexidade da atuação docente.

Gauthier (1998 p.28), com base em estudos sobre o saber docente, afirma que os professores, para desenvolverem suas atividades, necessitam de um conjunto de conhecimentos que “formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Esses conhecimentos ligados ao fazer pedagógico, que constituem um desafio à profissionalização docente, constituem os saberes que são mobilizados pelo professor na sua prática.

Segundo Gauthier (1998,) o saber dos professores, ou melhor, o saber docente, deve ser considerado sob a ótica argumentativa e social e sendo concebido como a expressão de uma razão prática. Do ponto de vista tipológico denomina esses saberes de:

- Disciplinar - produzido pelos pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina;
- Curricular - o saber que a escola como instituição seleciona e organiza para ser ensinado nos programas/currículos escolares;
- Das ciências da educação - saberes que todo professor adquire durante a sua formação a respeito da educação e do seu ofício; da tradição pedagógica, dizem respeito ao saber das aulas e estão relacionados com a representação que previamente cada professor tem da escola e serão adaptados pelo saber experiencial do dia-a-dia da prática pedagógica;
- Experiencial - que se limita às experiências de cada professor em sua sala de aula ao longo da sua carreira, feito de pressupostos não verificados cientificamente;
- Da ação pedagógica, o saber experiencial dos professores que é verificado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula, as quais, ao serem socializadas, podem servir de apoio e ação para outros professores.

Outro autor que analisa a questão dos saberes profissionais e sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores é Maurice Tardif. Para o autor a noção de saber adquire um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber – fazer e saber – ser. (TARDIF, 2000; p.212).

Defende ainda que não é possível falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho, Isto é, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O ser e agir do professor não podem ser vistos como dois pólos separados, mas sim devem estar assentados em transações constantes, resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho. Concebe o saber docente como um saber plural, um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Para Tardif (2005) a utilização de diferentes saberes pelos professores se

dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Menciona ainda a diversidade do saber, ou pluralismo do saber docente que caracteriza-se por ser heterogêneo e por envolver, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente de natureza diferente.

Tardif (2002) mostra que os saberes dos professores são diversos e podem originar-se de várias fontes, além de permitir variadas possibilidades de integração na atividade docente, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 1 – SABERES DOCENTES

Saberes dos professores	Fontes sociais de Aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes sociais dos Professores.	Família, ambiente da vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2002, p. 63.

A formação do professor bem como a construção de sua identidade profissional acontece não só nos cursos de formação específica, mas é influenciada pelas diversas experiências individuais e sociais vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua vida. Deste modo, a experiência como estudante, a observação da prática de outros profissionais, a experiência profissional propriamente dita, fazem parte desta formação, sistematizada e fundamentada durante os cursos de licenciatura ou de magistério.

Considerando que os saberes são provenientes de diferentes fontes e que os professores estabelecem diferentes relações com eles, tipologicamente

Tardif (2005) os classifica em:

- Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), compreendido como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições formação de professores;
- Saberes disciplinares, correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina - são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente;
- Saberes curriculares, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, e por fim
- Saberes experienciais, que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Lopes (2007), ao discutir os saberes enumerados por Tardif, ressalta que esses saberes não estão fracionados no pensamento do professor. Dentro da sala de aula é preciso saber desenvolver os saberes disciplinares bem como os curriculares, mas também é necessário que se tenha domínio dos saberes da ciência da educação, não para transmiti-los, mas colaborar com o relacionamento entre professor e aluno, e dos saberes experienciais, que só são aprendidos dentro da sala de aula no relacionamento do professor com os alunos e com o conteúdo.

Os saberes propostos tanto por Tardif quanto por Gauthier complementam-se ao conceberem que os educadores, na sua atuação profissional, enfrentam uma gama de situações que impõem uma série de decisões relacionadas ao cotidiano da sua prática pedagógica. Então, é preciso questionar como os cursos de formação inicial de professores têm contribuído no processo de aprendizagem profissional, na formação de sujeitos autônomos, capazes de organizar o seu trabalho, de planejar ações diante da necessidade de encontrar soluções para situações complexas da sala de aula.

Ariza e Toscano (2001), considerando a necessidade de se superar o ensino tradicional, baseado na transmissão verbal dos conteúdos, na aprendizagem mecânica e repetitiva, sem despertar o interesse dos alunos, propõe um novo saber profissional organizado em esquemas de conhecimento teórico-prático de caráter integrador o qual deve alimentar-se em torno de quatro fontes de conteúdos

profissionais:

- Dimensão científica: das diversas disciplinas científicas relacionadas, cada uma delas analisadas numa perspectiva lógica, histórica, sociológica e epistemológica.
- Dimensão psicopedagógica: das diferentes disciplinas que estudam os problemas do ensino e da aprendizagem de uma forma geral.
- Dimensão empírica: da experiência dos professores e alunos (no caso da formação inicial), e da experiência acumulada historicamente pelo coletivo dos professores inovadores.
- Das didáticas específicas que atuariam como disciplinas de sínteses integradoras das três dimensões anteriores.

Para eles, as quatro fontes de conteúdos profissionais têm o mesmo valor. As duas primeiras, as disciplinas científicas e psicopedagógicas, atuam no plano do saber acadêmico, incorporando especificamente a idéia de que o processo ensino-aprendizagem pode e deve ser descrito e analisado com rigor. A terceira dimensão, a empírica, busca outras formas de atuação docente mais completas e inovadoras, ampliando os esquemas de intervenção habitualmente baseados em rotinas e princípios estereotipados. As didáticas específicas situam-se em um plano epistemológico intermediário entre o saber formal e o saber empírico, denominado aqui saber prático. Aqui a idéia de prática não é utilizada no sentido de mera atuação, mas no sentido práxis (Ariza e Toscano, 2001). Esse saber prático é o resultado de uma reflexão crítica que ajudaria a estabelecer conexões significativas entre os saberes acadêmicos e empíricos, produzindo reconceitualizações mais completas vinculadas ao campo específico de ensino de cada disciplina.

Shön (1995) explica que o professor, através da reflexão sobre sua prática vai elaborando um saber da experiência em evolução. Segundo o autor, num primeiro momento, quando o sujeito se “surpreende” com determinado fenômeno ou evento, “reflete” sobre este, “reformula o problema suscitado pela situação” e, finalmente, “testa sua nova hipótese”. O conhecimento-na-ação é produzido nas situações cotidianas e permite a realização de algo pelo sujeito, mas não é expresso pela fala, isto é, o sujeito não é capaz de falar sobre eles, de explicar como produz tais ações. Destaca ainda que na prática docente é preciso realizar uma reflexão posterior à ação, a qual definiu como “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, e que “exige o uso de palavras”. Essa reflexão produz um tipo de saber refletido, crítico

que possibilita recriar a própria prática. Schön (1995) completa sua análise sobre a prática docente, afirmando que esta deve envolver três tipos de saber: “saber”, “saber fazer” e “saber explicar o que faz”. Os três saberes completam-se e constituem o pensamento prático do professor.

Sacristán (1999) também menciona a reflexão docente como um processo que orienta as ações. Segundo ele o professor possui um saber originado do conhecimento prático, que recebe inúmeras designações como: conhecimento pré – articulado, popular, constructos pessoais, saber cotidiano, implícito, filosofia intuitiva, arquitetura da realidade, crenças compartilhadas, saber fazer, conhecimento tácito, senso comum. O saber tácito é um componente essencial do conhecimento, pois ajuda a compreender os significados que os sujeitos e os grupos sociais atribuem às suas ações, explicando, muitas vezes, o que a racionalidade científica não consegue elucidar.

Sacristán (1998) ainda aborda aspectos importantes a ser considerados nos programas de formação docente: a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social; o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, do currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação etc.; desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola, e no contexto social; atitudes de busca, e experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração.

Referências estrangeiras como as que acabamos de mencionar têm orientado na busca de novos caminhos de pesquisa sobre os saberes e a formação docente, com características próprias de nossa realidade. A título de exemplo destaca-se a seguir o entendimento acerca desta questão de alguns educadores brasileiros.

Segundo Pimenta (1998), são três os saberes necessários ao exercício da docência: saberes da experiência, saberes da área do conhecimento e saberes pedagógicos. Posteriormente Pimenta (2002, p. 71), com a colaboração de Anastasiou, reformula sua tipologia e classificação inicial, elevando de três para quatro o número de saberes necessários à docência

- Saberes da experiência

- Saberes da área do conhecimento
- Saberes pedagógicos - responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano
- Saberes didáticos - responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas.

Argumentam as autoras que a prática docente na universidade pressupõe preparação nas áreas dos conhecimentos específicos e pedagógicos, opções éticas, compromissos com os resultados do ensino, sensibilidade e sabedoria dos professores.

Em certa conformidade com Tardif, as autoras afirmam que são as demandas das práticas que vão dar a configuração aos saberes. No dizer de Pimenta e Anastasiou (2002, p.71)

(...) nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida)

Inspirada na definição de Tardif (2003), Cunha (2002), estabelece núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas:

- Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica, vinculados ao saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas (conhecimento da escola, a história das disciplinas escolares, das políticas que envolvem a escola etc.);
- Saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem, vinculados às habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos e o conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social);
- Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos, associados às habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes ao

estímulo de suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas;

- Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino, vinculados às habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática efetiva (saber dimensionar o tempo disponível, relacionando-o à condição dos alunos e às metas de aprendizagem);
- Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, associados ao saber dar aula, ser artífice, junto com os alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa;
- Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem, referentes à capacidade de saber retomar a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos alunos.

Lopes (2007) também sintetiza os saberes docentes, classificando-os em dois grupos principais: o saber teórico, entendido como aquele relacionado ao conteúdo, às teorias da educação, às metodologias de ensino e à organização curricular; e o saber fazer, entendido como aquele relacionado ao conteúdo, às teorias da educação, às metodologias de ensino e à organização curricular.

A resolução n.1 do CNE/CP, de 18/02/2002 define como conhecimentos necessários para a construção da competência docente aqueles ligados a: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência.

2. 3 HABILIDADES NECESSÁRIAS A DOCÊNCIA

Apesar da considerável produção teórica envolvendo os saberes docentes e a formação do professor, não se encontra a mesma facilidade em obter fonte de pesquisas relacionadas às habilidades necessárias ao exercício da docência bem como seu papel na formação do professor. Entretanto, pode-se localizar em determinadas obras considerações que merecem ser destacadas.

Moretto (2009) ressalta que as habilidades estão associadas ao saber

fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades.

De certo modo, pode-se dizer que as habilidades se relacionam aos saberes experienciais, ou saberes da experiência. Tardif (2005), por exemplo, destaca que as experiências individuais e coletivas são incorporadas sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Para Libâneo (2010) os professores precisam desenvolver competências e habilidades profissionais em novas condições e modalidades de trabalho, indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências.

Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia tem como objetivo central: a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como para a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

As DCN deixam claro que o curso de pedagogia deve propiciar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à docência, à gestão escolar além da organização e desenvolvimento de programas não-escolares. As DCN mencionam as diversas atuações e funções do pedagogo em processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, administração, coordenação, acompanhamento e avaliação de planos e de projetos pedagógicos. Destaca ainda as habilidades de análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação e promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

Pimenta (2005) ressalta a importância de desenvolver nos futuros pedagogos, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas e demais espaços institucionais onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se inserem. Da mesma forma, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas, a habilidade de

leitura e reconhecimento das teorias presentes nas atividades escolares e não escolares, são conhecimentos a serem mobilizados nas diferentes situações de aprendizagem oferecidas pelo curso.

Demo (2004) aponta as seguintes habilidades necessárias ao professor e que devem fazer parte de sua formação:

- Postura de pesquisador, pois é por meio do domínio do processo de (re) construção do conhecimento que o professor tem condições de encaminhar as investigações (a pesquisa) como forma de o conhecimento progredir e como princípio educativo;
- Capacidade de (re) elaborar seu próprio conhecimento, tornando-se sujeito ativo de seu próprio processo de avanço no conhecimento;
- Ser o teorizador de sua prática, estudando essa prática e a partir disso intervindo na sua realidade de forma mais competente, num retorno crítico e criativo à teoria;
- Ser um professor sempre atualizado, sendo este ponto fundamental para o aprofundamento e contextualização das questões educacionais levantadas nas aulas de Estágio;
- Ser um professor com instrumentalização eletrônica, pois no mundo moderno é essencial o domínio dos meios eletrônicos e de informática como instrumentos de colaboração no processo formativo, indo além das tendências instrutivas de aprendizagens técnicas e de treinamento;
- Ter postura interdisciplinar, compreendendo as especificidades das áreas do conhecimento no contexto da totalidade numa superação do conhecimento compartimentado e unilateral entre as áreas das ciências. Sem esta visão interdisciplinar corre-se o risco de ter uma concepção estanque sobre a realidade e uma compreensão rasa dos fenômenos educativos.

As habilidades elencadas por Demo (2004) mostram a preocupação com a necessidade de que o professor seja um profissional atualizado, consciente das transformações vivenciadas pela sociedade e capaz de fazer uso dos recursos de que dispõe para bem desenvolver seu trabalho no contexto da sala de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram destacados os saberes e habilidades considerados mais relevantes para o exercício profissional do pedagogo, tomando por base o referencial teórico analisado, identificando os saberes comuns entre vários estudiosos, bem como aqueles apontados pelas DCN para o curso de

Pedagogia como essenciais à formação do pedagogo.

Os saberes e habilidades elencados envolvem tanto a dimensão teórica quanto a dimensão prática da atuação do pedagogo, considerando que não apenas o fundamento teórico como também o conhecimento didático-metodológico e a capacidade de aplicar tais conhecimentos é fundamental para o exercício profissional. Desse modo, optou-se por focar a pesquisa nos seguintes saberes e/ou habilidades:

- Saberes sobre conteúdos disciplinares
- Saberes pedagógicos
- Saberes didáticos
- Saberes curriculares
- Saberes filosóficos e históricos sobre os objetivos, finalidades e valores educativos
- Saberes da experiência
- Saberes da história de vida dos alunos
- Saberes/habilidades sobre a elaboração de projetos
- Saberes/habilidades sobre planejamento
- Saberes/habilidades sobre estratégias e dinâmicas de aulas
- Saberes/habilidades sobre avaliação da aprendizagem.

Nóvoa (1995) afirma que a profissão professor deve estar alicerçada em uma formação inicial sólida, que garanta aos futuros professores tanto os conhecimentos do conteúdo e do currículo, quanto os conhecimentos didático-pedagógicos.

No decorrer da pesquisa, os participantes foram convidados a avaliar seu domínio em relação a cada um dos saberes e habilidades acima citados, com o objetivo de avaliar se a instituição pesquisada tem conseguido propiciar aos acadêmicos a construção dos saberes docentes fundamentais para uma atuação docente satisfatória.

No capítulo a seguir apresenta-se os resultados da pesquisa realizada numa Instituição de Ensino Superior, mostrando como tem ocorrido a formação do pedagogo na cidade de Anápolis.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NA UNIEVANGÉLICA

Neste capítulo, será apresentada a pesquisa realizada na tentativa de encontrar respostas as questões que surgiram no delineamento do projeto e no decorrer da pesquisa bibliográfica. As questões que nortearam a investigação e estiveram presentes ao longo da realização da pesquisa foram: O curso de Pedagogia da Instituição pesquisada tem propiciado aos futuros educadores o desenvolvimento dos saberes e habilidades necessárias ao desempenho da atividade docente?

Nesta perspectiva, buscou-se confrontar as habilidades definidas para a formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UniEvangélica; analisar o perfil dos ingressos no curso de Pedagogia da UniEvangélica e suas expectativas com relação ao curso; avaliar os diversos elementos relacionados ao curso de Pedagogia da UniEvangélica, verificando se estão de acordo com as expectativas de formação de um pedagogo; identificar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UniEvangélica acerca de sua formação profissional.

O capítulo encontra-se organizado em quatro partes. A primeira parte contextualiza a pesquisa, indicando o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos utilizados. Na segunda parte caracteriza-se a instituição pesquisada, apresentando brevemente o histórico da organização, de uma forma geral, e de seu curso de pedagogia, mais especificamente. Na terceira parte é realizada uma análise mais detalhada do curso de Pedagogia da UniEvangélica, mais especificamente de seu Projeto Pedagógico, delineando ainda o perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa. A quarta parte é dedicada à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o curso de Pedagogia de uma Universidade particular da cidade de Anápolis – Goiás, onde se pretende analisar

como tem ocorrido a formação do pedagogo na referida instituição. Os dados foram coletados por meio da análise de seu projeto pedagógico bem como da coleta de dados por meio da aplicação de questionários aos acadêmicos que concluiriam o curso no segundo semestre de 2010 (ocasião em que foram coletados os dados). Além disto, foram coletados dados dos questionários sócio-econômicos aplicados pela instituição durante o processo seletivo do qual participaram estes acadêmicos, no momento em que ingressam no curso de Pedagogia (primeiro semestre de 2008). Estes dados foram obtidos junto à Comissão de Vestibular da Associação Educativa Evangélica.

Assim, tendo em vista as características do processo investigativo e do objeto a ser investigado, procurou-se desenvolver a pesquisa utilizando uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentando-se na afirmação de Oliveira (2007) e ancorada na definição de Borgdan e Biklen (Apud Buonicontro, 2001, p.68) que dizem:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra.

De acordo com Oliveira (2007, p.37) são muitas as interpretações dadas à expressão pesquisa qualitativa, e entre as diversas conceituações, é possível atribuir o seguinte significado: “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. A autora segue assegurando que esse processo demanda uma articulação com a literatura ligada ao tema, a observação no local da pesquisa, aplicação de questionários, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise dos dados coletados com estes instrumentos. Além disso, a apresentação dos dados precisa ser de forma descritiva.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características:

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da escolha de dados;
- a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar

os dados;

- a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um “*puzzle*”;
- diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “por que” e ao “quê”.

Nesse tipo de investigação, o investigador pode, segundo esses autores, gerar a possibilidade da análise e comparação sobre o que os sujeitos da pesquisa relatam e esses relatos podem ser úteis na exploração das percepções obtidas.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que: a “Pesquisa Qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do investigador com a situação estudada, preocupada mais com o processo do que com o produto e procurando retratar a perspectiva dos participantes”. Dessa forma, estuda-se a realidade em seu contexto natural, tal como ocorre, procurando dar sentido aos fenômenos ou interpretá-los de acordo com os significados que possuem para as pessoas implicadas nesse contexto.

Diante da delimitação do objeto de estudo, da definição dos objetivos e da problemática que esta pesquisa envolve, reforça-se a escolha da pesquisa qualitativa para o tratamento metodológico da análise dessa temática. Esse tipo de pesquisa remete a uma investigação que tem a intenção de apreender, com maior profundidade, a realidade estudada. É uma abordagem que contempla o dinamismo próprio da realidade humana, individual e coletiva, na busca dos significados que contém. Desse modo, não importa o tamanho do universo a ser pesquisado, mas sim à sua representatividade qualitativa, ou seja, à sua significação.

O questionário aplicado aos acadêmicos é composto de duas partes, sendo a primeira destinada a coletar dados relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa, abrangendo quatro questões fechadas e a segunda parte mais direcionadas aos objetivos da pesquisa, compreendendo dez questões fechadas, algumas com espaço para justificativa.

As questões levantadas no questionário relacionam-se às categorias de análise propostas neste estudo. Após a coleta, os dados foram tratados

estatisticamente por meio de planilha eletrônica e dispostos em gráficos a fim de facilitar sua análise. A referida turma é formada por 53 alunos dos quais 43 estavam presentes na data da aplicação do questionário e se dispuseram a respondê-lo

A pesquisa foi autorizada pela instituição, sendo que na primeira visita nos foi apresentado o PPP (Projeto Político Pedagógico) do Curso de Pedagogia. Foi autorizada também visita para conhecimento de a toda estrutura física da universidade, e de todos os equipamentos, mobiliários e recursos que a instituição dispõe para que o curso seja realizado sem gerar limitações no processo de aprendizagem dos educandos.

Os questionários foram aplicados na própria universidade, durante o período de aulas, sendo inicialmente esclarecidos aos acadêmicos os objetivos da pesquisa bem como da liberdade dos mesmos em participar ou não da pesquisa. Os dados foram tratados estatisticamente por meio da planilha eletrônica Microsoft Excel, dispostos em gráficos visando melhor visualizar os resultados e facilitar sua análise. Os resultados foram analisados individualmente e co-relacionados com outras informações obtidas na pesquisa, permitindo assim uma análise mais crítica e elaborada do tema em estudo.

Após as fases de coleta e organização do material, iniciou-se a tarefa de interpretação e compreensão dos dados, tendo sido levado em consideração os saberes e habilidades necessárias ao exercício da docência, tomando como referência a produção de autores como: Pimenta (2002, 2005), Shulman (2005) e Tardif (2005). Nesta etapa procurou-se identificar similaridades visando a categorização dos mesmos.

3. 2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA

O ensino superior em Goiás expandiu-se e se diversificou nas primeiras décadas do século XX, desenvolvendo-se por meio de instituições como academias, escolas e faculdades. Em 1948, Dom Emmanuel Gomes de Oliveira, então Arcebispo de Goiânia, lança a ideia de criar a primeira Universidade do Centro-Oeste, implandando inicialmente a Faculdade de Filosofia, com cursos de História, Geografia, Letras e Pedagogia. Após alguns anos, são criadas as Faculdades de Ciências Econômicas (1951), e Direito (1959) e as escolas superiores de Belas Artes

(1952), Enfermagem (1954), Serviço Social (1957) e Instituto de Pesquisa Econômica e Social. A partir da união destas faculdades, cria-se, em 1958, a Sociedade Goiana de Cultura (entidade mantenedora da Universidade), dando origem à Universidade de Goiás, que posteriormente passaria a ser chamada Universidade Católica de Goiás (UCG) e, em 2009, reconhecida pelo Vaticano como Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Na década de 60 é criada em Goiânia a Universidade Federal de Goiás, a Faculdade de Filosofia Bernardo Saião em Anápolis e a Faculdade de Filosofia do Vale do São Patrício em Ceres (ABREU, 1997). A Universidade Federal de Goiás - UFG, foi fundada em 1960. Já a Faculdade de Educação da UFG foi criada em 1962, oriunda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de sanar a carência de professores licenciados em Goiás.

Sobrinho (2007) relata que a Associação Educativa Evangélica, instituição educacional de caráter filantrópico, foi fundada em 31 de março de 1947. O Colégio Couto Magalhães, teve sua origem na iniciativa da professora Alice Magalhães, que criou em sua própria casa uma escolhinha das primeiras letras para a alfabetização de crianças, a maioria da Escola Bíblica Dominical. Mais tarde, a escolinha foi instalada no salão de cultos da Igreja Presbiteriana Independente. Naquele período, o catolicismo era muito forte na cidade, assim como em todo Brasil. No ano de 1932, numa reunião na casa do Dr. Carlos de Magalhães resolveu-se criar uma escola de ensino fundamental para abrigar todos os alunos “crentes” da Igreja de Anápolis e das cidades vizinhas. No final do ano de 1938, começaram os apelos da comunidade evangélica para a criação do curso ginasial, cujo funcionamento já se inicia no início de 1939. No final do ano de 1946 o colégio passava por problemas financeiros e sua administração foi passada para o Rev. Arthur Wesley Archibald, a quem coube a iniciativa de criar uma associação que reunisse as principais lideranças evangélicas de Anápolis, a fim de dividir as responsabilidades pela educação evangélica no município.

Conforme destaca Abreu (1997) a AEE organizou-se como uma sociedade civil, sem fins econômicos, com sede em Anápolis/GO, com a finalidade de fundar e manter escolas rurais e urbanas de todas as categorias: primárias, secundárias, normais, técnicas, comerciais, teológicas e universitárias.

Atualmente, a Associação Educativa Evangélica define-se como uma sociedade civil confessional, sem fins econômicos, com objetivos de fundar e manter escolas de ensino fundamental, médio, superior e de pós-graduação. Sua missão nos termos de seu Projeto Pedagógico é promover, com excelência, o conhecimento por meio do ensino nos diferentes níveis, da pesquisa e da extensão, buscando a formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Tem como visão ser reconhecida como instituição cristã de educação e centro de excelência em ensino, pesquisa e extensão, utilizando conceitos inovadores de gestão (UNIEVANGÉLICA, 2009).

Em 1960 o então presidente da Associação Educativa Evangélica, Rev. Pedro Pereira de Lima, encaminha ao MEC documentação requerendo a autorização de funcionamento para a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, que seria anexa ao Colégio Couto Magalhães, oferecendo os cursos de Pedagogia, Geografia, História e Letras Anglo-Germânicas. A autorização oficial ocorre em 2 de fevereiro de 1961. A Faculdade utilizaria as dependências do Colégio Couto Magalhães, que funcionava nos turnos matutino e vespertino, oferecendo seus cursos no período noturno. As instalações do colégio foram, na ocasião, consideradas apropriadas pelo MEC em vistoria (ABREU, 1997).

De acordo com Abreu (1997) a Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão estava ligada diretamente ao Colégio Couto Magalhães, pois seria mantida pela AEE, a mesma entidade mantenedora do colégio. O referido colégio ainda ofereceu as condições básicas para a instalação e funcionamento da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão, tendo em vista que suas instalações físicas atendiam às exigências federais para implementação de uma faculdade de Filosofia.

A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão insere-se no processo de expansão do ensino superior no Brasil, demonstrando o crescimento em termos econômicos e populacionais vivenciados pela cidade de Anápolis naquele momento histórico.

Apesar da instalação da Faculdade ter ocorrido em 1960 e sua autorização oficial em 1961, o curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão foi reconhecido seis anos depois, pelo Decreto nº 61.889, de 11/12/1967 (UniEVANGÉLICA, 2009).

Quanto aos demais cursos de nível superior implantados na AEE, destacam-se o curso de Direito (1968) e Odontologia (1971). Destaca-se ainda a

Faculdade de Filosofia do Vale de São Patrício, em Ceres/GO, no ano de 1976. Em 1993, estas faculdades se transformaram em Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica, por força de seu Regimento Unificado.

No ano de 1975, pelo Dec. Rec. 75.997, de 22 de julho, a Faculdade de Odontologia foi reconhecida pelo MEC, seguidos os cursos de Ciências Sociais – Bacharelado, Ciências Contábeis (Ceres). Em Anápolis foram colocados em funcionamento os cursos de Enfermagem, Educação Física, Administração – Finanças e Administração – Hotelaria, todos autorizados, respectivamente pelas Portarias N^{os} 800/98, 348/98, 1.497/99, 1860/99 e 881/99.

Em 2004, com o credenciamento das Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica como Centro Universitário, por meio da portaria Ministerial n^o 628 de 16/03/2004, implanta-se uma nova estrutura, sendo criados os Institutos Superiores que agregam cursos da mesma área ou afins. O curso de Pedagogia e demais licenciaturas passam então a vincular-se ao Instituto Superior de Educação (UniEVANGÉLICA, 2009).

Em 15 de março de 2004, por meio da Portaria Ministerial n^o. 628, publicada no D.O.U. n^o. 52, de 16 de março de 2004, as Faculdades Integradas da Associação Educativa Evangélica credenciaram-se como Centro Universitário de Anápolis. Em agosto de 2004 foram iniciados em Anápolis os Cursos de Administração de Empresas, em Recursos Humanos e em Marketing e o Bacharelado em Sistemas de Informação.

Em 2005, a Associação adquiriu a Sociedade de Ensino Raízes e, em 2007, a Faculdade Betel de Goianésia (FABEGO), rebatizada com o nome de Evangélica – Faculdades de Goianésia.

Atualmente os Cursos de graduação oferecidos pela UniEVANGÉLICA são: Administração em Finanças, Administração em Gestão Hoteleira, Administração em Marketing, Administração em Recursos Humanos, Administração de Empresas, Biologia, Direito, Ciência da Computação, Ciências Sociais, Educação Física – licenciatura e bacharelado -, Enfermagem, Farmácia e Bioquímica, Fisioterapia, Geografia, História, Letras – Português/Inglês, Letras – Português/Espanhol, Matemática, Odontologia, Pedagogia e Sistemas de Informação. Além destes, são oferecidos cursos de pós-graduação e de extensão em diversas áreas.

3.2.1 O curso de Pedagogia

O curso de pedagogia da instituição pesquisada, cuja história já soma cerca de 50 anos, em decorrência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, promoveu mudanças em seu projeto pedagógico, voltando a formação oferecida para o exercício da docência, oferecendo “uma formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, tendo a docência como base da formação oferecida (UniEvangélica, 2009).

O Projeto Pedagógico evidencia que a história do curso está ligada à formação para as habilitações: Magistério das matérias pedagógicas do ensino Médio e Administração Escolar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Desse modo, o curso não tinha a docência no ensino fundamental como foco, o que teve que ser modificado a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que define a docência como eixo central da formação do pedagogo.

A habilitação do curso passa a ser então a docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio na modalidade Normal, e educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que as disciplinas pedagógicas estejam previstas, além do planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, bem como em ambientes não-escolares (UniEvangélica, 2009).

Conforme explicitado no PPP do curso em estudo, nos termos do artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. A formação do pedagogo na instituição pesquisada ocorre hoje, de acordo seu Projeto Pedagógico, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o curso de Pedagogia.

Espera-se que o egresso do curso de Pedagogia seja um profissional capaz de responder às diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa e estar preparado para enfrentar, com criatividade e competência, os problemas do cotidiano (UniEvangélica, 2009).

No que se refere à organização acadêmico-administrativa, a coordenação das atividades administrativas, didáticas e pedagógicas do curso de pedagogia é exercida pela Direção do Curso, que atua em conjunto com os diretores dos demais cursos de Licenciatura da instituição. O colegiado de professores reúne-se no início de cada semestre para o planejamento das atividades pedagógicas, considerando os programas das disciplinas, estratégias de ensino, atividades discentes e sua relação com a concepção do curso e o perfil do egresso (UNIEVANGÉLICA, 2009).

Em relação à carga horária do curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que deverá ter a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

- I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;
- II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;
- III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

O curso de Pedagogia da Instituição pesquisada, com duração de seis períodos ou semestres, é oferecido no período noturno, integralizando uma carga horária mínima de 3.200 horas assim distribuídas:

- 2440 horas – dedicação aos estudos mediante disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica;
- 770 horas – realização de atividades de pesquisa e prática pedagógica
- 320 horas – Estágio Curricular
- 100 horas – atividades complementares.

A matriz curricular em vigor para o curso de pedagogia na instituição pesquisada pode assim ser representada:

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

1º Período	
DISCIPLINA	CH
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I	76
DIMENSÃO BIOLÓGICA E PSICOMOTORA DA APRENDIZAGEM	76
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I – DESENVOLVIMENTO	76
LÍNGUA PORTUGUESA I	76
METODOLOGIA DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL I	76
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES I	76
2º Período	
DISCIPLINA	CH
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO II	38
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	76
LÍNGUA PORTUGUESA II	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL II	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	114
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	114
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES II	76
3º Período	
DISCIPLINA	CH
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA I	76
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO I	76
CULTURA RELIGIOSA	38
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	76
DIDÁTICA I	76
ESTÁGIO CURRICULAR I (EDUCAÇÃO INFANTIL)	38
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	114
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES III	76
4º Período	
DISCIPLINA	CH
LITERATURA INFANTO-JUVENIL	38
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE MATEMÁTICA II	76
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO II	38
DIDÁTICA II	76
ESTÁGIO CURRICULAR II (ENS. FUND. - ANOS INICIAIS)	76
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	114
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES IV	76
5º Período	
DISCIPLINA	CH
ARTES, JOGOS E RECREAÇÃO	76
GESTÃO EDUCACIONAL NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR I	38
POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA	76
FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE HISTÓRIA	76
TRABALHO DE CURSO I	38
PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	114
ESTÁGIO CURRICULAR III (ENS. FUND. - ANOS INICIAIS)	76
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES V	76
6º Período	
DISCIPLINA	CH
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	38
GESTÃO EDUCACIONAL NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR II	76
LIBRAS	114
TRABALHO DE CURSO II	152
ESTÁGIO CURRICULAR IV (ENS. FUND. - ANOS INICIAIS)	76
ESTÁGIO CURRICULAR V (GESTÃO EDUCACIONAL)	38
SEMINÁRIOS INTERDISCIPLINARES VI	76

Fonte: Projeto Político-Pedagógico UniEVANGÉLICA, 2009

O curso de Pedagogia da Instituição pesquisada, contemplando o que propõem o artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais¹, está estruturado com base em três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e núcleo de estudos integradores. O núcleo de estudos básicos abrange os estudos acerca das teorias educacionais; princípios da gestão democrática; observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de projetos educativos em ambientes escolares e não escolares; estudo da didática; fundamentos metodologias e conteúdos relativos às diferentes áreas de conhecimento; processos de formação humana; dentre outros.

O núcleo de aprofundamento visa possibilitar investigações sobre processos educativos e gestoriais, estudo relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais e pessoas jovens e adultas, avaliação, criação e uso de materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que atendam às necessidades dos projetos a serem desenvolvidos na comunidade e escolas de educação básica.

O núcleo de estudos integradores envolve a participação em seminários, projetos de iniciação científica, atividades práticas nas diferentes áreas do conhecimento educacional, atividades complementares, dentre outros.

As atividades complementares desenvolvidas pela instituição visam à integralização da matriz curricular com atividades que complementem o currículo de curso, enriquecendo-o com práticas independentes, com estudos que incluem uma imensa variedade de opções, como: monitorias, estágios extracurriculares, programas de iniciação científica, programas de extensão decorrentes ou articuladas às disciplinas, participação em seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, cursos realizados em áreas afins, projetos de pesquisa, eventos

¹Em seu artigo 6º, as DCN propõem que a estrutura do curso de Pedagogia deverá ser composta de um núcleo de estudos básicos, envolvendo estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas relacionados à temáticas como: princípios pedagógicos, de gestão democrática, processos de desenvolvimento, diagnóstico, planejamento, avaliação, teorias e metodologias pedagógicas, didática, dentre outros; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em seminários, atividades práticas, dentre outros.

artísticos, congressos, simpósios, jornadas, etc.

O Estágio Curricular, a ser realizado ao longo do curso deve envolver experiência em exercício profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, participação em atividades de gestão de processos educativos, educação profissional na área de serviços e apoio escolar.

Nos termos da resolução n.1 do CNE/CP, de 18/02/2002, prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. A resolução ainda estabelece que o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Nessa perspectiva, o curso deve ser organizado de modo a observar:

- O respeito a diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia;
- Articulação de conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais;
- Realização de pesquisas e atividades de extensão planejadas e supervisionadas;
- Investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

O Estágio Curricular é desenvolvido em quatro etapas de 80 horas cada a saber:

Etapa I – diagnóstico do campo de estágio, observação da ação docente na educação infantil, construção e desenvolvimento de projetos de atuação pedagógica com crianças de 0 a 5 anos;

Etapa II – conhecimento da Instituição Escolar e Múltiplas leituras sobre a práxis educativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de observação participante;

Etapa III – Desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola-campo e regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

Etapa IV – Regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É possível observar no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da

Instituição pesquisada a sintonia com o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Encontram-se inclusive no texto do referido projeto trechos transcritos na íntegra das Diretrizes, especialmente no que se refere ao perfil do egresso e objetivos do curso.

As bases de formação do curso de Pedagogia da Instituição pesquisada, segundo seu próprio projeto pedagógico, voltam-se para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, considerando a docência como a base da formação oferecida.

Desse modo, configura-se no Projeto Pedagógico do referido curso, enquanto objetivo geral do curso a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Pretende-se formar profissionais em nível superior qualificados para a atuação no magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, é possível observar no próprio Projeto Pedagógico, que a instituição ainda mantém fortalecido o caráter voltado para a pesquisa, refletindo as características do curso de Pedagogia antes da aprovação das DCN.

Assim, o curso tem como um de seus princípios a “sólida formação teórica garantida pelo ensino de qualidade e incentivo à pesquisa em todas as disciplinas”. Ao definir a metodologia a ser adotada pelo curso, coloca a pesquisa como “princípio cognitivo, formativo e metodológico”.

3.3 OS SABERES E HABILIDADES ADQUIRIDOS PELOS CONCLUINTES DO CURSO DE PEDADOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente.

Com esse propósito, foram construídos, com base nas leituras dos dados, agrupamentos de categorias que expressam os saberes e habilidades adquiridos pelos concluintes do curso de pedagogia em estudo. Inicialmente foram listadas

algumas categorias preliminares, que foram sendo reduzidas à medida que se aprofundava a análise. Finalmente chegou-se a (4) categorias abrangentes que permitiram contemplar em seu interior os saberes e habilidades adquiridos pelos concluintes do curso de pedagogia: o perfil do aluno, a matriz curricular, os saberes e habilidades, e a opinião dos alunos sobre o curso.

3.3.1 O perfil do aluno

Apesar de não relacionar-se diretamente ao objetivo da pesquisa, no tocante a identificação de saberes e habilidades para a atuação do pedagogo, optou-se por iniciar a apresentação dos resultados da pesquisa traçando um perfil dos sujeitos participantes. Tal opção tem como objetivo propiciar o conhecimento mais abrangente da realidade pesquisada, identificando quem são os sujeitos da pesquisa e como se inserem no contexto pesquisado.

O curso de Pedagogia da Instituição pesquisada é oferecido no período noturno, com duração de 6 semestres. O acesso ao curso se dá através de processo seletivo na modalidade tradicional e processo seletivo continuado, na modalidade eletrônica agendada, caso haja vagas remanescentes.

A fim de melhor definir o perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa, optou-se por realizar um levantamento dos dados sócio-econômicos coletados por meio de questionário aplicado pela instituição por ocasião do processo seletivo realizado quando estes acadêmicos, que concluem o curso em 2010, estavam ingressando na Universidade.

Segundo os dados do referido levantamento, 81% dos ingressos no curso de Pedagogia no ano de 2008² são residentes em Anápolis, 81% ainda não possui filhos, cerca de 9% possui renda familiar de até um salário mínimo e em torno de 47% renda familiar entre dois e quatro salários mínimos. Em relação ao transporte para a universidade, 50% dos acadêmicos declaram ir de ônibus. Quanto à instituição onde cursaram o Ensino Médio, 61% dos acadêmicos cursou esse nível de ensino todo em escola pública.

Os dados evidenciam que a maioria dos acadêmicos não possui alto

² Como o curso de Pedagogia tem a duração de três anos, os ingressos no ano de 2008 são os concluintes do ano de 2010, salvo casos específicos que podem influenciar no andamento do curso, como transferências, trancamento de matrícula, entre outros.

poder aquisitivo, já que mais da metade possui renda familiar inferior a quatro salários mínimos. Importante considerar também que, de acordo com o questionário sócio-econômico aplicado pela instituição durante o processo seletivo, mais de 60% dos alunos de pedagogia são provenientes da rede pública de ensino. As características do curso noturno favorecem o acesso desses acadêmicos à universidade, na medida em que possibilitam aos mesmos trabalhar durante o dia

Quanto ao nível sócio-econômico, o desprestígio social da profissão docente tem contribuído para a construção de uma identidade docente enquanto um profissional de baixa renda. Gadotti (2006, p. 23) ao falar sobre o perfil sócio-econômico dos professores ressalta que “não há como negar: somos profissionais de baixa renda”.

Nóvoa (1995) também relata a questão da desvalorização salarial e social da profissão docente. Segundo o mesmo autor, na ótica da máxima capitalista contemporânea, o professor é visto como um “pobre diabo” que não foi capaz de arranjar uma ocupação mais bem remunerada, visão que fez com que muitos professores abandonassem a docência a fim de procurar uma promoção social em outros campos profissionais.

Os dados apresentados a seguir referem-se aqueles coletados por meio do questionário de pesquisa. Convém lembrar que o referido questionário é composto de duas partes, sendo a primeira destinada a coletar dados relacionados ao perfil dos participantes da pesquisa, abrangendo quatro questões fechadas e a segunda mais direcionada aos objetivos da pesquisa, compreendendo dez questões fechadas. Os mesmos foram respondidos por 43 acadêmicos concluintes do curso de pedagogia no segundo semestre de 2010.

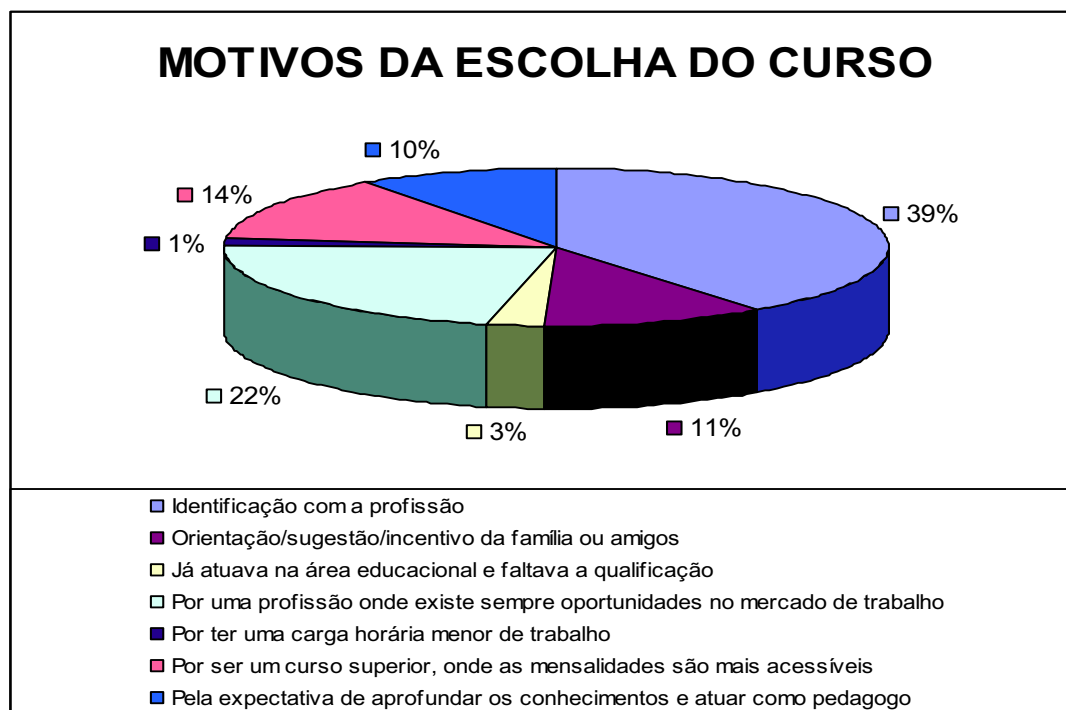
Em relação à faixa etária, os acadêmicos do curso de Pedagogia são em sua maioria jovens. De acordo com os questionários aplicados, 49% das acadêmicas encontram-se na faixa etária dos 20 aos 25 anos, 21% entre 26 e 30 anos, 9% possuem de 31 a 35 anos, 14% de 36 a 40 anos e 7% com idade superior a 40 anos. Nenhuma das respondentes tinham idade inferior a 20 anos. Quanto ao estado civil, 49% das acadêmicas participantes são casadas, 44% declararam-se solteiras, 5% são separadas ou divorciadas e 2% declararam possuir outro estado civil.

O quadro de desvalorização profissional da profissão docente nos últimos anos, com uma das mais baixas remunerações para o profissional de nível superior,

é considerado fator desestimulante para que o jovem, ao ingressar na universidade, faça a opção pela licenciatura.

Questionou-se aos acadêmicos acerca dos motivos que os levaram a escolher o curso de Pedagogia. Ressalte-se que nesta questão poderiam ser marcadas mais de uma alternativa. O gráfico a seguir esboça os resultados obtidos:

GRÁFICO 1



Fonte: questionários aplicados pela autora

De acordo com o gráfico acima, a identificação com a profissão foi o motivo apontado por 39% dos participantes. Gadotti (2006) ressalta que muitas professoras, ao serem indagadas sobre porque escolheram esta profissão indicam como principal motivo “gostar de criança”. entretanto, não basta vocação, o professor precisa ser capacitado e sua formação deve contemplar aspectos técnico-pedagógicos e também os aspectos ético-políticos.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que os professores, quando chegam aos cursos de Licenciatura, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno. Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional,

vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos.

Chama a atenção o fato de que 22% das participantes dizem ter escolhido o curso de pedagogia por ser uma profissão com maiores oportunidades no mercado de trabalho, e 14% por ser um curso com mensalidades mais acessíveis. Mais uma vez fica evidente que a licenciatura muitas vezes é considerada uma opção para o aluno de baixa renda, uma vez que apresenta uma melhor expectativa de colocação no mercado de trabalho, além de ser um curso noturno (permitindo que o aluno trabalhe durante o dia) e com mensalidades mais acessíveis.

3.3.2 A matriz curricular

Quando se pretende avaliar um curso de graduação sob o aspecto da qualidade da formação oferecida, um dos principais elementos a serem analisados é a matriz curricular do curso.

O Parecer n.º 5/2005 salienta que a organização curricular do curso de Pedagogia deve oferecer núcleos de estudos que propiciem práticas de pesquisa sobre processos educativos e gestoriais em diferentes contextos escolares e não escolares e, ainda, a participação em projetos de iniciação científica.

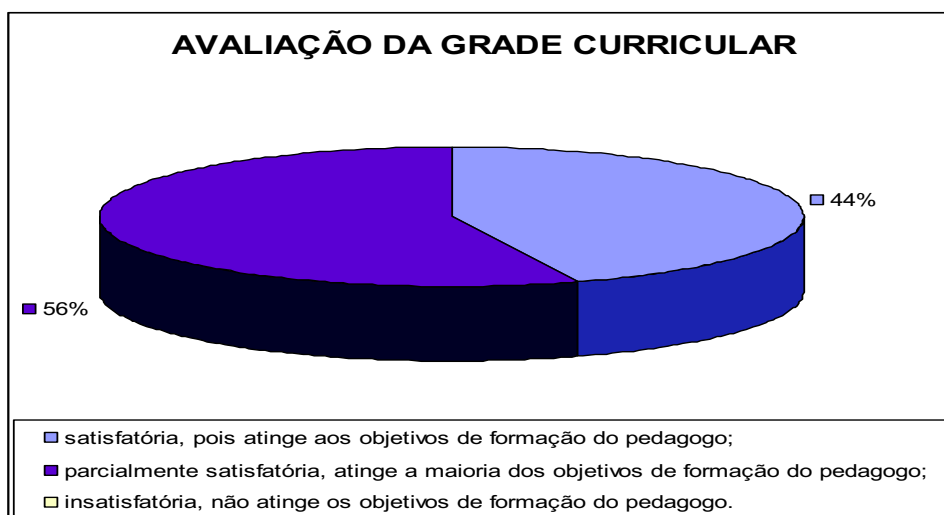
Analisando a matriz curricular do curso de pedagogia da instituição pesquisada, nota-se que o curso é composto de 6 períodos. Cada período destina uma carga horária de 76 horas para a realização de seminários interdisciplinares. Do 2º ao 5º período, os acadêmicos tem, além das demais disciplinas curriculares, a disciplina pesquisa e prática pedagógica. No primeiro período, os acadêmicos estudam a metodologia da pesquisa no campo da educação. O estágio curricular acontece do 3º ao 6º período, abrangendo observação e prática pedagógica na educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e gestão educacional.

Nota-se, portanto, que a matriz curricular do referido curso contempla o disposto nas DCN tanto no cumprimento da carga horária estabelecida quanto no oferecimento de estudos relacionados à pesquisa e à prática pedagógica. A matriz curricular indica a preocupação de formação para a docência, incluindo a disciplina de didática e de fundamentos e métodos da educação infantil e das áreas de conhecimento trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, não

contempla satisfatoriamente disciplinas voltadas para a habilitação do pedagogo para atuar em ambientes não escolares. Apenas uma disciplina, trabalhada nos dois últimos semestres do curso menciona os ambientes não escolares: a disciplina de Gestão Educacional na Organização Escolar e Não Escolar. Lembramos que as DCN colocam como parte do núcleo de estudos básicos: a observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares.

Ao avaliarem a grade curricular, os acadêmicos demonstram alto grau de satisfação, considerando que a mesma atinge no todo ou pelo menos na maioria os objetivos de formação do pedagogo, conforme se pode notar no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2



Fonte: questionários aplicados pela autora

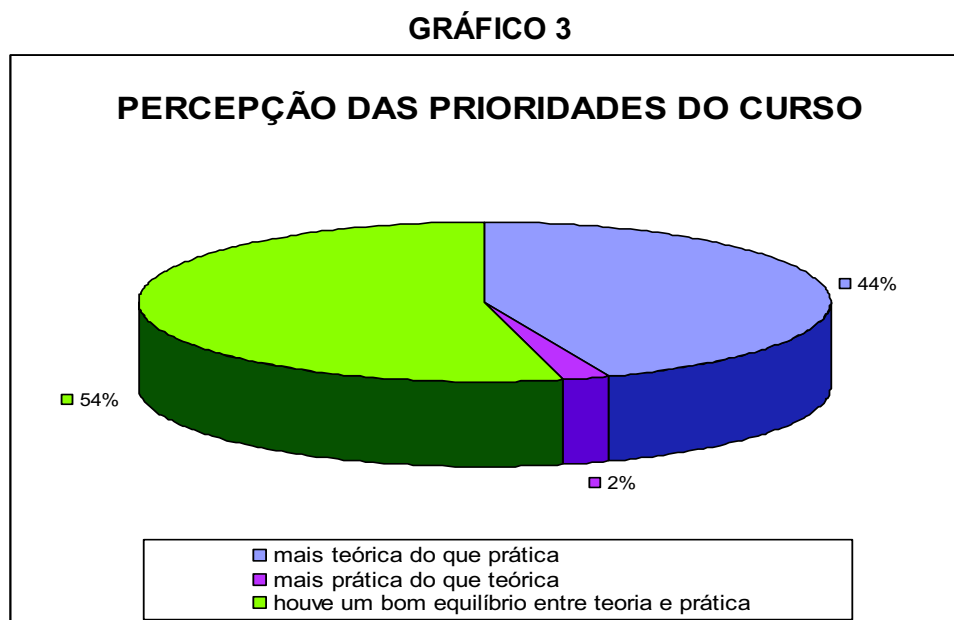
Conforme demonstra o gráfico acima, quanto à grade curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, 56% dos acadêmicos a classificam como parcialmente satisfatória, uma vez que atinge a maioria dos objetivos de formação do pedagogo e 44% a consideram satisfatória, atingindo os objetivos de formação do pedagogo. Nenhum acadêmico classificou a grade curricular como insatisfatória.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da Instituição pesquisada define que sua metodologia de ensino preocupa-se com a interação entre a teoria e a prática mesmo antes do início do estágio supervisionado, possibilitando a efetiva relação entre os conhecimentos teóricos e práticos ao longo do curso. De fato, a prática pedagógica inicia-se já no segundo período do curso.

Imbernón (2000) defende que o conhecimento pedagógico especializado

vai sendo construído e reconstruído pelos professores, durante a experiência, na relação de dicotomia entre a teoria e a prática. Tardif (2002) é contra a postura tradicional de que o saber está ligado à teoria, enquanto que a prática é portadora de um falso saber baseado em crenças e ideologias.

Foi questionado aos acadêmicos sobre sua percepção acerca das prioridades do curso em relação à teoria e à prática, as respostas dos acadêmicos puderam ser agrupadas conforme o gráfico a seguir:



Fonte: questionários aplicados pela autora

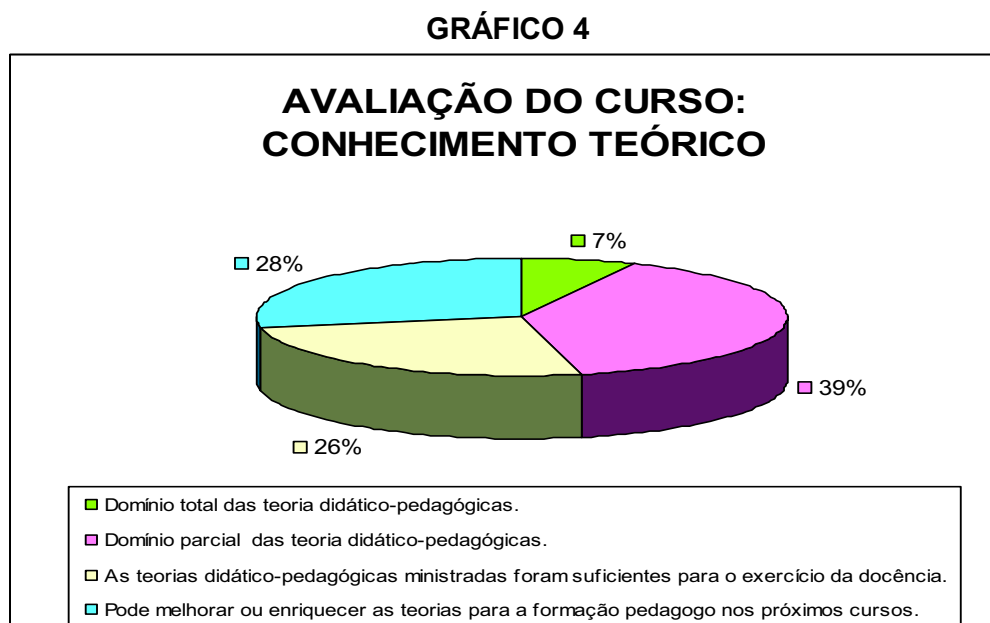
De acordo com o gráfico acima, na avaliação de 54% dos acadêmicos, houve no curso de Pedagogia da instituição pesquisada um bom equilíbrio entre teoria e prática, enquanto 44% percebem que o curso priorizou mais a teoria do que a prática e 2% que houve mais prática do que teoria.

Para 44% dos acadêmicos participantes, o curso apresenta uma abordagem mais teórica do que prática. Silva (2009) relata que a dissociação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é uma preocupação antiga, recorrente e atual. Essa dissociação polariza e distancia a prática pedagógica da teoria e a teoria da prática. Nessa polarização cabe à academia a produção de novos conhecimentos enquanto a prática seria o lugar de aplicação das teorias e técnicas científicas produzidas nas universidades.

De acordo com Fiorentini (1998) a dicotomia teoria (o saber científico)

versus prática (os saberes docentes) é “decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Os acadêmicos participantes da pesquisa puderam avaliar o curso de Pedagogia da instituição pesquisada em relação ao conhecimento teórico proporcionado, conforme indica o seguinte gráfico:



Fonte: questionários aplicados pela autora

Conforme demonstram os dados da pesquisa, 39% dos acadêmicos consideram que possuem domínio parcial das teorias didático-pedagógicas, 28% que a instituição pode melhorar ou enriquecer as teorias para a formação do pedagogo nos próximos cursos, 26% que as teorias didático-pedagógicas ministradas foram suficientes para o exercício da docência e apenas 7% declara ter domínio total das teorias didático-pedagógicas.

Apesar de perceberem que o curso possui uma abordagem mais teórica do que prática, os acadêmicos demonstram certa insatisfação em relação à formação teórica proporcionada pelo curso de Pedagogia da instituição pesquisada. Uma vez que se considera a necessidade da relação teoria-prática, onde a teoria fundamenta a prática, constitui esta uma questão que precisa ser melhor avaliada quando se pretende oferecer uma formação docente de qualidade.

A formação docente desejável quando se fala em um profissional cuja prática é fundamentada, sendo capaz de refletir sobre a própria prática e de argumentar sobre ela, é aquela que oportuniza o equilíbrio entre teoria e prática. Ambas são consideradas indispensáveis na formação do pedagogo e não podem ser dissociadas, na medida não basta o conhecimento teórico para uma atuação profissional competente, nem uma larga experiência prática, sem uma teoria que a fundamente.

O contato com a realidade escolar é de fundamental importância na formação do futuro professor. Conforme defende Nóvoa (1995), quando um professor principiante supera o “choque com a realidade”, ainda que através de tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a se reduzir, propiciando a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional.

Estudos desenvolvidos por Cunha (2002), uma das principais queixas dos formandos é que os cursos, em sua maioria, não preparam para a realidade dos problemas que irão enfrentar com seus alunos, quando professores. Isto é, na formação do professor, existe uma dissociação entre as áreas específica e pedagógica, o que também é um problema no que tange à relação teoria e prática.

Os dados da pesquisa evidenciam que a maioria dos acadêmicos julgam-se preparados para o exercício da docência, conforme demonstra o seguinte gráfico:

GRÁFICO 5



Fonte: questionários aplicados pela autora

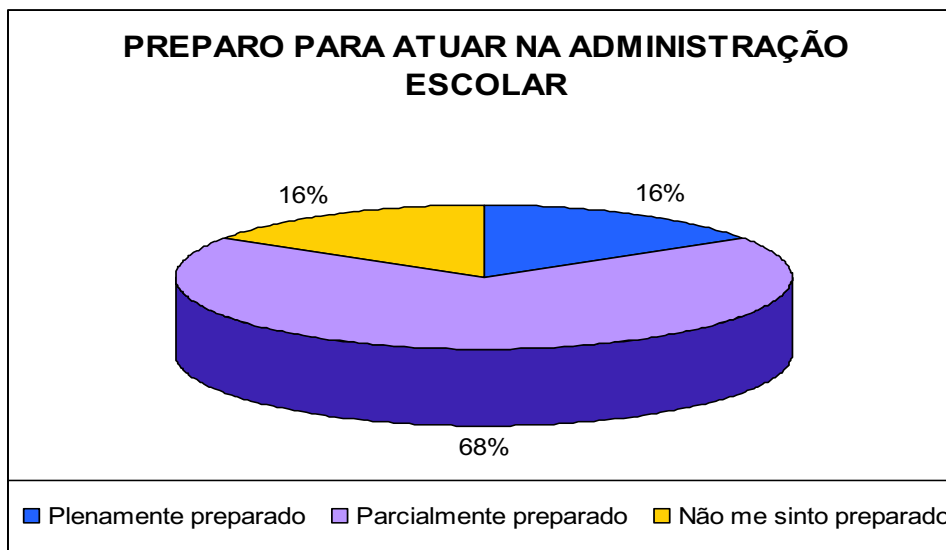
Conforme se pode observar no gráfico acima, ao avaliarem seu preparo para o exercício da docência, 48% consideram-se plenamente preparados, 47% parcialmente preparados e 5% admitem seu despreparo para o exercício da docência.

Sendo a docência considerada a base da formação do curso de Pedagogia da Instituição pesquisada, espera-se que ao concluir o referido curso, o acadêmico esteja de fato preparado para atuar em sala de aula. Os dados evidenciam que a instituição pesquisada tem conseguido resultados satisfatórios em relação à formação do pedagogo para a docência.

Outra vertente da formação pretendida para o curso de pedagogia da Instituição pesquisada refere-se à gestão escolar. Entretanto, analisando a matriz curricular do curso, observa-se que a temática da gestão educacional só vai ser abordada a partir do 5º período do curso.

Assim, buscou-se investigar se os acadêmicos consideram-se preparados para atuar na gestão escolar, uma das habilitações conferidas pela licenciatura em pedagogia, conforme destaca o gráfico a seguir:

GRÁFICO 6



Fonte: questionários aplicados pela autora

Ao avaliarem seu preparo para atuar na administração escolar, 68% consideram-se parcialmente preparados, enquanto 16% consideram-se plenamente preparados e 16% revelam que não se sentem preparados para atuar na gestão escolar. A questão ainda propunha que os acadêmicos justificassem suas respostas, isto é, que apontassem os motivos pelos quais se declaram preparados, parcialmente preparados ou despreparados para a atuação na gestão escolar.

Ao justificarem seu despreparo, 42% dos acadêmicos declararam que o curso proporcionou muita teoria e pouca prática, 29% admitem que falta aperfeiçoamento na área administrativa e 29% consideram que possuem pouco conhecimento na área administrativa.

Os dados da pesquisa evidenciam que o preparo do acadêmico para atuar na gestão escolar não é suficiente. De fato, a própria matriz curricular do curso não contempla carga horária suficiente para tal formação, que só acontece no último ano do curso.

Nos gráficos a seguir são apresentados os dados relativos a avaliação dos acadêmicos em relação ao domínio que possuem dos diversos saberes e habilidades considerados essenciais na formação do pedagogo.

3.3.3 Saberes e habilidades

O questionário aplicado para a coleta de dados buscou evidenciar em que medida os acadêmicos se consideram preparados em relação aos diversos saberes considerados necessários ao exercício da profissão de pedagogo. Nesta categoria, o acadêmico deveria avaliar seu domínio em relação aos diversos saberes e habilidades considerados essenciais na formação do pedagogo, segundo a seguinte escala valorativa: possuo domínio excelente, possuo domínio bom, possuo domínio regular ou possuo domínio insuficiente.

No entendimento de Gauthier (1998) os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

Os saberes avaliados foram os seguintes: domínio de conteúdos específicos do curso, do conhecimento pedagógico, da experiência em sala de aula, do conhecimento didático geral, do conhecimento didático do conteúdo, os saberes sobre estratégias e dinâmicas de aulas, conhecimento dos currículos escolares, fundamentos filosóficos e históricos dos objetivos, finalidades, valores educativos, o conhecimento dos alunos e suas características, saberes provenientes da história de vida dos alunos, qualificação e aplicação dos métodos avaliativos, o planejamento anual e diário e a elaboração de projetos.

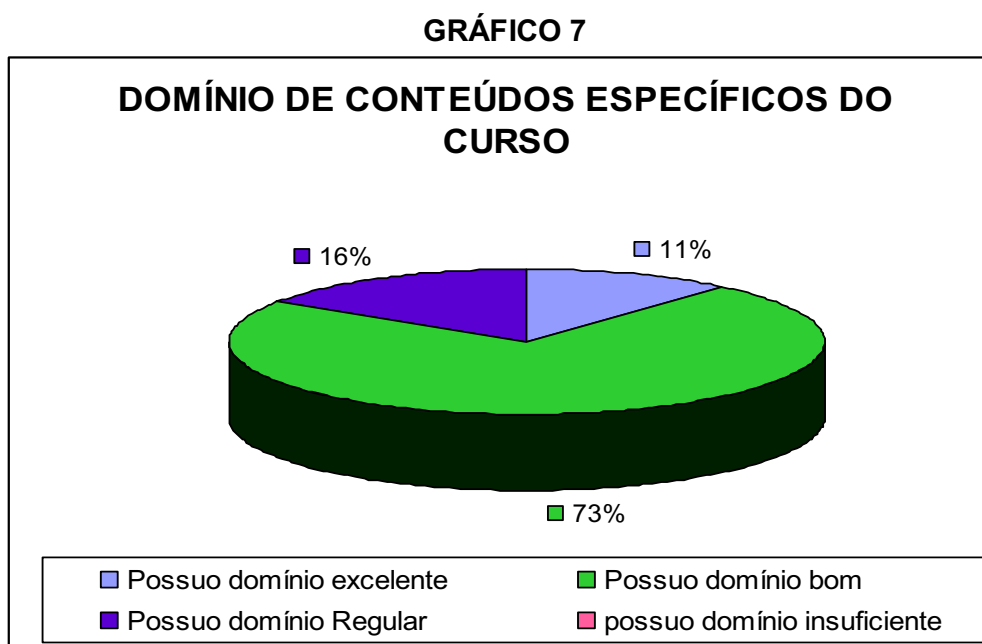
Para Tardif (2005), o saber profissional encerra aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. Nesta perspectiva, os saberes da formação profissional são os saberes mais específicos, relacionados aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, como se encontram nas universidades e sob a forma de disciplinas.

Para Tardif *et al* (2005) os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, as quais procuram garantir o acesso aos conhecimentos construídos pelas ciências da educação em seu interesse pelo ensino e pela aprendizagem. Os saberes da formação profissional são compostos também pelos saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação.

A matriz curricular do curso de Pedagogia da instituição pesquisada

contempla algumas disciplinas voltadas para conhecimentos específicos da atuação do pedagogo, tais como: dimensão biológica e psicomotora da aprendizagem, psicologia da educação, fundamentos e métodos da educação infantil e da alfabetização, gestão educacional na organização escolar e não escolar, entre outras.

Em relação aos saberes da formação profissional, os acadêmicos participantes da pesquisa avaliaram o próprio domínio de conteúdos específicos do curso, conforme se pode observar no gráfico a seguir:



Fonte: questionários aplicados pela autora

Entre os acadêmicos participantes, 73% declararam que possuem um domínio bom dos conteúdos específicos do curso, enquanto 16% considera que possui domínio regular e 11% que possui excelente domínio dos conteúdos específicos do curso.

Na avaliação de Tardif (2002) a relação entre o saber do professor e sua atividade “não é uma relação de transparência perfeita e de domínio completo”. O professor é um ser em constante formação e, por isso mesmo, dificilmente conseguirá dominar todos os conteúdos relacionados a sua atuação profissional. Entretanto, precisa esforçar-se para compreendê-los ao máximo, visto que o conhecimento teórico é que fundamenta a ação.

Para Gauthier (1998) o ensino é uma atividade complexa que obriga o

professor a julgar, tarefa que o força a agir e tomar decisões em situações de emergência, as quais exigem a elaboração e a aplicação de regras e também exigem reflexão. Esse julgamento se apóia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro.

Daí a importância do conhecimento teórico no sentido de fundamentar a ação e as decisões impostas ao professor em seu cotidiano. É o saber teórico que permite agir com segurança, tomando decisões não pelo senso comum, mas com o conhecimento que sua formação profissional lhe confere.

Gauthier (1998) explica que o saber docente pode ser definido como um tipo particular de saber adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino. A atividade docente se estrutura em torno de dois grandes grupos de funções, os quais constituem as dimensões centrais da profissão. O primeiro ligado à transmissão da matéria (conteúdos, tempo, avaliação etc.) e o segundo ligado à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação, etc.). A prática docente volta-se exatamente para fazer convergir estas funções da forma mais adequada possível.

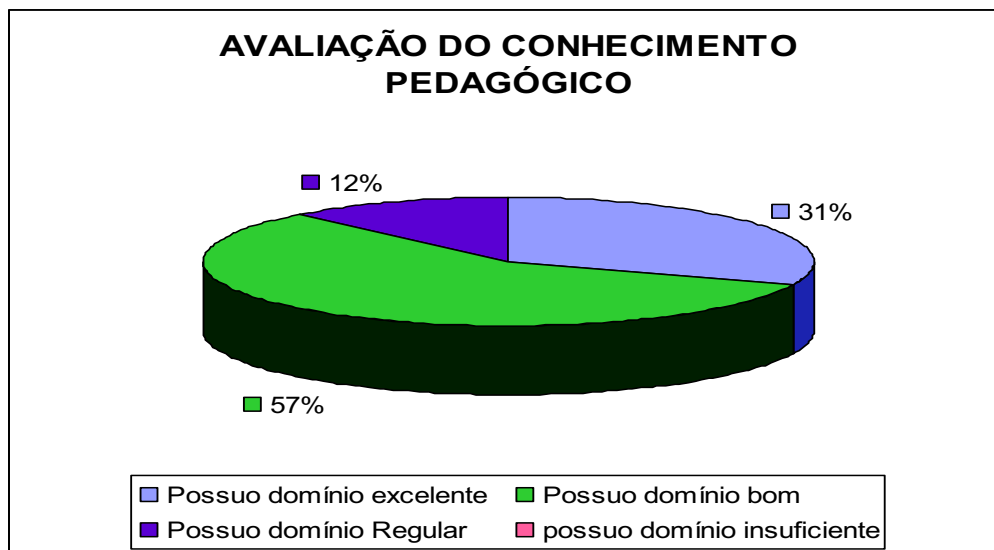
No entendimento de Pimenta (2005, p.24) para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos. Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática na medida em que forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, relacionando sempre teoria e prática.

Pimenta (2002) ressalta que os saberes pedagógicos e didáticos devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos a priori pelas ciências da educação. Os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Analisando a matriz curricular do curso de pedagogia da instituição pesquisada, percebe-se que a disciplina de Didática é trabalhada em apenas dois períodos do curso. Por outro lado, a disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” é trabalhada durante quatro períodos. Além destas, o Estágio Curricular, também voltado para a construção do saber pedagógico, é desenvolvido durante os quatro últimos períodos do curso.

Em relação à avaliação dos acadêmicos sobre os saberes pedagógicos proporcionados pelo curso de Pedagogia na instituição pesquisada, conforme mostra o seguinte gráfico:

GRÁFICO 8



Fonte: questionários aplicados pela autora

Conforme evidencia o gráfico acima, cerca de 57% dos acadêmicos consideram que possuem um bom domínio do conhecimento pedagógico, 31% considera seu domínio em relação ao conhecimento pedagógico como excelente e 12% o classificam como regular.

Na percepção da maioria dos acadêmicos o desenvolvimento dos saberes pedagógicos durante o curso tem sido satisfatório. Provavelmente, o saber pedagógico destes acadêmicos tem se desenvolvido não só pelas disciplinas trabalhadas ao longo do curso, mas também pela experiência que vivenciam durante o exercício profissional, muitas vezes anteriores a graduação.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia muitas vezes já possuem alguma experiência na docência quando iniciam sua licenciatura. Entre os acadêmicos participantes da pesquisa, cerca de 67% já trabalham na educação, sendo que 37% atuam como regentes. Já possuem, portanto, alguma experiência na educação, e os saberes dela decorrentes merecem ser reconhecidos.

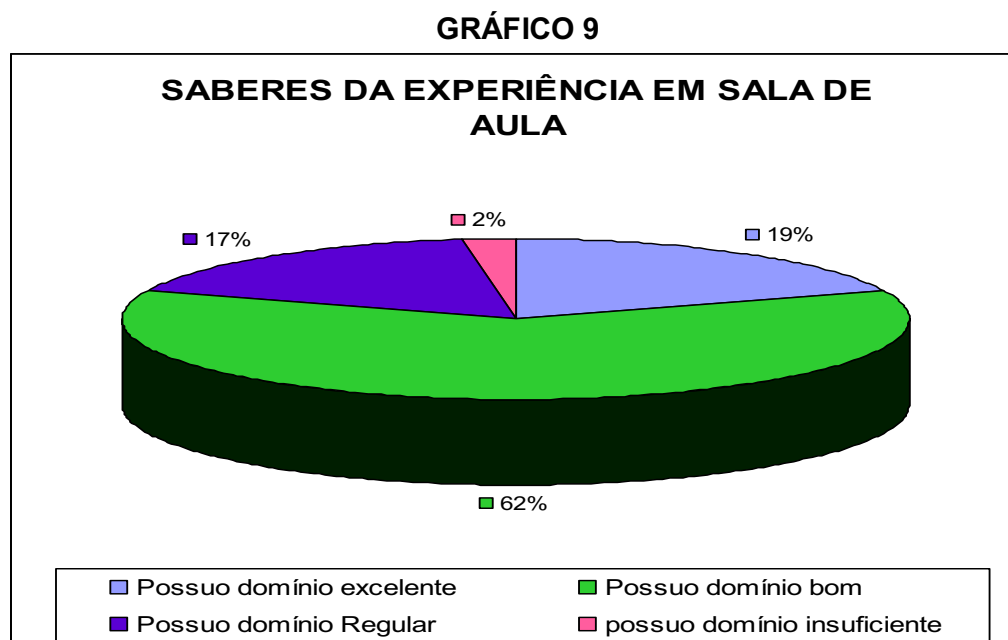
Conforme afirma Pimenta (2005, p. 19), mobilizar os saberes da experiência é o primeiro passo no curso de didática que se propõe a mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Nesse sentido, é preciso valorizar a experiência prévia dos professores, possibilitando inclusive a reflexão sobre sua prática docente.

Segundo definição de Monteiro (2001) os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados.

Para Pimenta (2002, p.20) os saberes da experiência são aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes, ou aqueles que estão em formação para exercer este ofício, obtiveram ao longo de suas vidas no contato com a escola.

Borges (2004) defende que o contato com alunos, professores e com os demais agente escolares, enfim a vida profissional, propriamente dita, proporciona muitas aprendizagens, entre elas a aquisição de saberes sobre como agir em diversas situações, trabalhar determinados conteúdos, explorar o livro didático, abordar um conteúdo, extrair do programa os conteúdos relativos à aprendizagem dos alunos, etc.

Ao avaliarem seu domínio em relação aos saberes da experiência em sala de aula, chegou-se aos seguintes resultados, expressos no próximo gráfico:



Fonte: questionários aplicados pela autora

Entre os acadêmicos participantes da pesquisa 62% considera ter um bom domínio dos saberes da experiência, 19% um excelente domínio, 17% um domínio regular e 2% admite ter um domínio insuficiente em relação aos saberes da

experiência.

Os dados mostram que mais de 80% dos acadêmicos declaram possuir um domínio dos saberes da experiência satisfatório. Tal saber é de grande valia, tendo em vista que facilita o desenvolvimento dos saberes relacionados à sua formação profissional, na medida em que possibilita o confronto com a prática. Por outro lado, a partir dos saberes da formação profissional, o professor-acadêmico pode refletir sobre sua própria prática com vistas a aprimorá-la.

Os saberes da experiência contribuem significativamente na construção da identidade do professor. Mercado (1991) ressalta que os saberes docentes incluem informações relativas ao ensino que foram significativas aos professores durante sua formação acadêmica, ou que foram fornecidas por companheiros ou familiares professores os quais tiveram alguma influência sobre sua atuação, além de práticas observadas em outros professores nas escolas em que passaram como alunos ou como professores.

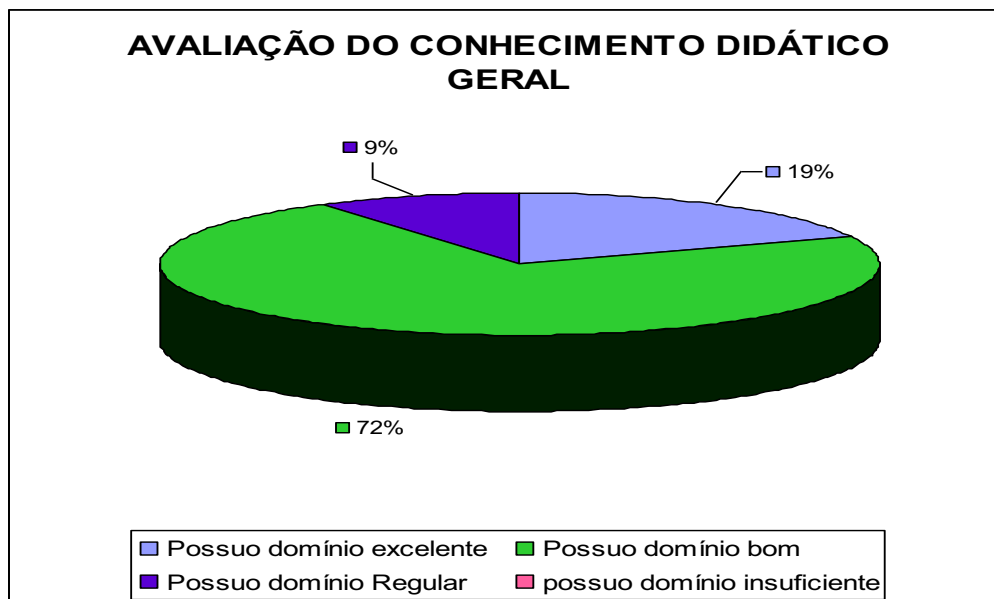
Por outro lado, Tardif e Gauthier (2001) destacam que os saberes dos práticos, são saberes com fundamentos racionais, e não saberes sagrados: seu valor está em poderem ser criticados, melhorados, tornados mais potentes, mais exatos ou mais eficazes.

Outra tipologia avaliada pelos acadêmicos durante a pesquisa refere-se ao conhecimento didático geral e específico. Shulman (2005) explica que o conhecimento didático incorpora a visão que o professor tem do conhecimento da disciplina como conhecimento a ser ensinado, suas concepções e crenças incluindo ainda as diversas formas que o professor tem de apresentar e abordar o conteúdo a fim de torná-lo compreensível para os alunos.

A matriz curricular do curso de pedagogia da instituição pedagógica oferece a disciplina de didática no terceiro e quarto período do curso. Nesta disciplina são trabalhados os conhecimentos gerais de didática. Os conhecimentos específicos são trabalhados nas disciplinas: Fundamentos e métodos da Educação Infantil, da alfabetização, do ensino de Língua Portuguesa, do ensino de Matemática, do Ensino de Ciências, do ensino de Geografia, do Ensino de História, além da disciplina Artes, Jogos e Recreação. Tais disciplinas são distribuídas desde o 2º até o 5º período do curso.

A avaliação dos acadêmicos acerca de seu domínio em relação ao conhecimento didático geral desenvolvido durante o curso foi a seguinte:

GRÁFICO 10



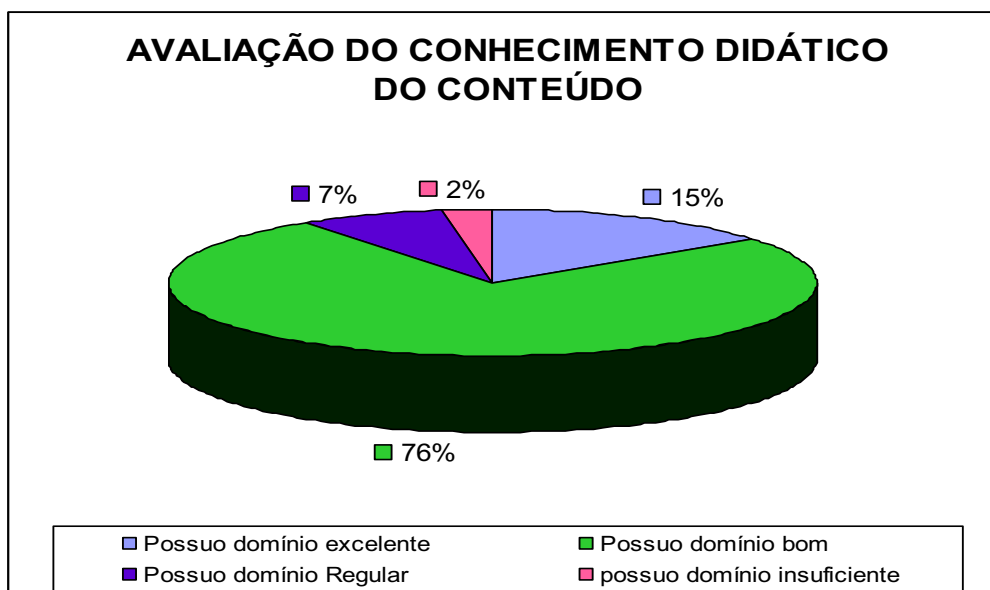
Fonte: questionários aplicados pela autora

Em relação ao conhecimento didático geral, 72% dos acadêmicos consideram que possuem um domínio bom, 19% que possuem um domínio excelente e 9% que possuem um domínio regular. Mais de 90% dos acadêmicos declaram possuir um conhecimento didático geral satisfatório.

Além do conhecimento didático geral, o professor precisa também dispor de um bom conhecimento didático de cada disciplina que irá ensinar, conhecendo suas características e as diferentes formas de abordagem. Garcia (1995) propõe que o professor deve compreender bem a matéria que ensina e ensiná-la de maneira diferente daquela como aprendeu. Para isso, deve conhecer bem seus alunos, suas diferenças culturais e sociais e, dessa forma, procurar modelos de ensino diferentes a fim de atingir a todos os alunos. Nesta perspectiva, o conhecimento didático do conteúdo permite ao professor pensar em formas mais apropriadas e diversificadas de representações do conteúdo.

Os acadêmicos participantes da pesquisa assim avaliam seu domínio em relação ao conhecimento didático específico das disciplinas que deverão ensinar, isto é, ligadas à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

GRÁFICO 11



Fonte: questionários aplicados pela autora

Conforme demonstra o gráfico, ao avaliar o próprio conhecimento didático do conteúdo a ser ministrado, 76% dos acadêmicos participantes da pesquisa relatam que possuem um bom domínio, 15% que possuem domínio excelente, 7% domínio regular e 2% classificam seu domínio em relação ao conhecimento didático do conteúdo como insuficiente. Novamente mais de 90% dos acadêmicos declaram possuir domínio satisfatório dos conhecimentos didáticos específicos do conteúdo de ensino.

Outra questão avaliada durante a pesquisa refere-se aos saberes e habilidades relacionadas às estratégias e dinâmicas de aula. Sabe-se que o cotidiano da sala de aula é marcado pela imprevisibilidade. Por mais que as atividades educativas sejam planejadas, o professor frequentemente lida com situações inesperadas e precisa saber utilizar estratégias adequadas na solução de cada problema.

Segundo Morin (2000), a estratégia elabora um cenário de ação que examina as certezas e as incertezas da situação, as probabilidades, as improbabilidades. Para tudo que se efetua em ambiente instável e incerto, impõe-se a estratégia.

As estratégias de ensino sistematizam o fazer pedagógico na medida em que se propõe a evitar o imprevisto, a organizar as situações de aprendizagem de

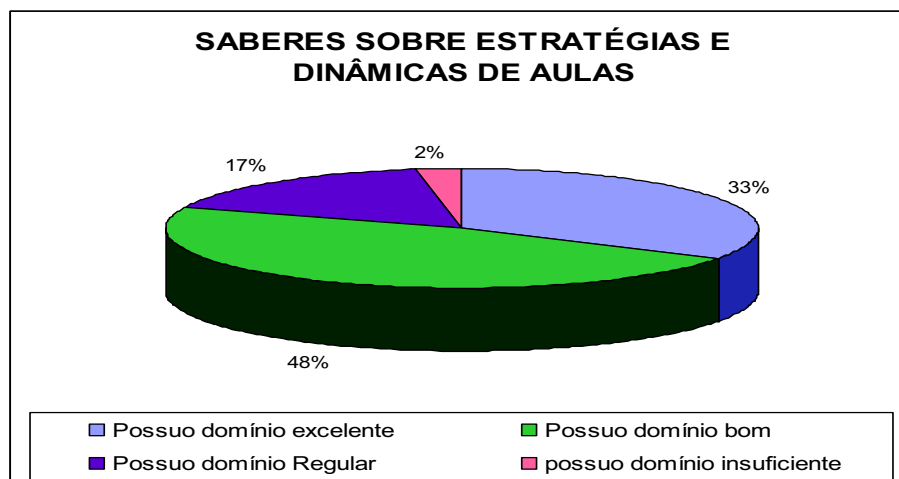
modo a alcançar os objetivos pretendidos. Por meio das estratégias de ensino o professor consegue colocar em prática seu planejamento, sem deixar de lado a flexibilidade necessária para enfrentar as situações diversas que acontecem em sala de aula.

No entendimento de Shulman (1986) o conhecimento estratégico entra em ação quando professores confrontam situações e problemas teóricos, práticos ou de natureza moral. O conhecimento estratégico é associado à capacidade de julgar dos docentes.

De acordo com Silva (2009) os saberes docentes manifestam-se, tornam-se reais por meio da troca das estratégias de ensino. Toda estratégia de ensino é amparada por um saber docente, embora isso não signifique que o mesmo seja validado pelos pares ou por pesquisas científicas.

Os alunos participantes da pesquisa assim avaliaram seu domínio em relação aos saberes e habilidades relacionados às estratégias e dinâmicas de aula:

GRÁFICO 12



Fonte: questionários aplicados pela autora

Os acadêmicos participantes da pesquisa avaliam como satisfatório seus saberes em relação às estratégias e dinâmicas de aulas, tendo em vista que 48% declara possuir bom domínio dos mesmos e 33% um domínio excelente. Apenas 17% admite possuir domínio regular sobre estratégias e dinâmicas de aulas e 2% o classificam como insuficiente.

Silva (2009) destaca que o saber docente fundamenta as estratégias, constituindo a base das práticas adotadas e trocadas entre professores. Um saber não se reduz à extração de leis contidas em um objeto, ele é fruto de uma interação

entre sujeitos, de uma interação lingüística inserida em um contexto. O saber remete a algo que é intersubjetivamente aceitável para as partes presentes e terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento, capaz de alimentar a reflexão.

Deste modo, uma forma de desenvolver os saberes e habilidades relacionados às estratégias de ensino e dinâmicas de aula é a interação com colegas de profissão, onde as experiências podem ser compartilhadas.

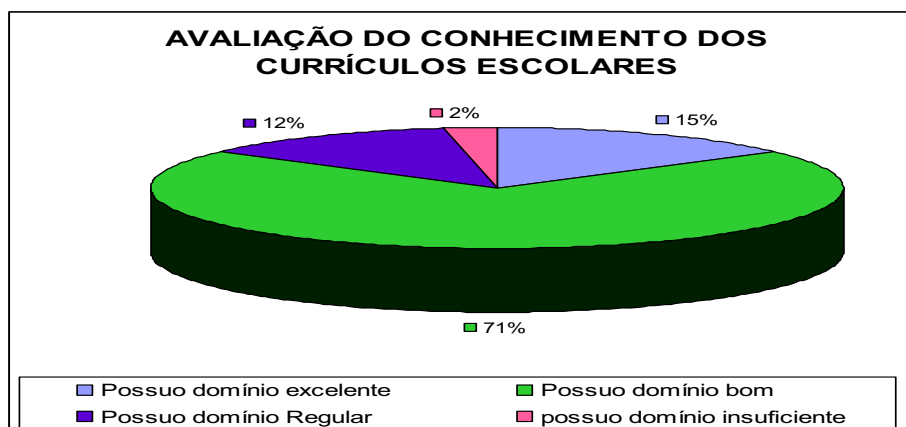
Tardif (2002) argumenta que é através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problema.

Schön (1995) defende que a conversa reflexiva com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimento e experiências.

O conhecimento do campo curricular foi outra variável analisada durante a pesquisa. Em questionário aplicado aos acadêmicos participantes da pesquisa, os mesmos puderam avaliar seu domínio em relação aos conhecimentos no campo curricular referentes ao seu campo de atuação, isto é, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A avaliação dos acadêmicos em relação ao seu domínio em relação aos saberes e habilidades do campo curricular foi a seguinte:

GRÁFICO 13



Fonte: questionários aplicados pela autora

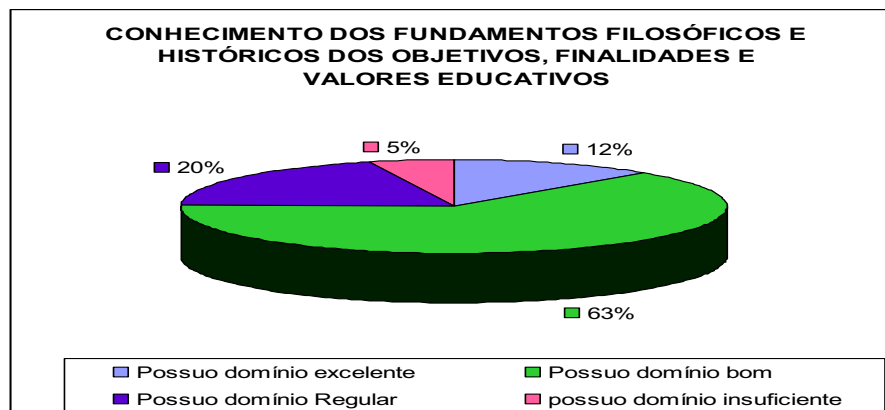
Ao avaliarem o próprio conhecimento em relação aos currículos escolares, mais uma vez a maioria dos acadêmicos, perfazendo um total de 71% declararam que possuem um bom domínio, 15% declararam que possuem um excelente domínio, 12% que possuem domínio regular e 2% consideram que possuem um domínio insuficiente em relação aos currículos escolares. É possível observar, portanto, que mais de 80% dos acadêmicos declara possuir um domínio satisfatório em relação ao conhecimento do campo curricular.

No entendimento de Shulman (2005) o conhecimento curricular compreende não apenas o conhecimento do programa, mas como a capacidade que o professor deva ter de fazer articulações tanto horizontais quanto verticais do conteúdo a ser ensinado além de conhecer materiais que sejam úteis à aprendizagem do aluno em cada tópico. O conhecimento do conteúdo, nestes termos envolve a compreensão e a organização da disciplina, entende-se que o professor deve compreendê-la a partir de diferentes perspectivas além de estabelecer relações entre os vários tópicos do conteúdo de sua disciplina e outras áreas do conhecimento.

Os acadêmicos participantes da pesquisa foram convidados a avaliar seu domínio em relação aos fundamentos filosóficos e históricos dos objetivos, finalidades e valores educativos.

Tais fundamentos são trabalhados em diversas disciplinas ao longo do curso, tais como: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, além de Fundamentos e Métodos das diversas áreas do conhecimento: alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências.

GRÁFICO 14



Fonte: questionários aplicados pela autora

De acordo com gráfico acima, ao avaliarem seu conhecimento em relação ao conhecimento dos objetivos, finalidades, valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos, 63% dos acadêmicos consideram que possuem um domínio bom, 12% que possuem domínio excelente, enquanto 20% admitem que possuem domínio regular e 5% que possuem domínio insuficiente.

O desempenho avaliado como satisfatório pelos acadêmicos em relação à formação de conhecimentos relacionados aos fundamentos filosóficos e históricos da atuação docente provavelmente está relacionado ao caráter essencialmente teórico do curso, conforme destacam críticas dos próprios acadêmicos.

Shulman (1986) destaca que existem outras categorias importantes de conhecimento, como por exemplo: as diferenças individuais entre os alunos, os métodos de organização e gestão da sala de aula.

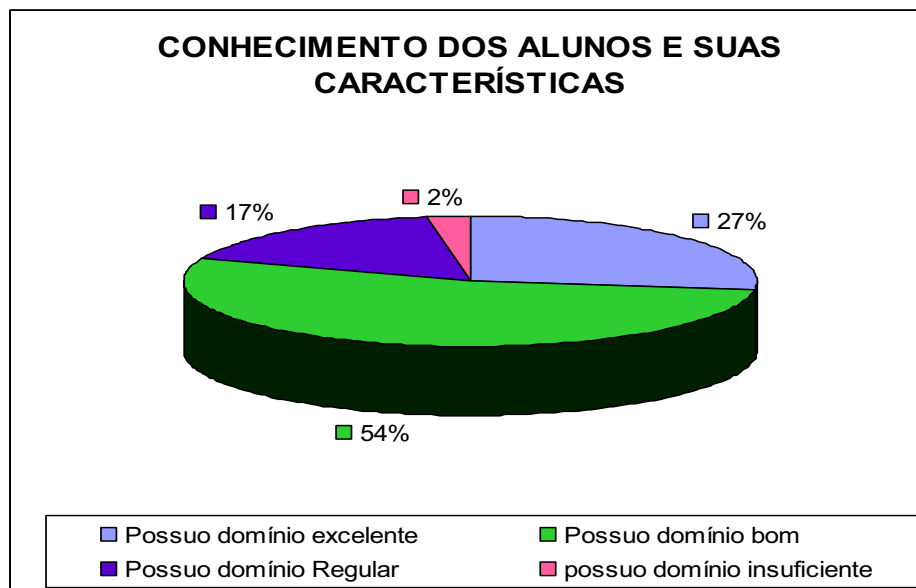
É fundamental que o professor aprenda a conhecer os alunos e reconhecer as diferenças em sala de aula. Segundo André (2006), trabalhar com diferenciação em sala de aula exige uma disposição do professor que precisa encontrar estratégias para trabalhar com diferentes competências escolares e níveis culturais de seus alunos.

Considerar a diversidade em sala de aula implica admitir a necessidade de, muitas vezes, utilizar estratégias de ensino diversificadas em função dos diversos níveis de desenvolvimento dos alunos e mesmo pelos variados estilos de aprendizagem existentes numa mesma turma. Para Gauthier *et al* (2006) os professores eficientes procuram escolher níveis de desafio e de dificuldade apropriados às capacidades de seus alunos se querem conseguir motivá-los.

Para Sobrinho (2007), as diferenças, as reações individuais são exigências inerentes que definem a natureza da tarefa docente. Mesmo trabalhando com coletividades, os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos. As variações individuais, sobretudo com os alunos em dificuldades, devem influenciar a organização e o planejamento do trabalho.

Os acadêmicos participantes da pesquisa assim avaliam seu domínio em relação ao conhecimento dos alunos e suas características:

GRÁFICO 15



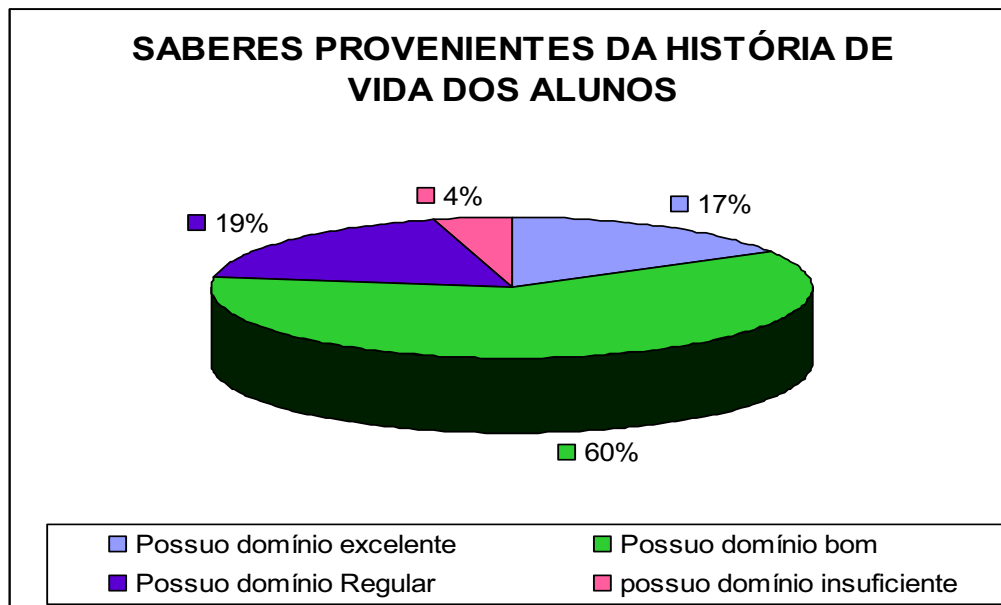
Fonte: questionários aplicados pela autora

Em relação ao conhecimento dos alunos e suas características, o gráfico acima indica que 54% dos acadêmicos declararam que possuem um domínio bom, 27% domínio excelente, 17% domínio regular e 2% domínio insuficiente. Mais de 80% dos acadêmicos declaram possuir um domínio satisfatório sobre o conhecimento dos alunos e suas características.

A questão da afetividade é considerada de fundamental importância no exercício da docência, em especial no campo de atuação do pedagogo, que lida principalmente com crianças. Para Tardif (2007), o trabalho docente repousa sobre emoções, afetos, sobre a capacidade de perceber e sentir as emoções, temores, alegrias e traumas dos alunos. O professor experiente sabe provocar entusiasmo, sabe motivar os alunos.

O professor precisa ter um amplo conhecimento da realidade em que se insere seus alunos, valorizar sua história de vida, sua bagagem sócio-histórica e cultural. Os acadêmicos participantes da pesquisa foram convidados a avaliar seu domínio em relação aos saberes provenientes da história de vida dos alunos, isto é, se são capazes de conhecer seu contexto histórico, social e cultural, adequando as atividades de ensino a tal realidade.

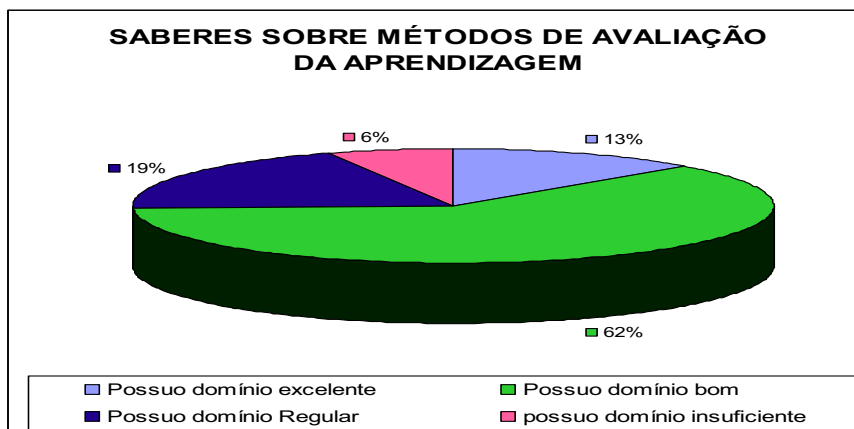
GRÁFICO 16



Fonte: questionários aplicados pela autora

Em relação aos saberes provenientes da história de vida dos alunos, conforme indica o gráfico acima, 60% dos acadêmicos classificam seu domínio como bom, 19% como regular, 17% como excelente e 4% consideram que possuem domínio insuficiente. Nota-se que os acadêmicos demonstram certa dificuldade em relação aos saberes provenientes da história de vida dos alunos, o que é compreensível, já que esta relaciona-se à experiência em sala de aula, variando conforme a realidade em que alunos e professores estão inseridos.

GRÁFICO 17



Fonte: questionários aplicados pela autora

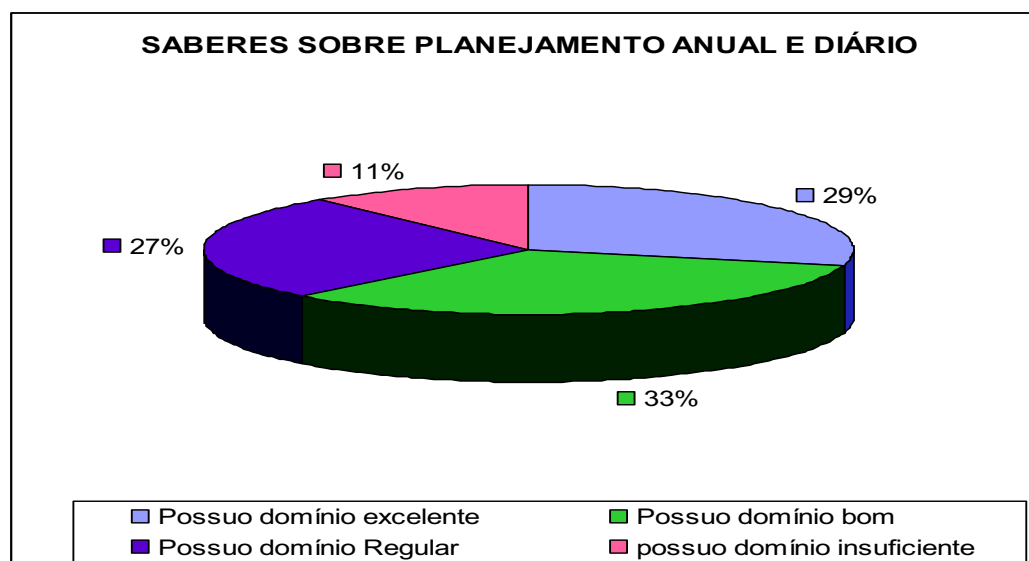
Ao avaliarem seus saberes acerca da qualificação e aplicação dos

métodos avaliativos, 62% dos acadêmicos relatam que possuem um domínio bom, 19% que possui domínio regular, 13% domínio excelente e 6% admite que possuem.

Conforme Perrenoud (2000), planejar uma aula envolve recolher e organizar dados e materiais necessários, mas também elaborar um encadeamento das atividades planejadas. Nesta preparação o professor tenta antever as ações a serem empregadas, o que irá fazer, o que irá dizer, etc.

Para Gauthier (2006), o planejamento das aulas exerce uma influência positiva na aprendizagem dos alunos, mas tanto professores quanto pesquisadores ressaltam que a flexibilidade diante do inesperado também é um ingrediente fundamental. O trabalho do professor é mais produtivo quando o docente consegue se libertar do planejamento se a situação assim o exigir. Os bons planejamentos se caracterizam pela minúcia, mas também pela flexibilidade. Isso permite que os professores permaneçam sensíveis às necessidades que as crianças possam experimentar.

GRÁFICO 18



Fonte: questionários aplicados pela autora

De acordo com o gráfico acima, na avaliação de seus saberes em relação ao planejamento anual e diário, os acadêmicos apresentaram respostas divergentes, sendo que 33% consideram que possuem um domínio bom, 29% domínio excelente, 27% domínio regular e 11% domínio insuficiente.

De acordo com Hernández (1998), os projetos sinalizam uma nova maneira de apresentar os conhecimentos escolares, baseados na interpretação da realidade e nas relações que vão sendo construídas entre o cotidiano dos alunos,

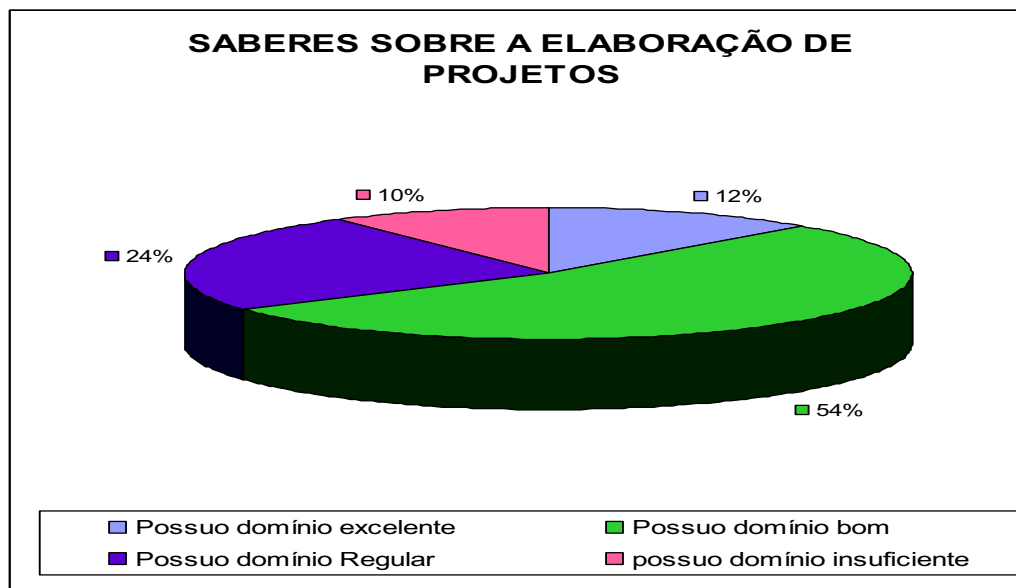
professores, conhecimentos disciplinares e outros saberes não–disciplinares que passam a ser elaborados. Todo projeto é um processo criativo para alunos e professores, o qual permite ricas relações entre ensino e aprendizagem e, sobretudo, pressupõe uma concepção de aprendizagens globalizadoras.

O ensino por projetos propõe a ruptura com a visão fragmentada do currículo, visando a interdisciplinaridade, a participação ativa do aluno, o ensino contextualizado a partir de situações-problema.

Um dos objetivos propostos pelo projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Instituição pesquisada é que o egresso do curso de pedagogia seja capaz de participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares.

Entretanto, nem todos os acadêmicos participantes da pesquisa revelam um domínio suficiente em relação a elaboração de projetos, o que indica que também encontrariam dificuldades em avaliá-los ou executá-los de forma satisfatória.

GRÁFICO 19



Fonte: questionários aplicados pela autora

Conforme demonstra o gráfico acima, ao avaliarem seus saberes sobre a elaboração de projetos, 54% declararam que possuem um domínio bom, 24% que possuem domínio regular, 12% domínio excelente e 10% consideram que possuem domínio insuficiente acerca da elaboração de projetos. Os dados evidenciam que os

acadêmicos encontram dificuldades em relação à elaboração de projetos, já que 24% declara possuir domínio regular e 10% domínio insuficiente em relação a estes saberes.

A matriz curricular do curso não contempla uma disciplina específica sobre o trabalho com projetos, apesar de sua importância ser reconhecida no próprio Projeto Pedagógico.

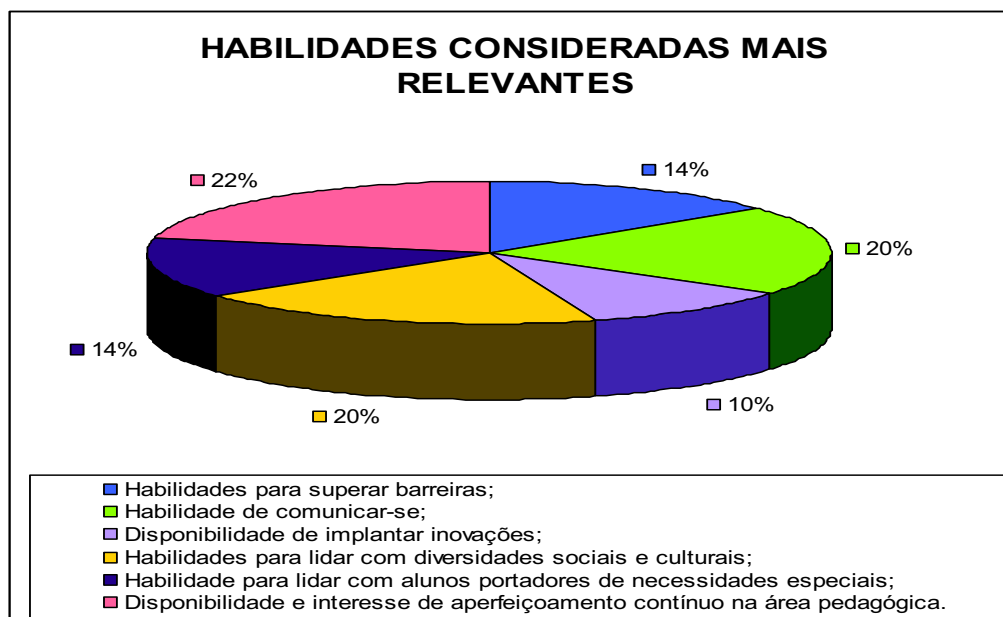
Uma análise mais criteriosa dos dados apresentados permite-nos observar algumas contradições. Os acadêmicos demonstram satisfação com a matriz curricular e declaram possuir domínio satisfatório em relação aos saberes: dos conteúdos específicos do curso, do conhecimento pedagógico, da experiência, do conhecimento didático geral e específico, das estratégias e dinâmicas de aulas, dos currículos escolares, do conhecimento sobre os alunos e suas características, sobre os métodos avaliativos. Entretanto, ao serem questionados se estão preparados para exercerem a docência, apenas 16% dos acadêmicos se declaram plenamente preparados.

É possível que os acadêmicos encontrem dificuldade em transpor os saberes construídos na universidade para uma aplicação mais prática no cotidiano de sua atuação profissional. De fato é a partir do exercício profissional que a identidade do pedagogo vai se construindo, tomando por base não só os saberes da formação profissional, mas principalmente os saberes adquiridos com a experiência. Conforme Tardif e Gauthier (2001, p. 205):

Os saberes do professor dependem estreitamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício e, mais concretamente, das condições que estruturam seu próprio trabalho em um lugar social dado. Nesse sentido, a questão dos saberes, para nós, está estreitamente ligada à questão do trabalho de ensinar no meio escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, às restrições objetivas e subjetivas que ele impõe aos práticos, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social em que se insere a profissão didática e que determina de diversas maneiras os saberes requeridos e adquiridos através do exercício do ofício.

Outra questão levantada na pesquisa buscava identificar as habilidades consideradas pelos acadêmicos como sendo as mais relevantes na formação do pedagogo, conforme demonstra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 20



Fonte: questionários aplicados pela autora

Os dados da pesquisa evidenciam que de fato há uma diversidade considerável entre as opiniões dos acadêmicos acerca das habilidades consideradas mais relevantes na formação do pedagogo. Entre os participantes da pesquisa, 22% declararam que a disponibilidade e o interesse de aperfeiçoamento contínuo na área pedagógica constitui uma das habilidades mais relevantes, 20% cita a habilidade para comunicar-se, 20% as habilidades para lidar com diversidades sociais e culturais, 14% habilidades para superar barreiras, 14% habilidades para lidar com alunos portadores de necessidades especiais e 10% disponibilidade de implantar inovações.

Nota-se que os acadêmicos pouco enfatizaram o conhecimento teórico, mas imprimem valor especial aos aspectos afetivos e sociais, necessários ao bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, apresentam a comunicação, a capacidade de interagir socialmente com as diversidades entre as habilidades que consideram mais relevantes na formação do professor.

3.3.4 Opinião dos alunos sobre o curso

Ao emitirem juízo de valor em relação ao curso de Pedagogia que estão concluindo, os acadêmicos podem ter suas percepções influenciadas por diversos

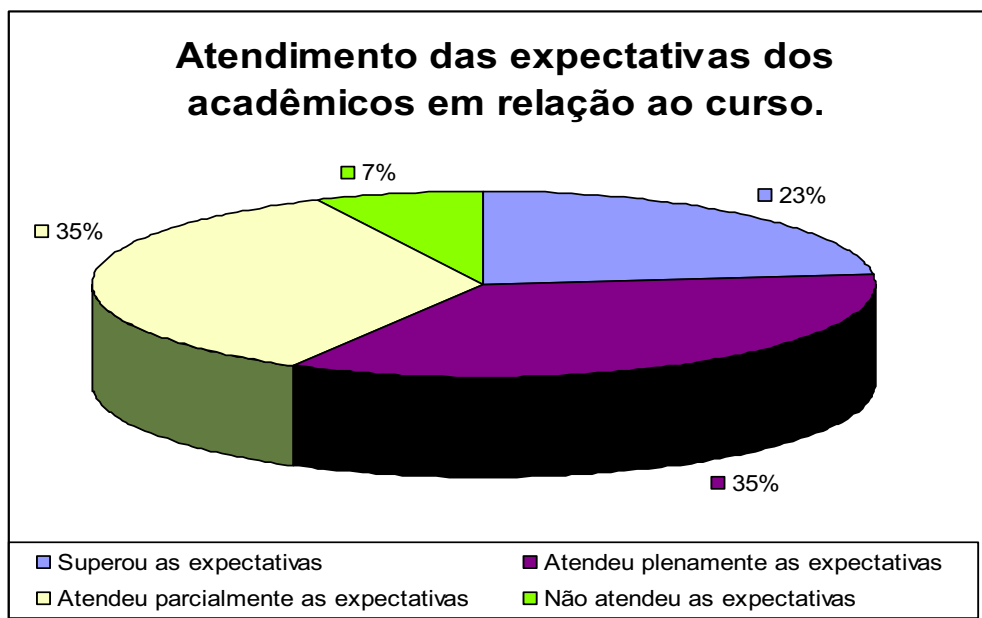
elementos, muitos deles de caráter extremamente subjetivos que precisam ser considerados.

Avaliar um curso, ou a formação por ele proporcionada, nem sempre constitui tarefa fácil. Vários elementos precisam ser considerados a fim de que a percepção adotada se aproxime o máximo possível da realidade. Conforme defende Guimarães (2004, p.10):

Identificamos um curso de formação de professores pelos saberes profissionais que veicula e pelas práticas formativas vivenciadas, estando presentes nesses saberes e nessas práticas os traços da identidade profissional que se busca desenvolver. Saberes profissionais, práticas formativas, identidade profissional são, portanto, os indicadores da coleta e análise dos dados para identificar processos de formação existentes nas instituições formadoras e, ao mesmo tempo, os elementos necessários para indicar caminhos para a construção de estruturas pedagógicas e organizacionais para a melhoria da formação.

Um dos elementos que certamente influenciam na avaliação dos acadêmicos em relação ao curso relaciona-se às suas expectativas iniciais e em que medida estas foram satisfeitas. O gráfico a seguir ilustra a percepção dos acadêmicos:

GRÁFICO 21



Fonte: questionários aplicados pela autora

Quando chamados a avaliar o atendimento de suas expectativas em relação ao curso de Pedagogia da instituição pesquisada, os acadêmicos

apresentaram respostas variáveis, sendo que para 23% dos participantes o curso superou suas expectativas, 35% considera que o curso atendeu plenamente suas expectativas, 35% que o curso atendeu parcialmente suas expectativas e 7% admite que o curso não atendeu suas expectativas.

Os acadêmicos puderam apresentar suas justificativas em relação às expectativas que não foram plenamente atingidas. As principais justificativas foram as seguintes:

o curso não é voltado para a realidade de sala de aula
o curso não é voltado para a realidade das escolas
falta trabalhar mais sobre inclusão
falta trabalhar questões práticas da escola (questões sociais / psicológicas dos alunos)
período de 3 anos do curso muito curto – estágio supervisionado tem a carga horária muito pequena
falta mais conteúdo na disciplina didática
faltou aulas práticas
no decorrer do curso o aluno tem que construir seu próprio conhecimento

As justificativas apresentadas pelos acadêmicos contradizem o que estabelece o projeto pedagógico do curso, segundo o qual constitui um dos objetivos específicos do curso: proporcionar a qualificação adequada para ação e intervenção pedagógica eficaz nos processos de ensino-aprendizagem na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Difícilmente se alcançará a almejada qualificação adequada sem que o curso esteja de fato voltado para a realidade da escola e da sala de aula, trabalhando não só os aspectos teóricos como os aspectos práticos da atuação docente.

CONCLUSÃO

O debate em torno da formação docente no Brasil não é novo. Ao contrário, vem permeando as discussões no campo educacional há vários séculos. O curso de Pedagogia, o qual constitui objeto de estudo desta pesquisa, tem sofrido diversas transformações ao longo dos anos, seja em relação à sua organização curricular, seja quanto ao perfil do profissional que se pretende formar.

A pesquisa teve como foco a formação de docentes do curso de Pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental de uma IES do Estado de Goiás. A instituição escolhida como campo de pesquisa figura entre as principais instituições formadoras de professores na cidade de Anápolis, com importância considerável também em nível estadual.

O interesse da pesquisadora pelo tema está associado à inquietação enquanto educadora e gestora escolar, observando a angústia enfrentada dos professores recém formados diante do despreparo para o exercício da docência. Tal inquietação deu origem à problemática levantada nesta pesquisa: O curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos futuros educadores o desenvolvimento dos saberes e habilidades necessários ao desempenho da atividade docente?

O estudo teve como objetivo geral avaliar se o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação sólida, isto é, com os saberes e habilidades necessários para que o professor possa ter uma atuação pedagógica competente. Buscou-se, para tanto: confrontar as habilidades definidas para a formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UniEvangélica; analisar o perfil dos ingressos no curso de Pedagogia da UniEvangélica e suas expectativas com relação ao curso; avaliar os diversos elementos relacionados ao curso de Pedagogia da UniEvangélica, verificando se estão de acordo com as expectativas de formação de um pedagogo; identificar as percepções dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UniEvangélica acerca de sua formação profissional; identificar os saberes e habilidades docente adquiridos pelos formandos do curso de pedagogia .

Fundamentando na contribuição dos autores que discutem os saberes necessários a formação docente tais como Ariza e Toscano (2001), Tardif (2005), Shulman (1996), Perrenoud (2000) e Gauthier et al. (1998), a pesquisa buscou obter conhecimentos que para organizar a coleta de dados e subsidiar a análise dos mesmos.

A formação do pedagogo, mais especificamente, desde os primeiros cursos de Pedagogia, é cercada de polêmicas. Seria o curso de Pedagogia destinado a formar o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Ou melhor seria formar na Pedagogia os especialistas em Educação, que não iriam atuar na docência? Ou ainda seria possível aventurar-se em formar um pedagogo polivalente, capaz de atuar tanto como docente quanto como especialista em educação?

De fato a amplitude da Pedagogia enquanto Ciência levanta uma série de reflexões acerca de qual seria a formação ideal do pedagogo. Seria possível formar num mesmo curso um profissional capacitado satisfatoriamente tanto para a docência quanto para a gestão escolar, supervisão, atuação em ambientes extra-escolares, entre outras funções relacionadas ao campo de atuação da Pedagogia? Não sendo possível, qual seria o papel da Pedagogia? Se formar o especialista em educação, qual seria a formação adequada para o professor dos anos iniciais?

São tantas as indagações que incorre-se no risco de não se conseguir respondê-las e de descaracterizar o intuito conclusivo desta parte do estudo. Entretanto, não se pode deixar de mencionar tais questionamentos, que certamente contribuem para uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

A polêmica em torno da formação do pedagogo intensifica-se por ocasião da elaboração das DCN para o curso de Pedagogia. O duelo entre a ANFOPE e o grupo liderado por Libâneo e Selma Garrido Pimenta talvez tenha sido a maior marca destas discussões. A formação ambivalente proposta pela ANFOPE, que mais tarde culminou com as DCN foram duramente criticadas por Libâneo e seu grupo, para quem a Pedagogia não suportaria a incumbência de formar satisfatoriamente tanto o docente quanto o especialista.

Os dados da pesquisa indicam que a formação do pedagogo na instituição pesquisada tem seu foco voltado para a docência. Além disto, aí se concentram seus resultados mais satisfatórios. Por outro lado, apresenta fragilidades na formação para a gestão escolar e para os demais campos de atuação do pedagogo.

Os acadêmicos, em sua maioria, demonstram elevado nível de satisfação em relação à formação proporcionada pelo curso. Nota-se que 23% dos acadêmicos avaliam que o curso superou suas expectativas e 35% considera que o curso atendeu plenamente suas expectativas, logo, o curso conta com mais de 50% de avaliação positiva.

Entretanto, pode-se observar nos dados coletados, algumas importantes lacunas nesta formação, entre as quais pode-se citar a questão do planejamento, onde 27% avalia seu domínio como regular e 11% dos acadêmicos como insuficiente; além da elaboração de projetos, onde 24% dos acadêmicos avaliam sua formação como regular e 10% a consideram insuficiente. Apesar das próprias DCN e o Projeto Pedagógico do curso analisado, indicarem entre as habilidades esperadas de um pedagogo: investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução e avaliação de atividades educativas em ambientes escolares e não-escolares, os acadêmicos demonstram dificuldades neste aspecto de sua formação.

Outro dado que chama a atenção é que 44% dos acadêmicos consideram que o curso propiciou uma formação mais teórica do que prática, além de criticarem durante suas justificativas que o curso não é voltado para a realidade em sala de aula e das escolas, e o fato de terem tido poucas aulas práticas.

Não se trata de desvalorizar o conhecimento teórico-científico, que de fato é imprescindível na formação de qualquer profissional. Mas é preciso destacar a importância da relação teoria e prática na formação do pedagogo, até para que consiga ter o perfil crítico-reflexivo esperado, isto é, que seja capaz de refletir sobre sua própria prática a fim de transformá-la em função das necessidades que observa em seu exercício profissional.

De um modo geral, os dados permitem inferir que o curso de Pedagogia da UniEvangélica tem propiciado aos seus acadêmicos uma formação condizente com proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais, no que se refere à matriz curricular, isto é, em termos teóricos. Em termos práticos, entretanto, essa formação não pode ser considerada suficiente para que o pedagogo exerça satisfatoriamente todas as atribuições previstas na própria DCN. A formação é de fato voltada para a docência, conforme preconizam as DCN e, apesar de habilitar para a gestão escolar e até para atuação em contextos não escolares, a formação contempla tais aspectos apenas superficialmente.

Não necessariamente a falha está na instituição, mas muito provavelmente

está relacionada à amplitude da formação do pedagogo proposta pelas DCN. É praticamente impossível, em três anos, garantir ao acadêmico uma formação sólida que contemple ao mesmo tempo a docência, a gestão escolar e ainda a atuação extra-escolar.

Em termos gerais, pode-se dizer que o Projeto Pedagógico do Curso analisado encontra-se de acordo com a proposta das DCN, tomando a docência como base da formação do pedagogo, mas abrangendo também os demais campos de atuação. Entretanto, na prática, percebe-se que não se consegue contemplar satisfatoriamente a formação para todos os campos de atuação do pedagogo.

É importante destacar que a discussão em torno da formação do pedagogo, deve envolver todos os interessados, especialmente os pedagogos atuantes dentro e fora do contexto escolar, as instituições que oferecem o curso de pedagogia e aquelas que demandam o trabalho do pedagogo em diferentes contextos. É preciso repensar a identidade profissional do pedagogo, definindo claramente os objetivos de sua formação, bem como de que forma garantir que as habilitações conferidas por meio da graduação em Pedagogia possam ser exercidas satisfatoriamente pelo profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Sandra Elaine Aires de. **A criação da Faculdade de Filosofia “Bernardo Sayão” e o protestantismo em Anápolis**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 1997.

AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al* . Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E.D.A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Anais VII ENDIPE**, v. 2, Goiânia: UFG/UCG, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia : Geral e do Brasil**. São Paulo. Moderna. 2006.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra. Formação do pedagogo: fundamentos legais e atribuições no curso de pedagogia (1939-2006) **VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente**. UERJ - Rio de Janeiro –RJ, 06 e 07 de novembro de 2006.

ARIZA, Rafael P. e TOSCANO, José M. El Saber práctico de los profesores e especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo, Martins Fontes, 1995.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, C. M. F. e TARDIF, M. (org.) Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Revista Educação & Sociedade**, no 74, mar/abr, Campinas, 2001.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, abr. 2001

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais**. 1 ed. Araraquara-SP: JM Editora, 2004.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia**. Resolução nº 251 de 1962.

BRASIL, **Decreto-Lei n.8.530** de 2 de janeiro de 1946. *A Lei Orgânica do Ensino Normal*.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 01, de 18 fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 04 de março de 2002.

BRASIL, Resolução do Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 02, de 19 fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Diário Oficial da União, Brasília, 09 de abril de 2002.

BRASIL. (DCN) **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n.º 1/06. Reexame do **Parecer CNE/CP nº 5/2005**, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 04 de Abril de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNS 970** de 9 de novembro de 1999. Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.

BRASIL. **Decreto 3276** de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências

BRASIL. **Decreto 3554** de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

BRASIL. **Decreto 6755** de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-Lei nº1190** de 04/04/1939. *Organiza a Faculdade Nacional de Filosofia*. 1939.

BRASIL. Lei **5692/71**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro, 1971.

BRASIL. **Lei n.9.394/96**, de 20.12.1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, p.27.833- 27.841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASLAVSKY,C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores.**Revista Iberoamericana de Educación**, n.19, p.1-28,1999.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. Busca e movimento. 4º ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. **O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor**: um estudo no curso de engenharia mecânica da PUC Minas. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas. Belo Horizonte, 2001.

CAMPOS, Bártolo Paiva. Novas dimensões do desempenho e formação de professores. **Discursos**. Série: Perspectivas em Educação, dezembro, 2004.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. Trabalho – relação teoria e prática nos estágios supervisionados. **Anais VII ENDIPE**, v. 2, Goiânia: UFG/UCG, 1994.

CASTANHO, Sérgio E. M. **A educação escolar pública e a formação de professores no império brasileiro**. Ponta Grossa: UEPG, 2004.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBP AE). Porto Alegre, v.23, n.2, p. 169-408, mai/ago.2007.

CHAGAS, V. **Parecer nº252/69** da Comissão Central de revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. 1969, pp.101- 13.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. A profissionalidade docente em uma Abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, n. 1, v. 4, novembro/2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

CHAVES, Eduardo O. C. O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual. In. **Caderno Cedes**. A formação do Educador em Debate. Ano I, n 02. São Paulo: Cortez, 1980.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. IN: MACIEL, Lizete Shizue Bomura e SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.) **Formação de Professores**: Passado, Presente e Futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

DONATONI, Alaide R.; GONÇALVES, Sônia Aparecida Silva. Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Profissão Docente**, v. 07, p.01-08, 2007.

FIORENTINI, D.; SOUZA MELO, G.F. Saberes docentes um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. et. al (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas/SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

FONSECA, Maria Verônica R. da. **Entre especialistas e docentes**: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

FONTANA, Maria Iolanda. et al. Formação e trabalho do pedagogo: impasses e contribuições para a gestão democrática na escola pública. **Tuiuti**: Ciência e Cultura, n. 41, p. 177-189, Curitiba, jan. - jun. 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. Coleção Leitura.

FREITAS, H.C.L. A Reforma Universitária do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e os movimentos dos educadores. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez, 1999.

FURTADO, Clara Maria. O curso de pedagogia e a formação dos profissionais da educação brasileira. **Revista da FEBE** – Revista de Divulgação Científica da Fundação Educacional de Brusque – SC, v I, n. 7, p. 15-28, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Anápolis: UNIEVANGELICA, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Uma escola para todos**: caminhos para a autonomia escolar. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1990.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Porto Alegre: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C., MARTINEAU, S., DESBIENS, J. F. & SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 1998.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Ana Cledina Rodrigues. **O curso de Pedagogia e a formação de Docentes para a educação básica**: a visão dos egressos e formadores sobre a formação inicial. Dissertação de mestrado. Brasília: UCB, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares (org). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores**: saberes, identidade e

profissão. 5 ed. Campinas, SP : Papyrus, 2004. Coleção Entre Nós Professores.

HERNÁNDEZ, Fernando. A partir dos projetos de trabalho. **Patio**. n.6, p.27-31, ago/out, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KATZ, Robert. **As habilitações de um administrador eficiente**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, n. 10, v.1, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. Coleção questões de nossa época.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, Ano XX, n.º 68, p.239-277, Dez, 1999.

LOPES, Francisca Michelli. **A construção dos saberes docentes e a relação de identificação no estágio supervisionado de Biologia**. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Londrina/PR, Universidade Estadual de Londrina, 2007.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papyrus, 1998. p. 926.

MENDES, Bárbara Maria Macedo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade** - Teresina, n. 13. jul./dez. 2005.

MERCADO, R. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia e aprendizaje**, México, n. 55, p. 59-72, 1991.

MORETTO, Vasco. In ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Competências e habilidades**. 2009. disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/compehab.htm>, acesso em 15/04/10.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez UNESCO, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações. Dom Quixote/II. Ed. , 1992.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NUNES, C. do S. C. **Os sentidos da formação contínua**. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Tese. (doutorado), São Paulo: Universidade de Campinas, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006

PAIVA, Fernando de Souza. **O Processo Político de Criação dos Institutos Superiores de Educação na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro**: trajetória histórica e interesses conflitantes. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2003.

PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, n. 15, v. 45, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. (2ª edição) Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Ph. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos da educação superior no Brasil e do curso de pedagogia. **Revista Analecta**, v. 6, n.1, p. 9-22, Jan-Jun, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. Coleção Docência em Formação.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Saberes da Docência.

PORTARIA MEC 478/54

REIS, Reinildes Maria de Carvalho. **O perfil do pedagogo em formação nos**

- cursos de pedagogia em Goiânia.** Dissertação de Mestrado. Goiânia: UCG, 2006.
- RIBEIRO, Maria Luiza. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 17 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- RIOS, Terezinha A. Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores. In: **XI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (anais)**,Goiânia: Multipolo, 2002.
- RIOS, Terezinha. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 27 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto, 1995.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed,1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SARMENTO, T. Identidade profissional de educadores de infância. **Cadernos de Educação de Infância**, n.52, p.12-26, 1999.
- SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão.** Revista Educação e Sociedade, Ano XX, n.º 68, p.220-238, Dez, 1999.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.
- SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma **Profesorado.** Revista de Currículum y formación del profesorado, n.9, v.2, 2005.
- SHULMAN, L. Those who understand. Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher** v. 15, 1986.
- SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil:** historia e identidade. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Mariana Costa Lopes. **Saberes docentes e estratégias de ensino:** as trocas entre professoras do ensino fundamental. dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas Públicas de Formação Docente e a

Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: **VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente**: Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

SOBRINHO, Olímpio Ferreira. **UniEVANGÉLICA**: Um novo tempo, sempre. Anápolis: UniEVANGELICA, 2007.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 14, mai/ago 2000.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, v. 1, n. 4, p. 215-253, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, 2000.

TARDIF, M; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? (2ª edição) Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **Ofício de professor**: história perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: **Anais da 18ª Anped**, 1995.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

UNIEVANGÉLICA. Centro Universitário. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Anápolis: UniEvangélica, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **Diretrizes para o curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **História e memória da educação no Brasil**: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

Este questionário foi elaborado com o objetivo de coletar dados para conclusão da dissertação do Mestrado em Educação do Programa MINTER realizado pela PUC/GO e UniEvangélica, tendo como mestrandas Quelma Gomes Gonçalves e orientadora a Dr.^a Prof.^a Beatriz Zamatta.

A primeira parte deste é para levantamento de dados do perfil pedagógico da turma do sexto período do curso de Pedagogia da UniEvangélica. Fica opcional ao acadêmico responder a segunda parte. Será resguardado a todos a privacidade, idoneidade e a garantia do anonimato a cada participante. Em hipótese alguma estes dados serão usados para fins que não sejam acadêmicos.

PESQUISA COM ACADÊMICOS DO 6º PERÍODO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UniEVANGÉLICA

I – 1ª PARTE - IDENTIFICAÇÃO

1- Sexo:

() Masculino () Feminino

2- Faixa etária:

() Menor de 20 () 20 a 25 anos () 26 a 30 anos
() 31 a 35 anos () 36 a 40 anos () Acima de 40

3- Estado civil:

() Solteiro () Casado () Separado / Divorciado
() Viúvo () Outros

4- Trabalha atualmente na educação?

() Sim, como regente;
() Sim, mas não na regência;
() Não trabalho na educação
() Se trabalha em educação a quanto tempo? _____

II – 2ª PARTE - QUESTÕES PARA PESQUISA

1. Quais os motivos que levaram você a escolher o curso de Pedagogia?

() Identificar-se com a profissão;
() Orientação/ sugestão / incentivo da família ou amigos;
() Já atuava na área educacional e faltava a qualificação;
() Por ser o professor uma profissão, onde existe sempre oportunidades no mercado de trabalho;
() Por ter uma carga horária menor de trabalho;
() Por ser um curso superior, onde as mensalidades são mais acessíveis;
() Pela expectativa de aprofundar os conhecimentos e atuar como pedagogo;
() Outros. Qual ? _____

2. O curso de Pedagogia atendeu suas expectativas em relação à aprendizagem e domínio de conteúdo para atuar na docência?

- Superou as expectativas;
- Atendeu plenamente as expectativas;
- Atendeu parcialmente as expectativas;
- Não atendeu as expectativas.

2.1 – Justifique sua resposta, caso tenha ficado alguns aspectos, onde suas expectativas não foram totalmente atendidas:

3. Na sua opinião, o curso de Pedagogia priorizou a formação:

- mais teórica do que prática.
- mais prática do que teórica.
- houve um bom equilíbrio entre teoria e prática.

4. Em relação ao conhecimento teórico ministrado no curso que você está concluindo, hoje você considera que possui:

- Domínio total das teoria didático-pedagógicas.
- Domínio parcial das teoria didático-pedagógicas.
- As teorias didático-pedagógicas que foram ministradas, em sua opinião foram suficientes para o exercício da profissão docente.
- Pode haver uma melhoria ou enriquecimento de teorias para a formação do futuro pedagogo, nos próximos cursos.

5. Você se considera preparado para assumir uma sala de aula de Educação Infantil ou anos iniciais?

- plenamente preparado
- parcialmente preparado
- não me sinto preparado

6. Você considera que a grade curricular do curso de Pedagogia é:

- satisfatória, pois, atinge aos objetivos de formação do pedagogo;
- parcialmente satisfatória, atinge a maioria dos objetivos de formação do pedagogo;
- insatisfatória, não atinge os objetivos de formação do pedagogo.

7- Sobre os saberes que um pedagogo deve adquirir no decorrer de sua formação, assinale conceituando seu nível de domínio:

- (A) Possuo domínio excelente**
- (B) Possuo domínio bom**
- (C) Possuo domínio Regular**
- (D) possuo domínio insuficiente**

- Conhecimento de conteúdos específicos;
- Conhecimento pedagógico;

- Conhecimento didático geral;
- Conhecimento didático do conteúdo;
- Conhecimento dos currículos escolares nos diversos níveis da Educação Infantil e das séries da primeira fase do Ensino Fundamental;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Saberes da experiência em sala de aula;
- Saberes provenientes da história de vida dos alunos;
- Saberes sobre a elaboração de projetos;
- Saberes planejamentos anuais diários;
- Estratégias e dinâmicas de aulas;
- Qualificação e aplicação dos métodos avaliativos;

8- Com relação às habilidades que um pedagogo deve desenvolver no decorrer de sua formação pedagógica assinale as mais relevantes para você:

- Habilidades para superar barreiras;
- Habilidade de comunicar-se;
- Disponibilidade de implantar inovações;
- Habilidades para lidar com diversidades sociais e culturais;
- Habilidade para lidar com alunos portadores de necessidades especiais;
- Disponibilidade e interesse de aperfeiçoamento contínuo na área pedagógica.

9- Você se considera preparado para atuar na parte administrativa (coordenação, secretaria, etc.) de uma escola?

- Plenamente preparado
 - Parcialmente preparado
 - Não me sinto preparado. Porque? _____
-

10- Na condição de aluno, que tipo de necessidade você consegue perceber no trabalho desenvolvido pelos professores:

- Apoio logístico (sala de aula agradável, recursos instrucionais);
- Capacitação pedagógica
- Bom relacionamento com os alunos;
- Conhecimento teórico da disciplina ministrada;
- Experiência prática no conteúdo da disciplina;
- Outras. Quais? _____

Obrigada pela participação!

Quelma Gomes Gonçalves
Mestranda em Educação
MINTER PUC/GO e UniEvangélica