

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO E MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE: Balanço de Dissertações e  
Teses (2008-2010)**

GOIÂNIA-GO  
2012

DANUZA JANNE RIBEIRO DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE: Balanço de Dissertações e Teses (2008-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Iria Brzezinski.

GOIÂNIA-GO  
2012

A447f Almeida, Danuza Janne Ribeiro.

Formação do pedagogo docente : balanço de dissertações e teses (2008-2010) [manuscrito] / Danuza Janne Ribeiro de Almeida. – 2012.

196 f. : il. graf.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2012.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iria Brzezinski.

Inclui Anexo

Inclui Apêndice

1. Pedagogo – formação profissional - políticas. 2. Diretrizes Curriculares Nacionais. 3. Docência. 4. Educação. I. Título.

CDU: 371.13:378.22(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

DANUZA JANNE RIBEIRO DE ALMEIDA

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOCENTE: Balanço de Dissertações e Teses (2008-2010)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Iria Brzezinski.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2012

**BANCA EXAMINADORA**

.....  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Iria Brzezinski (Presidente)

.....  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

.....  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Silva Araújo

Data: .....

## **DEDICATÓRIA**

Agradeço hoje e sempre a você, meu pai José Pereira de Almeida, minha mãe Dnilde Ribeiro de Almeida por nos orientarmos sempre com segurança diante dos espinhos que aparecem pelo caminho.

Ao meu irmão Welington e sua esposa Gracielly e meus sobrinhos Giovanna e Pedro Henrique e a minha irmã Elisângela e seu esposo Paulo Sérgio, pelo carinho, incentivo e orações.

Ao meu amado Fidelmir Lôbo e a sua mãe Geny Borges pelo carinho, orações e incentivo para prosseguir em meus estudos e em minha carreira.

Compartilho com todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a sua realização e que, de algum modo, estiveram presentes na realização deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por tudo que fez e vem fazendo por mim, me proporcionando esse eterno momento de extrema felicidade. Fazer o mestrado e trabalhar o dia todo, somente Deus para dar força interior para a realização deste trabalho.

Agradeço com todas as minhas forças à minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Iria Brzezinski, que acreditou no meu potencial desde o início, ela cuidadosamente fez com que a rocha bruta pudesse ser lapidada e ensinou que posso dar grandes vôos.

A Professora Dr<sup>a</sup> Iria Brzezinski vive intensamente o movimento da vida intelectual, cultural e de amizade. Podendo incansavelmente atender a todos com muita presteza e um eterno carinho incondicional. Professora amiga, saiba que você é um anjo que me orientou, conduziu, aconselhou neste trabalho e também na minha vida pessoal.

As professoras examinadoras Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Silva Araújo e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza e a professora Lacy Ramos Jubé Ribeiro por participarem com competência e imenso carinho no processo desta dissertação.

Aos meus colegas do Curso de Mestrado em Educação pela atenção, incentivo na difícil trajetória do curso.

À coordenação do Curso de Mestrado em Educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) pelo respeito e acompanhamento aos alunos, os professores que contribuíram para o meu aprendizado e desenvolvimento intelectual.

Aos meus familiares pela paciência, força e compreensão de minha ausência nos domingos, feriados em todos os momentos necessários.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino  
- PAULO FREIRE -

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	13
1.1 Método Dialético: o movimento contínuo.....	13
1.2 Pesquisa Qualitativa, Revisão de Literatura e Estado do Conhecimento: entendimentos e concepções .....	17
1.3 Abordagem Qualitativa e Análise de Conteúdo .....	20
<b>CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: a história revisitada</b> .....	24
2.1 Primeiros Momentos no Brasil Império .....	24
2.2 Regime Republicano: reestruturação das políticas educacionais.....	27
2.3 Renovação Educacional: à luz de novos ideários.....	29
2.4 Curso de Pedagogia: nascedouro e implementação (1939-1964).....	35
2.4.1 Formação de especialista: Lei nº 5.540/1968 e Lei 5.692/1971.....	39
2.4.2 Redemocratização nos anos 1980: novas ações educacionais .....	46
2.4.3 A construção da identidade e profissionalização docente do pedagogo .....	52
2.4.4 DCN-Pedagogia- 2006: docência é a base da identidade profissional .....	59
<b>CAPÍTULO III - POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PÓS- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA: o que revelam as dissertações e teses?</b> .....	71
3.1 Análises e Reflexões acerca das categorias investigadas .....	77
3.2 Uma Síntese dos Trabalhos Analisados .....	119
<b>A GUIA DE CONCLUSÃO</b> .....	123
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126
<b>APÊNDICES</b> .....	133
<b>APÊNDICES A- Resumos Expandidos no Modelo REDUC</b> .....	134

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ANDE	- Associação Nacional de Educação
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNP	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
FORUMDIR	- Fórum de Diretrizes de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	- Plano Nacional de Educação
PUC-Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCMG	- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
REDUC	- Red Latino americana de Información y Documentación
SBPC	- Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU/MEC	- Secretaria de Educação Superior
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	- Universidade Federal Fluminense
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFMT	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFPB	- Universidade Federal da Paraíba
UFPI	- Universidade Federal do Piauí
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	- Universidade de Brasília
UNESP	
PRESIDENTE	
PRUDENTE	- Universidade Estadual de São Paulo

## RESUMO

O objeto de pesquisa desta dissertação de mestrado é a formação do pedagogo. O objetivo geral consiste de um mapeamento e análise de conteúdo das teses e dissertações que têm por temática a formação do pedagogo, após as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. O problema de pesquisa expressa-se no questionamento: Em que medida, nas teses e dissertações sobre políticas de formação, o pedagogo é reconhecido como docente, pesquisador e gestor da educação? Os trabalhos dos discentes analisados, foram defendidos no período de 2008-2010, em 17 programas de pós-graduação em educação, credenciados pela Coordenação de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e Sócios Institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). O referencial teórico tem como eixos principais: estudos sobre a formação do pedagogo, a partir da criação do curso de Pedagogia, como componente das orientações curriculares para os cursos de formação de professores na universidade brasileira, instituídos pelo “padrão federal”, em 1939, até a homologação da Resolução CNE/CP n. 01, de 15/05/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Outro eixo do referencial teórico contempla as políticas de formação do pedagogo pós Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, sustentada na metodologia do estado da arte, combinada com análise de conteúdo de 31 trabalhos, sendo sete teses e 24 dissertações. Esses trabalhos foram estudados na íntegra, a fim de elaborar os resumos expandidos ou analíticos conforme o modelo da Red Latino americana de Información y Documentación (Reduc). Resultou desta pesquisa um balanço dos 31 trabalhos discentes, que permitiu tanto revelar possibilidades e encaminhamentos dos autores, no tocante à aplicação das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, como as políticas de formação do docente, do pesquisador e do gestor fomentada pelas diretrizes. Resultou também na identificação de lacunas que ainda permanecem nessas investigações acerca da formação do Pedagogo.

**Palavras-chave:** Políticas de Formação do Pedagogo; Diretrizes Curriculares Nacionais; Docência como Base de Formação.

## ABSTRACT

The research object of this Master dissertation is the formation of the pedagogue. The overall goal is a mapping and content analysis of theses and dissertations on the theme of teacher formation, in the aftermath of the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course. The students' researches were defended between 2008 and 2010, in 17 post-graduate programs in education, accredited by the Coordinating Committee for the Formation of Higher Education Personnel and institutional members of the National Association of Post-Graduate Studies and Research in Education. As its main axes, the theoretical framework uses studies on the formation of the pedagogue, from the setting up of the Pedagogy Course, as part of the curriculum guidelines for teacher formation courses in Brazilian universities. These had been established by the federal model in 1939 and were applied until the approval of the first CNE/CP Resolution of 15/05/2006, which instituted the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course. It is also based on the formation policies for pedagogues drawn up after the National Curriculum Guidelines for Pedagogy. It is a qualitative study of a bibliographic nature based on state-of-the-art methodology, combined with a content analysis of 31 studies, of which 7 were theses and 24 dissertations. These works were studied in their entirety in order to draw up analytical or extended summaries according to the *Red Latinoamericana de Información y Documentación* (Reduc) model. This analysis of 31 student papers resulted in seeing the possibilities and guidelines offered by the authors with regard to the application of the national curriculum guidelines to the Pedagogy Course, such as formation policies for the teacher, researcher and manager promoted by the guidelines. It also resulted in the identification of lacunas which still remain in these analyses of the formation of the pedagogue.

**Keywords:** Pedagogical formation. National Curriculum Guidelines. Teaching as a basis for formation.

## INTRODUÇÃO

A formação de professores, historicamente, tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas nacionais e internacionais. A formação de pedagogos no Brasil é um assunto complexo e marcado por instabilidade, avanços e retrocessos. Nesse sentido, é que se dispõe a pesquisar sobre as políticas de formação de pedagogos no Brasil.

De início pretende-se uma revisão histórica, a partir da criação do curso de Pedagogia, em 1939, porém, em um segundo momento, as reflexões e análises se aprofundam no conteúdo das teses e dissertações que têm esse tema como objeto e que focalizam a formação do pedagogo, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia, instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 05, de 13/12/2005, do Parecer CNE/CP n. 03, de 21/02/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01, de 15/05/2006

A temática desta pesquisa surgiu do interesse da autora em compreender os estudos a respeito do estado do conhecimento sobre a formação do pedagogo. Esse interesse nasceu das inquietações da autora que integra, há três anos, o Grupo de Pesquisa sobre o Estado do Conhecimento: Formação de Profissionais da Educação, vinculado à Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás.

Neste período de três anos (2008-2010), os pesquisadores do projeto matriz, do mencionado grupo, localizaram, leram na íntegra e analisaram 10 teses e 190 dissertações. Esse conjunto de 200 trabalhos discentes foi defendido em 17 Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), credenciados pela Coordenação de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e Sócios Institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped/Forpred). Os 200 trabalhos discentes foram selecionados por meio de critérios da amostra intencional. Entre os critérios, dentre outros que estão mencionados no capítulo sobre a metodologia de pesquisa, constam que os programas deveriam ser credenciados pela Capes, Associados da Anped e que mantivessem uma Linha de Pesquisa, com objeto em Formação de Profissionais da Educação ou objeto afim.

Ressalta-se que esta pesquisa consiste de um recorte da investigação do projeto matriz, citado anteriormente, que se desdobra em diversos subprojetos de autoria de mestrandos e doutorandos, orientados pela coordenadora do citado projeto matriz.

O objeto da investigação é a formação do pedagogo e o problema da pesquisa enuncia-se por meio do seguinte questionamento: Em que medida, nas teses e dissertações sobre

políticas de formação, o pedagogo é reconhecido como docente, pesquisador e gestor da educação?

O percurso para desvelar o problema desta pesquisa exigiu a elaboração do objetivo geral que consiste em proceder um mapeamento e realizar a análise de teses e dissertações defendidas no período de 2008-2010, em Programas de Pós-graduação em Educação, que têm por temática a formação do pedagogo, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Quanto aos objetivos específicos foram assim traçados:

1. Realizar reconstituição histórica da formação do pedagogo no curso de Pedagogia, focando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-Pedagogia/2006);
2. Mapear as teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período 2008-2010 que tenham por temática a formação do pedagogo após as DCN-Pedagogia;
3. Organizar resumos expandidos segundo modelo da Red Latinoamericana de Información y Documentación (Reduc);
4. Sistematizar as informações para proceder à organização de categorias de análises, com a finalidade de analisar o conteúdo da produção discente;
5. Analisar a produção discente, visando a desvendar potencialidades e identificar algumas lacunas acerca da formação do pedagogo.

Para o desenvolvimento desta investigação, optou-se pelas orientações do método do materialismo histórico dialético. Uma das razões que sustentam esta opção é a importância de tentar apreender um objeto de pesquisa delimitado espacial e temporalmente, que deve considerar “as múltiplas determinações e mediações históricas que o constituem” (FRIGOTTO, 1995, p. 28)

Destaca-se, então, que a presente pesquisa é qualitativa, de cunho bibliográfico, sustentada na metodologia do estado da arte, combinada com análise de conteúdo.

Os procedimentos metodológicos abrangem:

- a) levantamento documental;
- b) leitura integral da produção discente que compõe a amostra;
- c) elaboração dos resumos analíticos no modelo Reduc;
- d) mapeamento dos dados em matriz analítica e configuração das categorias de análises e descritores;
- e) análise de conteúdo.

A análise de conteúdo foi desenvolvida com base em Bardin (2007) e Franco (2005). O referencial teórico tem por base as idéias sustentadas por Brzezinski (1987, 1996, 2002, 2008); Guimarães (2009; 2010); Nóvoa (1992, 1995); Saviani (1986; 1999; 2005; 2010), dentre outros.

Com esse percurso metodológico e sustentação no referencial teórico, chegou-se à sistematização das produções concretizadas em 31 trabalhos, sendo sete teses e 24 dissertações defendidas, em 12 Programas de Pós-Graduação em Educação.

Nessa perspectiva, foi possível, por meio da análise de conteúdo, identificar as contribuições dos trabalhos para esclarecer os reflexos das diretrizes curriculares na formação do pedagogo como professor, pesquisador e gestor e identificar as lacunas em relação à formação do pedagogo.

Esta dissertação se apresenta organizada em três capítulos.

No primeiro descreve-se o percurso metodológico do desenvolvimento da investigação, a importância da revisão de literatura que permitiu construir o referencial teórico, assim como as bases fundamentais para a realização da análise de conteúdo das teses e dissertações.

No segundo capítulo, revisita-se a história da formação dos professores no Brasil e os processos formativos do curso de pedagogia, desde a sua criação em 1939 até a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No terceiro capítulo, realizam-se as reflexões e análise de conteúdo de dissertações e teses do período 2008-2010. Essas análises são feitas a partir da implementação das DCN-Pedagogia com vista a verificar em que medida os trabalhos discentes buscam desvelar as possibilidades de formar, no pedagogo, o professor, o pesquisador e o gestor educacional.

Em uma visão prospectiva, espera-se contribuir, como ocorreu com a autora desta dissertação que fora instigada pelo grupo de pesquisa, a realizar outros estudos sobre a formação do pedagogo em nosso País.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, discorre-se sobre a opção pelo método dialético para realizar este estudo, por ser adequado ao objetivo de desvelar a complexidade da realidade educacional e suas contradições.

Como método utilizado nas ciências humanas, é uma maneira de pensar as idéias que determinam a consciência humana e as condições materiais instituídas pela sociedade, que propiciam ao ser humano sua consciência. Essas condições materiais são determinadas a partir das relações sociais que representam os fluxos e refluxos de uma sociedade, representam a base para pensar a realidade, o que leva a afirmar que o materialismo histórico é também dialético.

Diante de tais pressupostos, a abrangência do processo de reflexão consiste a teoria e a prática, as quais buscam as mudanças na vida social, política e intelectual, pois “nada é tão proveitoso para uma teoria como uma boa prática, e vice-versa” (DEMO, 1985, p. 82). Assim, teoria e prática interligam-se contraditoriamente, pois ambas são fruto do modo como são organizadas as condições materiais de existência.

Neste estudo, o curso de Pedagogia foi escolhido pela importância que tem para a educação, uma vez que a educação deve ser reconhecida como prática humana em um contexto histórico-social marcado por contradições.

#### **1.1 Método Dialético: o movimento contínuo**

Neste capítulo, tem-se como objetivo discorrer os caminhos percorridos, e desenvolvidos com base no método dialético, por permitirem tomar os fatos como elementos de uma totalidade histórica e submetê-los a uma análise. Parte-se dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, para o desenvolvimento desta investigação, como “desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” explicita Frigotto (1997, p. 75).

O autor explica que a “concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (FRIGOTTO, 1997, p. 75). Nesta dissertação, a

produção que se pretende é desenvolver estudos a respeito do Estado do Conhecimento sobre Formação de Profissionais da Educação, especificamente Formação do Pedagogo.

Santos (2006) ressalta que os estudos da educação sobre a formação de profissionais assumem novas perspectivas, porque sobre este ator do ato de dar aulas:

[...] busca-se entender como o professor, mergulhado na cultura pedagógica e institucional da escola, constrói sua identidade profissional. Busca-se estudar sua história profissional e sua história da vida, analisando como estas se cruzam (SANTOS, 2006, p. 19).

Esta busca instiga a curiosidade dos pesquisadores para compreender o processo de formação, como é o caso da presente investigação em que se descreve a metodologia. Entende-se a importância para a formação do pesquisador o conhecer e o saber descrever a metodologia realizada em suas pesquisas, pois é necessário, de acordo com Demo (1985) “chegarmos onde nos propomos chegar, ou seja, a fazer ciência”.

O autor esclarece que:

[...] metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente. Para atingirmos tal finalidade, colocam-se vários caminhos (DEMO, 1985, p. 19).

A metodologia possibilita o detalhamento explicação minuciosa, com rigor das ações desenvolvidas, o que supõe posicionamento crítico. Como informado anteriormente orienta as ações investigativas deste estudo pela dialética que fundamenta-se na:

[...] lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora) (GAMBOA, 1997, p. 98).

Na dialética marxista, é significativo compreender a distinção entre o “método de exposição, do método de investigação”, como discorre Yamamoto (1994, p. 49). O momento de investigação tem que “captar com detalhes a matéria, analisar suas formas de evolução, assim como rastrear sua conexão íntima. Somente nesse momento é que se pode expor adequadamente o movimento real”, uma vez que materialismo histórico dialético é o processo de vida social, política e econômica que é condicionado pelo modo de produção de vida material. São as condições materiais que:

[...] formam a base da sociedade, da sua construção, das suas instituições e regras, das suas idéias e valores. Nessa perspectiva, a realidade (natural e social) evolui por contradição e se constitui num processo histórico. São os conflitos internos desta

realidade que provocam as mudanças que ocorrem de forma dialética. Esse processo é resultante das intervenções das práticas humanas. Já que a formação e transformação da sociedade humana ocorre de modo dinâmico, contraditório e através de conflitos, precisa ser compreendida como um processo em constante mudança e desenvolvimento (REGO, 2001, p. 97).

A dialética, portanto, “está ligada ao fenômeno da *contradição*” (DEMO, 1985, p.86). Dessa forma, o método dialético explica movimento e conflito que impulsionam a superação, pois a conclusão será acatada como uma nova tese, dando continuidade ao método. A partir dessa permanente superação, a dialética privilegia o “fenômeno da transição histórica, que significa a superação de uma fase por outra, predominando na outra mais o novo do que repetições possíveis da fase anterior [...] não vê nem explica tudo” (DEMO, 1985, p. 86).

Tem-se clareza que a superação não é completa e acabada, considerando que “não há uma essência humana dada e imutável, pelo contrário, supõe um homem ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história” (REGO, 2001, p. 98).

Esta evolução de ideias, por meio da interpretação dialética do mundo, se expressa por leis e categorias, as quais se formaram “no processo desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social” (TRIVIÑOS, 1990, p. 54).

Concorda-se como o autor que a Lei é “uma ligação necessária geral, interativa ou estável”. As leis da dialética são:

[...] extraídas da natureza, assim como da história da sociedade humana. Não são elas outras senão as leis mais gerais de ambas as fases do desenvolvimento histórico, bem como do pensamento humano. Reduzem-se elas, principalmente, a três: 1. a lei da transformação da quantidade e vice-versa; 2. a lei da interpenetração dos contrários (Lei da Unidade e “Luta” dos contrários); 3. a lei da negação da negação (TRIVIÑOS, 1990, p. 65).

No que se refere às categorias dialéticas, o autor explicita que “[...] Para o marxismo, as categorias se formaram no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social (TRIVIÑOS, 1990, p. 55).

Reafirma-se, aqui, com sustentação em ensinamentos de Frigotto (1997) que o ponto de partida para o método dialético é a análise crítica do objeto que se caracteriza pelo movimento do pensamento. O objeto desta pesquisa no campo da educação é ressaltado por Gamboa:

[...] pretender contextualizar a dialética na pesquisa em educação, é importante conhecer também as especificações das outras opções, dada sua pretensão de síntese. A síntese não é ecletismo, nem soma de partes ou tópicos vindos de outras abordagens; é uma nova maneira de ver, conceber e organizar categorias, muitas

delas originadas dentro de outras visões, mas recriadas em novas condições e sob outros interesses cognitivos (GAMBOA, 1997, p. 94).

A dialética instiga a ação de pensar. Logo a “conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo” (TRIVIÑOS, 1990, p. 53) e são as contradições que estão no processo de transformação do mundo. A contradição é a:

[...] fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Dialeticamente, tanto na unidade como na luta existe movimento. Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo (TRIVIÑOS, 1990, p. 69).

Neste âmbito, o processo de formação de profissionais da educação é assumido como movimento contínuo em constante transformação. O método dialético tem como categorias básicas: contradição, representada pelos contrários; totalidade que pressupõe a união desses contrários e a historicidade que tem como condição fundamental a prática humana

Tendo em vista este pressuposto, concorda-se com Gadotti que “a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão, o ato educativo realiza-se numa tensão dialética liberdade e necessidade” (GADOTTI, 2001, p. 79).

Nesta lógica, as políticas sociais são integrantes da totalidade, e segundo Vieira, a totalidade é “sempre relativa, embora possa figurar em certo momento como totalidade autônoma, destinada a servir de campo para uma investigação (VIEIRA, 1992, p. 21). A totalidade analisada, dialeticamente, é contraditória e em permanente transformação. Demo (1985, p.86,) ressalta “toda formação social é suficientemente contraditória para ser historicamente superável”, isto é, a superação pela práxis.

Esclarecida a concepção acerca do materialismo histórico dialético como método, a seguir serão feitas reflexões com base em autores como Alarcão (2010), Bardin (2007), Bogdan e Biklen (1994), Brzezinski e Garrido (2006), Crowell (1997), Franco (2005), sobre o que se entende por revisão de literatura e estado do conhecimento ou balanço crítico.

Utilizam-se a revisão da literatura e a sistematização do conhecimento nas 10 teses e 190 dissertações cujo objeto é a formação do Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, totalizando-se 200 trabalhos discentes selecionados por meio de critérios da amostra intencional que foi defendido em 17 (dezesete) Programas de Pós-Graduação em Educação, credenciados pela Coordenação de Capacitação de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e Sócios Institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped/Forpred) por nortear o caminho a ser percorrido de [...] tudo que já se sabe, para que,

na hora de partir para uma nova aventura, fique bem claro de onde se parte e se possa, com mais segurança, descobrir ou construir o que é original e relevante (ALARCÃO *et al*, 2010, p. 8).

## **1.2 Pesquisa Qualitativa, Revisão de Literatura e Estado do Conhecimento: entendimentos e concepções**

Esta pesquisa é qualitativa, bibliográfica, combinada com análise de conteúdo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no fim do século XIX e início do século XX.

Afirmam os autores que pesquisa qualitativa ultrapassa uma metodologia dominada:

[...] pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Dignamos esta abordagem por investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Na perspectiva desses autores, essa metodologia exige fonte direta de dados e ambiente natural. Bogdan e Biklen (1994) asseguram que o contato direto e longo do pesquisador com o ambiente que está sendo pesquisado é o principal instrumento de coleta de dados, sendo cinco suas características básicas:

[...] tem como fonte direta de dados o ambiente natural; [...] é descritiva; [...] seus investigadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados do que com o produto; [...] seus investigadores tendem a analisar os dados de forma indutiva; [...] o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Essas cinco características não precisam marcar presença simultânea durante todo percurso da investigação para que se caracterize como qualitativa. No entanto, devem ser consideradas no decorrer do processo que se inicia com questões amplas que ao longo da pesquisa devem delinear sua especificidade, identificando o objeto de estudo.

Croswell (1997, p. 46), por sua vez, salienta que na pesquisa qualitativa, “os investigadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de aprendizado do participante, e não para prescrever as questões que precisam ser respondidas sob o ponto de vista do pesquisador”.

Tal autor enfatiza que é importante compreender o referencial teórico para inseri-lo em um estudo qualitativo, na tentativa de construir um entendimento a partir das ideias dos autores pesquisados.

O esclarecimento feito por Crosswell (1997) leva ao entendimento da relevância da revisão da literatura, de modo exaustivo, como procedimento norteador da pesquisa, como já anunciada, que pretende realizar o Estado do Conhecimento, associado à análise de conteúdo, segundo Bardin (2007) e Franco (2008).

A revisão da literatura, por ser reconhecida por Alarcão *et al* (2010) como um processo investigativo, requer planejamento cuidadoso na coleta e análise ordenada e detalhada dos dados empíricos. Para tanto, exige dedicação do pesquisador com a finalidade de procurar apreender os significados que emergem do seu objeto de estudo.

Segundo Alarcão *et al*, a revisão da literatura deve ser:

[...] reveladora do domínio que o investigador já tem de um tema, dos autores principais que foi capaz de identificar, do espírito crítico com que selecionou os estudos, da capacidade de delimitação do tema e da articulação com o seu projeto (ALARCÃO *et al*, 2010, p. 26).

No percurso para a realização de uma revisão da literatura e da construção do referencial teórico, é necessário recolher, tratar e organizar de modo sistematizado os dados para traçar as ações, a fim de elaborar o mapeamento, identificar categorias que emergem e realizar análise de conteúdo dos trabalhos-objeto de estudo.

A revisão de literatura segundo Alarcão *et al* (2010) destina-se a proporcionar conhecimento aprofundado de um tema, abrindo novos horizontes para tecer um referencial contextualizado e fundamentado nas ideias dos autores selecionados.

Na tentativa de recolher, operacionalizar, tratar e organizar os dados para traçar as ações, fazer o mapeamento dos dados empíricos e, assim, conhecendo-os refletir sobre o que já está produzido e analisar com profundidade por meio da sistematização detalhada.

O objetivo geral consiste no mapeamento e análise de conteúdo das teses e dissertações dos cursos que foram objeto das teses e dissertações, defendidas no recorte temporal 2008-2010 e que atendem aos critérios de seleção da amostra intencional das universidades e programas. que têm por temática a formação do pedagogo, após as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Neste sentido, Alarcão *et al* (2010, p. 17) ressaltam que a revisão da literatura é também objeto de investigação sob a forma de estudos metanalíticos, com identidade própria

e torna-se para o pesquisador ponto de partida e chegada da “compreensão profunda de uma temática depois de analisados e comparados os estudos existentes”.

Precede a construção do estado do conhecimento na pesquisa em tela, a localização, em meios virtuais, das teses e dissertações, de acordo com os critérios definidores da amostra dos trabalhos discentes a serem analisados.

A outra etapa da metodologia é a leitura integral das teses e dissertações que permitirá a elaboração de resumos analíticos segundo o modelo da Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC).

O ideário constituído pelos autores e as proposições sobre o estudo das políticas de formação inicial do pedagogo também serão incorporados ao referencial teórico da dissertação. A pré-análise de todos os Resumos expandidos e o mapeamento de seu conteúdo em forma de matriz analítica constitui outra etapa da metodologia.

Os cruzamentos entre os conteúdos principais serão suporte para a organização das categorias de análise e seus descritores. Ao entender esses quesitos a base de dados sistematizados sustentará o desenvolvimento do balanço crítico ou estado do conhecimento.

À concepção do Estado do Conhecimento, Brzezinski e Garrido (2006) dão destaque à sua relevância, pois que as autoras asseguram que o balanço crítico permite:

[...] reconhecer que a totalidade dos estudos desenvolvidos, quer represente um crescimento quantitativo, quer qualitativo, ainda não é acessível à comunidade acadêmica ou a outros interessados. Equivale também assinalar que, para tomar decisões sobre que objeto deve ser apreendido em futuras pesquisas, não basta estar ciente da multiplicidade de perspectivas, pluralidade de enfoque, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido. É necessário, sim, ter um relatório analítico que, de um lado, ofereça um ordenamento do conjunto das informações e possibilite um exame dos resultados positivos, feito de forma que articule todas as perspectivas identificadas, e, de outro lado, apresente críticas demonstrando incoerências, incongruências, inconsistências e contradições no que foi analisado (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2002, p. 46).

O grande desafio desta pesquisa é investigar nas teses e dissertações defendidas pelos discentes da pós-graduação em educação, no período 2008-2010, e elaborar um relatório analítico que apresente aspectos conclusivos, com base na análise de conteúdo, para desvendar os aspectos significativos do curso de pedagogia e do profissional por ele formado na atualidade: o pedagogo como docente; pesquisador e gestor da educação.

### 1.3 Abordagem Qualitativa e Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo tem sua origem no século passado. Segundo Bardin (2007), análise de conteúdo surgiu no princípio do século XX, na Escola de Jornalismo da Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos. Destaca-se Harold Lasswell, que fez análises de imprensa e de propaganda desde 1915, despertando, o interesse de novos investigadores que foram se especializando em análise de conteúdo.

As análises buscavam interpretar as mensagens implícitas nos materiais impressos de propaganda e notícias da época. Tratava-se de desvendar, desmistificar a intenção provocada no comportamento das pessoas às quais este material era destinado.

O pesquisador, ao utilizar a análise de conteúdo, precisa considerar os critérios e a vontade de desvendar, descobrir o que está nas entrelinhas da escrita. Para isso, é preciso uma atitude “vigilante”, no intuito de revelar novas possibilidades no campo da pesquisa, o que significa desvendar o que está para além da mensagem (BARDIN, 2007, p. 24).

Esta mensagem pode ser expressa de modo verbal, oral ou escrita, gestual, silencioso, figurativo, documental ou diretamente provocado. Necessariamente, a mensagem “expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2005, p. 13), para Vygotsky esse significado é um:

[...] componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal (OLIVEIRA, 1993, p. 48).

Nesse pensamento, torna-se necessário que o pesquisador faça uma leitura crítica, buscando identificar as categorias e subcategorias implícitas no material pesquisado, o sentido e os significados que “vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no ‘filtro’ através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele” (OLIVEIRA, 1993, p.48), ou seja, estão inseridos na mensagem/comunicação.

De conformidade com Bardin (2007) e Franco (2005), seus ensinamentos explicitam a possibilidade de identificar na composição da comunicação:

[...] cinco elementos básicos: uma **fonte** ou emissão; um **processo codificador** que resulta em uma **mensagem** e se utiliza de um canal de transmissão; um **receptor**, ou detector da mensagem, e seu respectivo **processo decodificador** (BARDIN, 2007, p. 24).

A comunicação é estabelecida por meio das mensagens, que estão transcritas nas entrelinhas. Bardin (1977) elucida que análise de conteúdo pode ser considerada como:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

Neste contexto, esta inferência consiste em atingir uma significação profunda dos textos das mensagens obscuras que exige do pesquisador rigor e intencionalidade de descobrir, interpretar, desvendar, ir além das aparências. Franco (2005) esclarece que partindo de uma mensagem, procuramos indagações acerca de “quem” e acerca do “por que” de determinado conteúdo, que estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor, considerando o contexto e a intenção.

A autora ensina que análise de conteúdo requer:

[...] uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 12-13).

Nesta construção de uma concepção crítica, a finalidade da análise de conteúdo é “produzir inferência sobre [...] qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação: a fonte emissora; o processo codificador que resulta em uma mensagem; o detector ou recipiente da mensagem e o processo decodificador” (FRANCO, 2005, p. 29).

É importante identificar a intencionalidade e a subjetividade da comunicação verbal e não verbal utilizada na sistematização da informação por meio das inferências, mas também embasá-las com pressupostos teóricos segundo o contexto histórico e social. Compreende-se, então, que serem a intencionalidade, a capacidade teórica do pesquisador que possibilitaram a inferência e a identificação do desvelamento do oculto.

O investigador pode (e, muitas vezes, deve) analisar mensagens a fim de produzir inferências sobre “as características do texto; as causas e/ ou antecedentes das mensagens; os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2005, p. 24).

A autora reafirma que, “partindo de uma mensagem, procuramos indagações acerca de “quem” e acerca do “por que” de determinado conteúdo que estamos trabalhando com o ponto de vista do produtor” (p. 21), considerando o contexto e a intenção. Assim, no esforço de interpretar, inferir sobre o todo da comunicação, a causa ou efeito, a análise de conteúdo perpassa entre o rigor da objetividade e o rigor da subjetividade.

A análise de conteúdo requer uma organização de informações e comunicações, numa tarefa paciente de inferência, seguida de uma preocupação de rigor científico, na tentativa de

buscar entender o significado de determinada mensagem, que acontece por meio de uma minuciosa interpretação, realizada a partir de registros que produzem conhecimento para determinada mensagem, ancorada por referenciais teóricos.

É importante buscar, por meio das respostas, novos questionamentos, cada resposta traz em si uma mensagem importante para as inferências, a identificação do objeto, das categorias e subcategorias.

Essas e tantas outras indagações oportunas podem revelar a intencionalidade que é uma das capacidades teóricas que possibilita ao pesquisador identificar o sentido da mensagem e fazer inferências, objetivando desvendar o que não está explícito por meio da pré-análise que corresponde às:

[...] buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo sistematizar os “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise (FRANCO, 2005, p. 47).

Este momento requer sistematizar as ideias iniciais para identificar as que vão ao encontro do objeto e do objetivo proposto pela pesquisa, torna-se necessária uma leitura flutuante, que segundo Bardin (2007) pretende:

[...] estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase chama-se leitura “flutuante”, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos (BARDIN, 2007, p. 90).

Ressalta Bardin (2007) que a pré análise favorece a escolha dos documentos trata-se da análise dos documentos *a priori*, sendo que o objetivo é:

[...] determinado, e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado, [...] estando o universo demarcado (o gênero de documentos sobre os quais se pode efetuar a análise), é muitas vezes necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2007, p. 90).

Nesta pesquisa, a escolha dos documentos, dissertações e teses, constitui um *corpus*. Registra-se que a fase da pré-análise das teses e dissertações já foi realizada pelo grande grupo de pesquisa no período de três anos (2008-2010) os membros do grupo de pesquisa envolvidos com o projeto matriz, do qual a autora desta dissertação faz parte, como primeira

etapa, já mencionada em outros momentos, localizaram, leram e analisaram um total de 200 trabalhos discentes, sendo 190 dissertações e 10 teses.

Defendidos em dezessete PPGEs, sobre o Estado do Conhecimento acerca da Formação de Profissionais da Educação, coordenados por Prof. Dra. Iria Brzezinski que em seus estudos foram organizados em sete categorias que emergiram da análise das teses e dissertações e dos resumos expandidos, quais sejam:

- a) Concepção de Docência e de Formação de Professores;
- b) Políticas e Proposta de Formação de Professores;
- c) Formação Inicial;
- d) Formação Continuada;
- e) Trabalho Docente;
- f) Identidade e Profissionalização Docente;
- g) Revisão da Literatura.

O problema de pesquisa enuncia-se por meio do seguinte questionamento: Em que medida nas teses e dissertações sobre políticas de formação o pedagogo é reconhecido como docente, pesquisador e gestor da educação?

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica articulada à análise do conteúdo, utiliza-se do método dialético para a interpretação da realidade educacional, buscando desvendar o véu que esconde a intenção do autor, por meio do movimento da totalidade e sua historicidade dos pensamentos através da “concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (FRIGOTTO, 1997, p. 77).

## **CAPÍTULO II**

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS FORMATIVOS NO CURSO DE PEDAGOGIA: a história revisitada**

O objetivo, neste capítulo, é discutir a formação inicial do professor no percurso histórico da educação e o processo de desenvolvimento dessa formação em nosso país. Nesta trajetória analisa-se com maiores detalhes a formação de professores em cursos de Pedagogia.

Para atingir esse objetivo foram consultados diversos documentos oficiais da educação nacional, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e vários pareceres e resoluções que consistem em diplomas legais de políticas de formação orientadoras de currículos e projetos pedagógicos do curso dedicado à formação do pedagogo.

Em relação às concepções de formação de profissionais da educação e do percurso histórico do curso de Pedagogia este segundo capítulo se sustenta em Aranha (1996, 2006); Brzezinski (1986, 1987, 1997, 2001, 2002, 2008, 2011, 2012); Guimarães (2004, 2009); Garcia (1999); Ribeiro (2000); Saviani (2010); Tanuri (2000); Viera e Farias (2007); Silva e Machado (1998). Faz-se um recorte temporal na história da educação brasileira, no período delimitado entre 1827 e 2010, em razão do objeto de investigação ser o curso de Pedagogia, cujo precursor, em nível secundário, foi o Curso Normal criado no século XIX.

#### **2.1 Primeiros Momentos no Brasil Império**

Em 1827 foi promulgada a primeira lei de educação brasileira pelo Imperador que determinou a criação de “Escolas de Primeiras Letras”. Esse ato implicava formação de professores. Saviani (2010) afirma que essa lei, composta por 17 artigos, foi a primeira da educação brasileira que tratou da criação de escolas para difundir o saber e requeria o professor como agente educativo. Essa lei serviu de referência para a definição da data comemorativa do dia do professor, afirma Brzezinski (2008).

Saviani (2010) enaltece a importância da lei, pois

[...] tratava de difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância. O modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as

quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciência naturais e das ciências da sociedade (história e geografia) (SAVIANI, 2010, p. 126)

A partir desta Constituição da Constituição de 1834 perdurou um período de criação de liceus que eram laboratórios do ensino público no Brasil. Por este motivo criou-se, em 1837, o Colégio Pedro II, a escola modelo, como um padrão de ensino com a função de preparar as pessoas aos exames de admissão aos futuros cursos superiores.

A partir dos anos 1930 foram criadas escolas especializadas para formar professoras e professores, sendo instaladas em algumas províncias, que foram levadas a assumir a instrução primária e secundária, pois com a descentralização desses dois níveis de ensino, a incipiente unidade orgânica brasileira legada pelos jesuítas foi fragmentada

[...] em diferentes regimes. [As províncias] não apresentavam mínimas condições econômicas e sociais para organizar-se e pouco puderam realizar em favor da instrução pública nos níveis primários e secundários. Na maioria das províncias, a educação do povo não era sentida como forte necessidade social, visto que as famílias mais abastadas adotavam com prática os preceptores em suas próprias casas (BRZEZINSKI, 1987, p. 31).

Neste período, o acesso à escola era precário, tanto por falta de escolas, quanto de professores o que estimulou a criação de escolas para “[...] os moços aspirantes ao professorado”. As primeiras escolas normais foram a de “Niterói (1835); da Bahia (1836), do Pará (1839), do Ceará (1845) e de São Paulo (1846). Em 1880, foi criada a primeira Escola Normal no Município da Corte “para professores e professoras” (BRZEZINSKI, 1987, p. 35).

A primeira Escola Normal no Brasil teve curta duração, após quatro anos de funcionamento, formou 14 alunos dos quais 11 se dedicaram a carreira de professor. Somente em 1859 pela Lei Provincial 1.127, outra Escola Normal foi criada na capital da Província. O curso teve a duração de três anos e contemplava na grade curricular:

[...] língua nacional, caligrafia, doutrina cristã e pedagogia (primeira cadeira); aritmética, inclusive metrologia, álgebra até equações do segundo grau, noções gerais de geometria teórica e prática (segunda cadeira); elementos de cosmografia e noções de geografia e história, principalmente do Brasil (terceira cadeira) (MOACYR, 1939a *apud* TANURI, 2000, p. 64).

Neste contexto, as Escolas Normais de Niterói, Bahia, São Paulo e Pernambuco foram destinados exclusivamente para professores do sexo masculino. Com a valorização das Escolas Normais ocorre também “enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino”. A autora reforça, com abertura das Escolas Normais era a “única profissão que as mulheres conciliavam “as funções domésticas,

tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, e apresentava como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária” (TANURI, 2000, p. 66).

A criação das escolas normais, cuja finalidade era formar o professor do ensino primário e secundário demarcou o primeiro espaço institucional da constituição do curso de Pedagogia no Brasil, que foi criado somente no século posterior.

O acesso às escolas secundárias só seria possível às pessoas com alto nível sócio-econômico, e, por isso, neste período, o governo foi pressionado pela abertura de escolas, pois representavam a possibilidade de ascensão social.

Ribeiro (2000, p. 59) relata que os poucos alunos que conseguiam matricular-se nos colégios, nos liceus, não tinham outro objetivo senão o de ingressar no curso superior, qualquer que fosse sua origem social – média ou alta.

Com relação ao ensino superior, foi criado o curso jurídico provisório, em 9/1/ 1825, chamado “liceu provincial”. Foram deliberados alguns projetos no campo da medicina, e também foi inaugurada a Academia de Belas Artes, que ficou a cargo do governo da União. Pode-se observar que o ensino superior era “o nível que mais interessava às autoridades, isto é, aos representantes políticos da época. Eram os cursos que formariam a elite dirigente de uma sociedade aristocrática como a brasileira” (RIBEIRO, 2000, p. 50).

A partir de 1840 com o sucesso da lavoura de café que começa a ser lucrativa ocorre a passagem de uma

[...] sociedade exportadora com base rural-agrícola para urbano-agrícola - comercial. Evolução esta exigida não só pelas necessidades internas, [...] como também por exigências ou interesses do capitalismo internacional. Este requer o desenvolvimento do mercado capitalista competitivo nos países periféricos como condição de sua própria expansão (RIBEIRO, 2000, p. 53).

Essa nova situação econômica no Brasil trouxe consigo o aspecto competitivo, este novo cenário apresenta um crescimento capitalista interno e avanços na economia nacional de importância fundamental para a consolidação da monarquia, período em que o Império teve condições de se consolidar.

Considerando o crescimento econômico, o fortalecimento dos partidos políticos, e a expansão das escolas o Estado criou em 1854 a “Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte”, com a finalidade de fiscalizar e orientar o ensino público e particular. Além disso, estabeleceu

[...] normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação primário; reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tornando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais; reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes; reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 2000, p. 55).

Saviani (2010, p. 131-132) explica que o Regulamento de 1854 estipulou atribuições do inspetor geral conforme orientação da Reforma Couto Ferraz. Quanto ao aspecto administrativo ficou claro que o papel do inspetor geral era centralizado e subordinado aos delegados de distrito.

Tanuri (2000) ressalta que

[...] em todas as províncias as escolas normais tiveram um trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino (TANURI, 2000, p. 64).

Este sistema de controle da educação foi organizado pelo Estado com a proposta de centralizar as decisões e ações educativas como mecanismo de difusão da ideologia estatal.

## **2.2 Regime Republicano: reestruturação das políticas educacionais**

A partir de 1889, após um golpe militar, foi decretado o fim do império e iniciou o período republicano sob o governo de Marechal Deodoro da Fonseca, com nova configuração do Estado em República Federativa dos Estados Brasileiros.

O Brasil passou ao Regime Republicano com predomínio das elites no poder e não deixou de

[...] de receber fortes influências das antigas oligarquias rurais e seus coronéis. Não por acaso, foi chamada de Velha República. Nela conviveram forças contraditórias que deram origem a conflitos diversos, tanto no interior (movimentos de Canudos e Contestado) como nas cidades (revoltas da Vacina e da Chibata) (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 71)

A economia brasileira em negociação com a Europa, fonte fornecedora de máquinas e de novas idéias econômicas, exigiu a implementação de políticas educacionais. Passou a circular no [...] acanhado meio intelectual. [...] E o consumo das “novas idéias” [parecia] um meio eficaz (RIBEIRO, 2000, p. 64).

A influência estrangeira nas relações econômicas e políticas do Brasil diante do novo regime estatal – o republicano – estendeu-se à área educacional, com tendência racionalista – instrumental. Os novos colégios de ensino médio e escolas normais de formação de professores para o ensino primário inspiram-se na organização escolar de “influência positivista” (RIBEIRO, 2000, p. 73) Era a forma de tentar implantar e difundir tais ideias por meio de uma educação escolarizada.

A ideologia positivista na agitada Primeira República se difundiu devido à mudança política norte-americana que influenciou diretamente a organização escolar e nos processos didáticos. Neste sentido são inúmeros projetos de reforma que Vieira e Faria (2007) afirmam terem sido criados neste período

[...] Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luís Alves (1925). Tais propostas nem sempre correspondem a um conjunto orgânico de medidas, mas antes a decretos com o intuito de reformar aspectos específicos relativos à organização do ensino (VIEIRA; FARIAS, 2007 p. 76-77).

Iniciou uma tênue organização do sistema de ensino que pretendia alguma descentralização do poder estatal. Esse período marcado pela proliferação da ideologia liberal, de influência européia e norte americana, com a difusão, já na década de 1920, das idéias progressivistas com base no ideário deweyniano.

Com o propósito de preparar pessoas com uma nova mentalidade para superar o atraso intelectual e cultural do País as novas propostas, após 1890, traziam consigo o significado da formação científica, sustentada pelas ideias de inspiração positivista defendidas pela Reforma Benjamin Constant. Neste sentido, a organização escolar passou a ser norteadas por dois importantes eixos, que visava

[...] tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos; com vistas ao ensino superior. Para que este aspecto fosse conseguido no ensino secundário, por exemplo, foi criado o *exame da madureza*, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso. [...] a predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, biologia, sociologia e moral) (RIBEIRO, 2000, p. 73-74).

Percebe-se que esta alternância entre a influência humanista e a científica simboliza as primeiras iniciativas da educação republicana por meio de reformas com orientações que buscava contemplar os currículos com a organização dos conhecimentos a partir da introdução do estudo das ciências.

No dia-a-dia da escola os problemas passaram a alarmantes, pois

[...] profissionais e alunos “solucionavam como podiam”, isto é, improvisadamente e, portanto, também de forma ineficiente. Daí sair desacreditada tanto a teoria importada, e por isso desligada da prática, como a prática sem a teoria, ou melhor, uma prática com base numa “teoria” fruto do senso comum, onde não se tem consciência clara das razões desta nossa forma de agir (RIBEIRO, 2000, p. 80-81).

As Reformas Educacionais tiveram como objetivo formar os cidadãos sob a influência da ciência e dos valores morais, princípios estes positivistas que direcionava as idéias dos intelectuais republicanos. Com a agitação política e cultural deste período, criam-se condições para uma mudança educacional. Segundo Vieira e Farias (2007, p. 82) “surgem [...] os educadores de profissão, em sua maioria, influenciados pelas idéias da Escola Nova”. Estes têm papel importante na criação (1924) da Associação Brasileira de Educadores (ABE), concebida como espaço social em defesa da educação pública.

De acordo com Brzezinski (2012, p. 26) surgiu “um movimento reformador apoiado nos princípios liberais da Pedagogia Nova em defesa do indivíduo, da liberdade de iniciativa e de igualdade perante a lei”.

Desde 1920, com a participação consciente e compromissada dos educadores e de intelectuais as ações a favor da educação desenvolvem-se um novo modelo. Sob o ponto de vista educacional uma

[...] efervescência se manifesta em diferentes estados do País, onde são desencadeadas iniciativas de reformas. Despontam profissionais, cujos nomes vão assinalar um momento fértil da história da educação brasileira: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho [...] o pensamento escolanovista, pouco a pouco, começa a firmar-se como o ideário pedagógico do período, gerando circunstâncias propícias ao movimento renovador que resultaria no Manifesto de 1932 (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 85).

Estas manifestações impulsionadas a uma forte proposta de querer superar a política tradicional, que estava condicionada a uma obediência e submissão no processo de ensino aprendizagem na história da educação brasileira até o momento.

### **2.3 Renovação Educacional: à luz de novos ideários**

Emergiu um novo cenário na educação a Escola Nova, movimento educacional criado pelo filósofo norte americano e pedagogo John Dewey (1859-1952) que sofreu influência do conhecimento de William James, tornando-se um grande filósofo da Escola Nova. Este movimento educacional surgiu no [...] final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, em descompasso com o mundo no qual se achava inserida. “Representa

o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência” (ARANHA, 2008, p. 225).

A Escola Nova foi o movimento que trouxe renovação ao ensino e fundamenta o ato pedagógico na ação e não na instrução. O indivíduo é considerado o próprio ator da sua experiência, como sujeito único que está em constante movimento com o mundo. John Dewey nomeava sua teoria como instrumentalismo ou funcionalismo, por acreditar que

[...] as idéias têm valor instrumental para resolver os problemas que resultam da experiência humana. O conhecimento é uma atividade dirigida e não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência. Como hipóteses de ação, as idéias são verdadeiras na medida em que funcionam como orientadoras da ação (ARANHA, 2008, p. 227).

Desta forma, entende-se que a educação devia favorecer a capacidade de aprender com as experiências e interesses pessoais, contrariando o que previam os currículos uniformes da educação tradicional. Para o filósofo John Dewey, a

[...] *vida, experiência e aprendizagem* não se separam, por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais. A *educação progressiva*, na medida em que dá condições para a criança exercer controle sobre a própria vida, permite que ela enriqueça sua experiência (ARANHA, 2008, p. 227) (grifos do autor).

Neste âmbito, a experiência amplia o conhecimento por meio da construção, reconstrução, organização e reorganização das experiências. Entende-se que a capacidade humana de aprender é infinita, pois aprender é uma função permanente, contínua que ocorre durante toda a vida. Educação é viver, desenvolver e crescer. O filósofo e pedagogo John Dewey, afirma que há dois eixos que influenciam o processo de conhecimento, o

[...] sujeito que conhece e o objeto conhecido são igualmente importantes, já que “experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social” e, conseqüentemente, “ a educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes, que se tornam por sua vez instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos (ARANHA, 2008, p. 228).

O pensamento escolanovista critica o tradicionalismo pedagógico que era hegemônico e marcado pela cultura educacional enciclopédica. Para os intelectuais da Escola Nova o “*processo* do conhecimento é mais importante do que o *produto*, o conteúdo precisa ser compreendido, não decorado” (ARANHA, 2008, p. 225).

Este movimento ganha projeção no Brasil, e teve início na década de 1920, propondo a introdução de novas técnicas e ideias pedagógicas na prática da educação escolar. No campo

político educacional, teve seu ápice durante a reforma educacional de 1928 ocorrida no Distrito Federal, promovida por Fernando de Azevedo com a criação da Escola Normal do Distrito Federal referência no Brasil e para os estudos superiores.

Enquanto Saviani (2010, p. 177) esclarece que na década de 1920, no Brasil abriu-se “um novo ciclo marcado pela introdução mais sistemática das idéias renovadoras” é Brzezinski (1986) faz um relato circunstanciado do movimento, iniciando pelo ano de 1917 que foi

o marco inicial das reformas, com Afrânio Peixoto, ocupando o cargo de Diretor da Instrução no Distrito Federal. Outras se sucederam: em São Paulo com Sampaio Dória e depois com Fernando de Azevedo; na Bahia com Anísio Teixeira; em Pernambuco com Carneiro Leão; outra no Distrito Federal com Fernando de Azevedo; em Minas Gerais com Francisco de Campos e Mário Casassanta; em Santa Catarina com Luis Trindade; no Paraná com Lysímaco da Costa; no Rio Grande do Sul com Coelho de Souza; e em Goiás com José Gumercindo Marques Otero (BRZEZINSKI, 1986, p. 54-55).

Essa mobilização nacional favoreceu o desenvolvimento de idéias e práticas pedagógicas criando as bases para a futura instalação na Universidade dos estudos superiores para a formação de professores que ocorreu em 1939, ano de criação do curso de Pedagogia em nosso País.

Esse grupo de educadores e intelectuais no Brasil, sob a influência de John Dewey, em defesa da Escola Nova, provocou transformações nas políticas educacionais inspirados no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado ao povo e à Nação brasileira em 1932. Seus principais seguidores foram

[...] Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Esse Manifesto foi muito importante na história da pedagogia brasileira, porque representou a tomada de consciência da defasagem existente entre a educação e as exigências do desenvolvimento (ARANHA, 2008, p. 228).

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi um documento organizado por Fernando Azevedo e, representou no âmbito educacional a sistematização de um grandioso e amplo debate em defesa da escola pública, laica e gratuita no Brasil

[...] como situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa, quer seja de ordem política (RIBEIRO, 2000, p. 112).

A década de 1930 foi relevante para o campo educacional. O Manifesto de 1932 representa o marco transformador quando propõe a elaboração de um Plano Geral de

Educação voltado para uma escola laica, pública, gratuita, propondo a descentralização do ensino e uma educação para todos, sem distinção de classe social.

Brzezinski (2012) ressalta que para os pioneiros a formação dos professores de todos os graus de ensino deveria

[...] assentar-se no princípio da unificação. Segundo esse princípio, toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos secundários (BRZEZINSKI, 2012, p. 31).

Os Pioneiros levantaram a bandeira contra a escola elitista e o modelo tradicional assumido pela igreja que monopolizava, os pioneiros e representa uma ação vigorosa e corajosa. O principal protagonista foi Anísio Teixeira, que para Brzezinski (2012) reforçou o

[...] papel social da educação escolar, exacerbando-se a crença de que seria possível reformar a sociedade pela reforma do homem. À escola atribuiu-se o papel de transformar a sociedade, e a escolarização passou a ser interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (BRZEZINSKI, 2012, p. 27).

No início do século XX, algumas reformas educacionais foram articuladas, como as reformas do ensino primário e da Escola Normal, nas quais o professor era a figura principal para a organização da educação e o Ensino Normal passava a ser um curso necessário para o exercício da formação docente.

Brzezinski (2012) explicita que a Escola Normal foi “[...] por quase um século, o lócus formal e obrigatório como escola de formação de professores para atuar na escola fundamental, na escola complementar e na própria Escola Normal” (BRZEZINSKI, 2012, p. 19).

Na década de 1930, as reformas de caráter nacional, implantadas pelo governo federal por meio do Ministério da Educação e Saúde, têm como proposta unificar o sistema de ensino brasileiro liderado pelo Francisco Campos. Esta reforma promoveu uma modernização do ensino brasileiro, por meio de sete decretos, conhecidos em seu conjunto como Reforma Francisco Campos, a saber:

- a) Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação;
- b) Decreto n.19.851, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário;
- c) Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro;
- d) Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino secundário;

- e) Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas;
- f) Decreto n. 19.941, de 30 de junho de 1931: organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências;
- g) Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI, 2010, p. 196-197).

Destaca-se os itens “b” e “d”, que tratam do ensino superior e do ensino secundário no Brasil. Consta no Decreto do ensino superior que deveria obedecer ao sistema universitário, podendo ser ministrado em institutos isolados. Essa medida foi legalizada por meio do Decreto nº 19.851, de 18/4/1931. No que se refere ao item “d” o Decreto determinava a organização do ensino secundário, dividido em duas etapas o curso fundamental e complementar pelo Decreto nº 19.890, de 18/4/ 1931.

A Reforma Francisco Campos sofreu críticas quanto ao

[...] teor enciclopédico e elitizante da proposta curricular do ensino secundário, que embora tenha lhe conferido certa organicidade, acaba por criar um ponto de estrangulamento ao descuidar dos cursos profissionalizantes, exceto o ensino comercial. Tal medida gera uma desvalorização dessa formação e o aumento da demanda pelo ensino acadêmico (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 93).

A Reforma Francisco Campos encarna a ideologia estatal. A reforma se caracteriza pelo “aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais” (SAVIANI, 2010, p. 268), expressado no poder do Estado o controle total da ordem e progresso da sociedade.

Getulio Vargas enquanto simpatizante do regime fascista pulveriza “o dualismo escolar (separação entre formação humanista e escola profissionalizante” (ARANHA, 1996, p. 182). Isso representa um retrocesso na tentativa de universalização da escola pública de qualidade desprezando as atividades intelectuais, mas sim

[...] doutrinação e adestramento, cujos efeitos nefastos atingem o movimento da *escola nova*. [...] Pensadores como Hannah Arendt, bem como os filósofos da Escola de Frankfurt, entre outros, têm se demorado na reflexão sobre as causas do totalitarismo, na tentativa de compreendê-lo e evitar que a humanidade passe de novo por esse horror (ARANHA, 1996, p. 182).

A educação é relevante para humanidade e não chega a exercer um papel decisivo, porém é de suma importância para o processo de aquisição do conhecimento que valorize a experiência enquanto condição humana. “Por isso, toda escola precisa dar condições para a discussão dos valores que levem à conscientização e à auto-reflexão-crítica” (ARANHA, 1996, p. 183).

Em 1934 foi promulgada a primeira Constituição do Governo de Getúlio Vargas. Nela foi destinado, pela primeira vez no Brasil, um capítulo à educação e à cultura que, segundo Vieira e Farias (2007) representa

[...] uma tomada de posição face ao contexto do período, com repercussões sobre as idéias pedagógicas que se forjaram a partir de então, de modo específico, a Constituição de 1934. Traduz, sobretudo, um contraponto ao pensamento conservador, consagrado na visão representada pelo pensamento católico associado ao governo autoritário, defensor da “liberdade de ensino” e opositor da laicidade e da co-educação (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 93).

Esta Constituição em seus onze artigos (Art.148 a 158) determinou à União a tarefa de “manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal, sendo-lhe atribuída “ação supletiva” na obra “educativa em todo o País” (Art.150, “d” e “e”) (VIEIRA; FARIAS 2007, p. 94).

A Constituição de 1937, outorgada no Governo do Estado Novo de Getúlio Vargas foi “imposta ao país como ordenamento legal do Estado Novo. Em termos educacionais a Carta de 37 inverteu as tendências democratizantes da Carta de 34” (GHIRALDELLI, 2000, p. 81). No campo da educação, é ampliada a

[...] competência da União para, não apenas “traçar as diretrizes”, como estabelecia a Carta de 1934, mas “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (Art.15, IX) (VIEIRA; FARIAS 2007, 96).

Neste sentido, o Estado Novo se eximiu da educação pública através de sua

[...] legislação máxima, assumindo apenas um papel subsidiário. O ordenamento relativamente progressista alcançado em 34, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (GHIRALDELLI, 2000, p.81)

Com isso a Constituição não determinou ao Estado a obrigatoriedade de oferecer a população uma educação laica e gratuita, pelo contrário, provocou o dualismo educacional. Assim,

[...] os ricos proveriam seus estudos através do ensino público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais [...] com isso o texto constitucional reconheceu e cristalizou a divisão de classes e, oficialmente, extinguiu a igualdade dos cidadãos perante a lei (GHIRALDELLI, 2000, p. 82).

A década de 1940 foi marcada nos primeiros anos com o fechamento político das liberdades civis e o país passou por momentos de debates em torno de propostas para a

educação. Em 1946, a partir da Reforma Gustavo Capanema e da Leis Orgânicas que integram um [...] conjunto de medidas voltadas para a formação técnico profissional durante o estado getulista. O ensino técnico profissional, organizado em dois ciclos – o fundamental e o técnico, compreendia em média entre 7 e 8 anos (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 99-100).

Foram estabelecidas Diretrizes gerais para o Magistério Primário para as classes populares. As reformas “empreendidas nesse período tratam de reafirmar e, principalmente, naturalizar as diferenças sociais ao destinar o ensino secundário às elites e o ensino profissional às massas” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 100).

A década de 1940 até 1960, o “pensamento progressista de vários matizes do socialismo conquistou boa parte da intelectualidade” (GHIRALDELLI, 2000, p. 109). Neste período se “apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico (BRZEZINSKI, 2012, p. 47).

Com a reconstituição histórica da educação brasileira feita até aqui se constatou que nas primeiras décadas republicanas os governantes pouco se dedicaram às questões educacionais. No entanto, as décadas 1920-1930 foram marcadas por diversas reformas educacionais tanto no âmbito da União quanto dos estados da República Federativa do Brasil, sustentadas, particularmente, em ideais liberais. Essa tendência adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, perdurou até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20/12/1961 e propulsora da criação da universidade brasileira. A universidade foi configurada com diversas áreas do saber, entre elas a do campo educacional, com a formação de professores, em que o curso de Pedagogia assumiu papel significativo.

#### **2.4 Curso de Pedagogia: nascedouro e implementação (1939-1964)**

Encontram-se registros na história da educação brasileira que com movimento associacionista de educadores foi instalada a Associação Brasileira de Educação (ABE), em outubro de 1924, que realizou vários encontros e foi cenário de grandes debates, discussões que delinearum um campo voltado para a intelectualidade e para as políticas educacionais. A ABE teve como figura-chave Fernando de Azevedo, seu presidente na gestão iniciada em 1938.

Saviani (2010, p. 209-210) expressa que Fernando de Azevedo “foi o principal divulgador e apologeta do movimento da Escola Nova no Brasil” e destaca que a ABE surgiu

por iniciativa de 13 intelectuais sendo um “órgão apolítico, destinado a congregar todos os interessados na causa da educação, independentemente de doutrinas filosóficas ou religiosas ou de posições políticas (idem p. 229).

Por sua vez, Brzezinski (1996, p. 30) ressalta que a criação da universidade brasileira ocorreu “como reflexo dos movimentos da intelectualidade nacional, sobretudo das ações da Associação Brasileira de Educação (ABE)”.

Continua a autora explicando que os movimentos dos intelectuais defendiam um

[...] sistema nacional de ensino, cujos princípios democráticos da educação escolar fossem a escola única, laica e gratuita. Previam a inclusão, nesse sistema, da universidade que fora concebida pelos Pioneiros de forma bastante próxima à de Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE (BRZEZINSKI, 1996, p.30).

Na mesma linha, GhiraldeLLi (2000) indica “Fernando de Azevedo, fazia do ‘Manifesto um documento que visava a defesa de uma ‘nova educação’ adaptada a uma ‘civilização urbana e industrial’ (GHIRALDELLI, 2000, p. 43), defendendo a tese de “uma escola renovada, com intuito profissionalizante, regionalizada e controlada pela comunidade, aberta a todas as camadas e classes sociais no sentido de possibilitar a construção de uma nova sociedade” (idem, p. 42).

Nessa época, diferentes projetos foram elaborados em prol de um “novo Brasil”, por meio de confrontos ideológicos os quais todos representavam as forças políticas.

Liberais, católicos, integralistas, governistas e aliancistas coloriram o debate político e educacional dos anos 30. Em suma, todos desejavam a construção de um “novo Brasil”, diferente da República oligárquica que a Revolução de 30 veio colocar de lado (GHIRALDELLI, 2000, p. 40).

Compreende-se ser um período de grande efervescência ideológica. Neste sentido o autor ressalta que foi uma época “substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país” (GHIRALDELLI, 2000, p. 39).

Saviani (2010), ao explicar a importância da divulgação das “ideias pedagógicas dos renovadores e dos católicos que disputaram hegemonia do campo educacional no Brasil nas décadas de 1930 e 1940”, caracteriza o período como momento de equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. O autor dá realce ao papel de Lourenço Filho como mentor das bases psicológicas do movimento renovador e “figura-chave no processo de desenvolvimento e divulgação das ideias pedagógicas da Escola Nova no Brasil (SAVIANI, 2010, p. 198).

Ainda em relação às políticas educacionais no Manifesto, tanto Brzezinski (2012) quanto Ribeiro (2000) mencionam que nele encontra-se um programa educacional em defesa da formação docente em nível superior na universidade.

É Brzezinski (2012) que assevera que os signatários do Manifesto

[...] avocavam uma concepção de preparo de professores análoga à sua concepção de escola, comum e igual para todos, visando à unificação, respeitadas a diversidade e a especificidade de cada grau de ensino. Afirmavam que a formação universitária dos professores de todos os graus de ensino não era apenas uma necessidade, mas o único meio de abrir seus horizontes (BRZEZINSKI, 2012, p. 31).

A ideia de que todos os professores deveriam ser formados em nível superior prosperou com a Universidade do Distrito Federal (UDF), tendo como reitor Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto *que* criou a Escola de Professores nesta Universidade.

Brzezinski (2012) lamenta que essa escola tenha tido duração de apenas dois anos, pois ela, de fato, tinha como projeto a formação do professor dos anos iniciais de escolarização no ensino superior, eixo curricular significativo na configuração do curso de Pedagogia.

Por sua vez, Ribeiro (2000) reporta-se ao esboço de plano de universidade brasileira destacando a influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova com relação às funções de criação do conhecimento e de sua divulgação. Outra função ressaltada no Manifesto foi a formação do professorado em nível superior para atuar em escolas de todos os níveis.

Brzezinski explica a

[...] criação da universidade implica a base científica no processo de formação dos professores, visto que é reconhecida como o “*locus* privilegiado do saber elaborado”. Esta instituição abrigou em sua organização o curso de Pedagogia e de outros cursos de formação de professores, criados em 4/4/1939 e legitimados pelo Decreto-Lei nº 1.190 que fundou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (BRZEZINSKI, 2012, p. 42).

Ressalta Silva (1999, p. 32), o Decreto estabelecia uma “dupla função à faculdade de Filosofia, formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico”.

Este fato, em consonância com o pensamento de Brzezinski (1996, p. 44) “consagrou a falta de identidade do curso de pedagogia que se refletia no exercício profissional do pedagogo”. Não havia clareza quanto a função exercida pelo pedagogo.

O referido documento instituiu o “padrão federal” de formação de bacharéis e professores. Brzezinski (1996, p. 44) afirma que “esse sistema formação de professores

secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação Esquema 3 + 1”.

Brzezinski (2012) expõe que o curso de pedagogia foi

[...] padronizado com a utilização da simetria artificial adotada para cursos de bacharelado. O bacharel em pedagogia se formava técnico em educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida (BRZEZINSKI, 2012, p. 44).

O modelo de formação de professores de 1939 tinha como objetivo organizar os cursos de licenciatura e de pedagogia e assegurava, de forma sistematizada, que

[...] os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI 2009, p. 146).

Essa formação previa a formação em três anos do bacharel, que passou a ser chamado “técnico em Educação”, portanto era o pedagogo-técnico, para atuar no sistema educacional. Na época, o sistema era representado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, no governo Getúlio Vargas.

Neste contexto, a função do “técnico em Educação” formado na

[...] Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de universidade e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário. De modo geral, essa faculdade oferecia cursos carentes de fundamentação teórica de qualidade, sem vocação para a pesquisa instituídos apenas para “formar” profissionais da educação, como se esta tarefa fosse simples ( BRZEZINSKI,1996, p. 41-42).

Por isso, o bacharel em Pedagogia, após três anos de estudo era considerado “técnico em educação”, com mais um ano de estudos em Didática e Prática de ensino tornava-se licenciado apto a exercer sua função de professor de nível secundário nas escolas normais.

É importante salientar que a criação da Universidade e a implantação de seus cursos, entre esses, cursos de formação de professores, ao longo de três décadas (1940-1964), “ocorreram em uma conjuntura econômica, social e educacional em que predominavam ideias pedagógicas republicanas e laicistas informadas pela ideologia liberal” (SAVIANI, 2007, p. 228)

De 1940 até 1960, “o que se discutia nesse período, era se o curso de Pedagogia possuía ou não conteúdo próprio” (SILVA, 1999, p. 64). Toda essa discussão decorre em

torno da inconsistência do objeto de conhecimento do curso, uma vez que buscava fundamentação teórica em outras áreas do saber, como a filosofia, psicologia, sociologia e história, período em que tinham como foco o setor industrial.

A esse respeito (BRZEZINSKI, 2012, p. 47) declara que

[...] as águas calmas em que flutuava o curso de pedagogia estavam longe de representar a imagem sociopolítica e econômica do cenário nacional, durante as décadas em 1940 e 1950 e o início dos anos 60, período em que se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico

Na década de 1960, houve grandes transformações políticas, econômicas e sociais que influenciaram na educação no Brasil. Nesse período, formavam-se profissionais que visavam apenas um alto grau de produtividade e atendessem ao modelo desenvolvimentista cujo objetivo era o crescimento econômico do País.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, por meio da qual foram regulamentadas as escolas primárias, secundárias e superiores.

Nesta ocasião,

[...] na LDB/1961, não se cogitava da formação de especialistas na graduação nos moldes como veio a se configurar nas Leis 5.540/1968 (da Reforma Universitária) e 5.692/1971 (Lei do Ensino de 1º e 2º Graus). No entanto, permanecia a formação de profissionais destinados às funções não-docentes (BRZEZINSKI, 2012, p. 55).

Em decorrência de estudos e embates no Conselho Federal de Educação, o conselheiro Valnir Chagas elaborou o Parecer n. 251/1962, considerada a primeira regulamentação, do Curso de Pedagogia a partir da definição de um currículo mínimo, do qual se tratará a seguir.

No que diz respeito à vigência da Lei n. 4024/1961, Silva e Machado (1998, p. 41) descrevem que esse o diploma legal sofreu inúmeras modificações, visto que

[...] capítulos inteiros foram revogados, especialmente durante o período de governo militar: em 1968, houve uma alteração substancial no seu texto com a edição da Lei 5.540, ao estabelecer novas normas para o funcionamento do ensino superior; em 1971, sofreu nova modificação pela Lei nº 5.692, agora voltada para as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus.

#### **2.4.1 Formação de especialista: Lei nº 5.540/1968 e Lei 5.692/1971**

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/1961 não se encontra registro da formação de especialistas no curso de Pedagogia, isto veio a acontecer com a Lei nº

5.540/1968, lei da Reforma Universitária decretada pelo governo militar que por um golpe de estado tomou o poder em 1964.

A Reforma Universitária foi pano de fundo para controlar as imposições militares e institui uma nova organização curricular por meio de disciplina rompendo a interação entre pessoas e grupos. Com a intenção de amenizar a crescente politização dos estudantes. Saviani (2010) afirma que esta Lei surgiu

[...] no auge da crise estudantil, com as principais universidades tomadas pelos alunos, o governo criou, por decreto de 2 de julho de 1968, um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar projeto da reforma universitária. Valnir Chagas integrou esse GT, tendo importante atuação no aspecto doutrinário do projeto que veio a converter-se na Lei n.5.540, promulgada em 28 de novembro de 1968 (SAVIANI, 2010, p. 373).

As mudanças na organização da universidade advinda da Lei n. 5540/1968 são feitas sob a ideologia de aplicar na escola o

[...] modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista, com o objetivo de adequar as exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como *capital humano*. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico (ARANHA, 1996, p. 213).

Três anos depois da Reforma Universitária foi promulgada a Lei n. 5692/1971 que modificou substantivamente o ensino básico e passou a ser chamado Ensino de 1º e 2º Graus. Essa reestruturação no ensino básico ampliou o 1º Grau, com a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e, o 2º Grau, compulsoriamente se “transformou” em profissionalizante para atender ao mercado de trabalho.

Com a instalação obrigatória do ensino profissionalizante a Escola Normal que formava professores para o ensino fundamental foi desativada. Esta medida gerou perdas na formação de professores, a antiga Escola Normal foi desestruturada “com a denominação ‘Habitação Magistério’, e incluída no rol de profissões esdrúxulas, perde a sua identidade e os recursos humanos e materiais necessário à especificidade de sua função” (ARANHA, 1996, p. 215).

Brzezinski (2012) elucida que a Lei 4.024 de 1961 não tratou da

[...] formação de planejadores, supervisores e outros especialistas em nível superior, já requerido na prática. Com relação à formação de orientadores, no entanto, provocou um salto brusco nos níveis de formação ao prever que esses profissionais deveriam ser formados somente nos cursos de pós-graduação. (BRZEZINSKI, 2012, p. 55).

Logo após a promulgação da Lei 4.024/1961 o CFE se dedicou a regulamentar o Curso de Pedagogia por meio de pareceres. O primeiro do período foi o Parecer CFE 251/1962, sobre o qual Brzezinski (2012) explica que neste parecer houve preocupação com a regulamentação e identidade do curso de Pedagogia, em torno do currículo.

[...] Na introdução do Parecer 251/1962, que regulamenta o currículo mínimo do curso de pedagogia, seu relator, conselheiro Valnir Chagas, argumenta que duas correntes posicionavam-se acerca dos rumos do curso: a que pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e outra, que defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. Em uma postura conciliatória, ou para ficar “em cima do muro”, o autor do parecer dá razão às duas correntes e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação do professor (BRZEZINSKI, 2012, p. 54).

O Conselheiro Valnir Chagas, então, mostrou-se favorável à continuidade da oferta do curso, mas preocupava-se sua fragilidade. A esse respeito, Silva (1999) relata:

[...] o Conselheiro trata de oferecer alguns elementos para identificação do trabalho pedagógico, indicando o técnico em Educação como o profissional a ser formado através do bacharelado. Apresentando como um profissional ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, essa indicação pode ser vista como reflexo de um campo de trabalho que começava a se delinear em meados dos anos 50, a partir das experiências de renovação pedagógicas então desencadeadas. Não há dúvida de que essa nova situação ajudava a vislumbrar as possibilidades profissionais do bacharel em pedagogia. Acentuada, porém a dimensão técnica do trabalho do pedagogo.

O campo da docência é melhor delineado pelo conselheiro quando coloca a Licenciatura em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal (SILVA, 1999, p. 65).

O Parecer 251/1962 como dito fixou o currículo mínimo e estrutura curricular do curso de Pedagogia. De acordo com estudos de Brzezinski (2012, p. 54) o currículo mínimo “era composto por sete matérias. Cinco eram obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. As opcionais eram Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas da Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à orientação Educacional”.

Tanuri (2000, p. 79) explica que no Parecer CFE 251/1962 e no currículo mínimo do Curso de Pedagogia “[...] se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvida do país”.

Brzezinski ressalta o:

[...] Parecer 251/1962 regulamentou aquilo que já se praticava na formação do Pedagogo. Embora Valnir Chagas tivesse apresentado detalhes das disciplinas e a duração do curso neste Parecer que, lamentavelmente, manteve o esquema 3+1 formava no bacharelado, o pedagogo-técnico em Educação, profissional capacitado para a realização das tarefas não docentes nos sistemas educacionais e, na licenciatura preparava o professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal e professor dos anos iniciais da educação básica (BRZEZINSKI, 2012, p. 54).

No ano seguinte Valnir Chagas aprovou no CFE outro dispositivo legal o Parecer 252/1969 e a Resolução 2/1969, tendo em vista às acirradas discussões sobre o curso de pedagogia no que se refere ao currículo. Por orientação desses documentos do CFE foram acrescentadas à formação do professor da Escola Normal e dos primeiros anos da educação básica as habilitações para formar os especialistas. Esses seriam os responsáveis pelo planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação educacional, modificando o perfil do profissional formado no curso de pedagogia para atuar na educação básica e nos sistemas de ensino.

Sobre a questão dos especialistas Brzezinski (2012) assegura que

[...] o Parecer 252/69 e a Resolução 2/69, vieram regulamentar o Art.30 da Lei 5.540/1968. Esse artigo dispõe sobre a formação dos professores em nível superior para o ensino de 2º grau, sobre as disciplinas gerais e técnicas, bem como sobre o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares (BRZEZINSKI, 2012, p. 70).

Silva (1999) anuncia que a lei nº 5.540/1968 apontava uma solução para o problema da regulamentação e identidade do curso de Pedagogia, pois,

[...] supunha um só diploma – o de licenciado – o curso de Pedagogia passava a visar a formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Parecia também resolver as questões postas quanto ao currículo na medida em que a nova estrutura passava estabelecer, após uma base comum de estudos, a possibilidade de oferta de habilitação específica para um conjunto de tarefas do especialista (SILVA, 1999, p. 66).

Brzezinski (1996, p. 77-78) faz críticas acirradas a essa reformulação que provocou

[...] mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação. Apesar disso, os legisladores de 1969 estavam convictos de que, com a reforma, se definia, de uma vez por todas, a identidade do referido curso.

Segundo Silva (1999) esta era uma

[...] tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas

em cada profissão. Tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964. [...] no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a idéia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (SILVA, 1999, p. 43).

Vale lembrar que as mudanças na educação mencionadas pelas autoras ocorreram com forte influência das orientações das agências financiadoras internacionais. Essas orientações penetraram facilmente nas políticas educacionais, que visavam ao desenvolvimento do País, assumidas pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Federal de Educação. Assim, intelectuais, técnicos e empresários aliados ao regime militar vincularam a educação para a formação do “capital humano”.

Devido aos parâmetros impositivos do regime autoritário militar, coube à Educação divulgar a ideologia estatal que foi implementada pela Lei da Reforma Universitária n. 5.540/1968. Esta fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, com princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

Brzezinski (2012, p. 67) afirma que [...] A Lei 5.540/1968 provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação.

Com esta configuração curricular formava-se o professor e o especialista em Educação em um processo que tentava unificar a licenciatura ao bacharelado, considerando que o professor formado no curso de pedagogia recebia o título de licenciado e acrescentava a esse as especializações, em função das tarefas que pretendessem desempenhar, as quais sinalizavam a idéia de polivalência.

Acerca da polivalência, Brzezinski denuncia:

[...] na prática não houve unificação e nem polivalência, uma vez que no exercício profissional ficou cada vez mais fragmentada a atuação: de um lado, o professor e, de outro, os especialistas também divididos em suas especialidades. Uma fragmentação e dicotomia que refletiu na identidade do Pedagogo no campo do exercício profissional. Assim, sua identidade revelava-se polarizada entre ser professor e ser especialista nos próprios planos de carreira do magistério da educação básica (BRZEZINSKI, 2012, p. 77-78).

Segundo o arcabouço legal do curso de Pedagogia aprovado pela CFE, Silva (1999) salienta que os que interessavam pelo curso de Licenciatura cursando Didática e Prática de Ensino era conferido, até 1965, o direito de lecionar, para além das disciplinas pedagógicas da Escola Normal

[...] outras disciplinas do Ensino Médio: em Filosofia, História Geral e do Brasil – no ciclo em que fosse ministrado o ensino da disciplina ou nos dois ciclos – e ainda

em Matemática, apenas no primeiro ciclo. Aos licenciados de 1966 a 1968, [...] esse direito se estendeu à Psicologia, Sociologia (2º Ciclo) ou Estudos Sociais (1º e 2º Ciclos) sob a condição, no caso das duas primeiras, de terem cursado por 160 horas/aula ou por dois anos e, no caso da última, de terem cursado duas disciplinas do currículo de Estudos Sociais pelo mínimo de 160 horas/aula. Aos licenciados a partir de 1969 não foi dado mais o direito em relação à Filosofia, História e Matemática (SILVA, 1999, p. 42).

São, de fato, as leis do governo militar que impuseram a reformulação do curso de Pedagogia, visto que a Lei 5.540/1968 indicou a reformulação de todos os cursos de formação de professores, onde se inclui o Curso de Pedagogia e a sua atuação do Pedagogo como especialista da educação é dimensionada nas leis 5.692/1971 e nas Indicações e Pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

De acordo com Brzezinski (2012) o ideário de Valnir Chagas, conselheiro no CFE, manteve as

[...] bases da política de formação e exercício profissional do magistério durante o governo militar. Esse ideário fundamentado na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista (BRZEZINSKI, 2012, p. 76).

A formação dos professores na ditadura militar se orientou pela concepção de homem que prioriza o mercado de trabalho, direcionada em habilitá-lo a uma determinada técnica de trabalho. Neste sentido, a escola passou a ser o lócus do aprendizado para atividade das empresas, conhecido como tecnicista, teve como objetivo reduzir o papel do professor a executor de atividades programadas estabelecendo mudanças na formação de professores e definindo funções para eles.

Do ponto de vista pedagógico Saviani (1986, p. 18) ressalta que para a pedagogia tecnicista a “questão central que importa é aprender a fazer” e tem como elemento principal a

[...] organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1986, p. 17).

Consiste na reorganização das escolas que passaram por um processo de burocratização. Uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Neste contexto, a pedagogia tecnicista acabou por “contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação

que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2010, p. 383-384). Essa tendência tecnicista ignora o

[...] processo pedagógico que tem a sua própria especificidade e jamais poderá haver rígida separação entre concepção e execução do trabalho, não tendo sentido reduzir o professor a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento e tampouco é possível imaginar que a excelência dos meio técnicos possa tornar a sua função secundária (ARANHA, 1996, p. 184).

Devido aos parâmetros impositivos do regime autoritário militar, coube à Educação divulgar a ideologia estatal que foi implementada pela Lei da Reforma Universitária n. 5.540/1968. Esta fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior, com princípios da racionalidade, eficiência e produtividade.

O centro de ensino não é mais o professor, nem mais o aluno, mas as técnicas. Há muitos incentivos e recompensas, levando a uma grande competitividade. Nesse sentido, Nesse sentido, Ghiraldelli (2000, p. 186) reafirma que os tecnocratas, com a Teoria do Capital Humano, ou “educação como investimento” acreditavam que o processo de desenvolvimento do país:

[...] deveria fazer progredir a qualidade da mão-de-obra nacional através de uma rede de ensino voltada para a capacitação técnica do trabalhador. Cada homem, uma vez tendo aumentado o seu “capital humano” — sua capacitação técnica de trabalho especializado —, poderia produzir mais e melhor e contribuir de maneira mais efetiva para o desenvolvimento econômico do país.

Na seqüência da regulamentação e das reformas curriculares do curso de Pedagogia, nos anos 1970, o Conselheiro Valnir Chagas, elaborou o “pacote pedagógico” (BRZEZINSKI, 2012, p. 81) com as Indicações 67/1975; 68/1975; 70/1976; 71/1976.

Sobre a regulamentação Silva (1999) esclarece que a

[...] Indicação CFE nº 67/75 prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter se consubstanciado em quatro indicações: a Indicação CFE nº 68/75, que redefine a formação pedagógica das Licenciaturas; a Indicação CFE nº 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e professores de Educação; a Indicação CFE nº 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para Educação Especial; a indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola. (p. 70).

Destas indicações, decorreram fortes impactos nas reformulações dos curso de formação do Pedagogo o que provocou reações dos intelectuais da educação e dos estudantes por compreenderem que estas diretrizes impunham contradições ao processo formativo, fragmentando, cada vez mais, a formação do profissional.

Brzezinski (2012) denuncia o autoritarismo do CFE que desconhecia os estudos e pesquisas dos educadores que atuavam nos cursos de formação do Pedagogo. A autora reforça o relevante papel do movimento nacional de educadores que levou as Indicações supramencionadas a serem

[...] sustadas pela intensa mobilização dos educadores brasileiros, que passam a assumir vigorosamente os estudos e debates sobre os rumos das reformulações dos cursos que formam professores, num enfrentamento às arbitrariedades advindas do poder constituído e institucionalizado no Conselho Federal de Educação (BRZEZINSKI, 2012, p. 79).

A ideologia tecnicista perdurou até aos anos 1980, quando adveio o esgotamento da imposição ditatorial dos militares decorrente dos movimentos da sociedade civil para a redemocratização do país, sendo um dos mais expressivos foi à mobilização das “Diretas Já”, que teve início em 1984, e

[...] ganhou tais proporções que invadiu as praças públicas com milhares de cidadãos, provando a ansiedade da população brasileira em conquistar o direito de eleger o dirigente máximo da Nação. Apesar da pressão sobre o Congresso Nacional para aprovar a emenda das “Diretas Já”, foi nos bastidores do Congresso que uma crise política consagrou a derrota dessa campanha, rejeitando a emenda e transferindo para o Colégio Eleitoral o direito que fora subtraído do povo – o de eleger o presidente da República (BRZEZINSKI, 2012, p. 151).

Neste contexto de mobilização pela redemocratização do País, os movimentos de educadores se fortaleceram e passam a lutar vigorosamente por uma nova educação brasileira livre as amarras dos ditadores.

#### **2.4.2 Redemocratização nos anos 1980: novas ações educacionais**

A formação de professores no Brasil sempre enfrentou problemas específicos em épocas definidas politicamente, com diferentes necessidades sociais em conformidade com os interesses do governo.

Na década de 1980, a sociedade exigia modificações urgentes nas políticas públicas educacionais, momento em que o militarismo enfraquecia, iniciam-se por parte dos professores os movimentos sociais em defesa das propostas do CFE. Os educadores intervêm estimulando intensa produção acadêmica sobre a

[...] formulação dos cursos que formam professores, com todas as dificuldades, pressões e incertezas, os educadores passam a escrever a sua história. Essa história se construiu e se constrói na ação e no movimento, pelo diálogo e pelo conflito, no conjunto das relações entre esses atores sociais movidos, contraditoriamente, pela

objetividade e pela subjetividade do homem como sujeito político e social (BRZEZINSKI, 2012, p. 83-84).

Os conflitos sociais neste período impulsionaram a necessidade de redefinir suas lutas e estratégias de ações, pois os intelectuais e educadores passam a serem os atores importantes para anunciar novos projetos sociais.

Diversas iniciativas foram tomadas pelo movimento nacional de educadores e estudantes que tinham como proposta a reformulação do currículo do Curso de Pedagogia, e do perfil do profissional da Pedagogia e das licenciaturas. Para Brzezinski (2012), esse período foi muito fértil em proposições tanto para o campo epistemológico, pedagógico, didático, curricular e político.

Silva (1999) denomina, o período iniciado em 1980, Período de Propostas, pois no intervalo

[...] de 1979 a 1998, em que vários foram os documentos produzidos no interior do movimento que visava ao encaminhamento da reformulação do curso de Pedagogia, a questão de sua identidade se expressa através da dificuldade quanto ao entendimento a respeito das funções a serem preenchidas pelo o mesmo, bem como da estrutura curricular correspondente às diferentes propostas (SILVA, 1999, p. 92).

Em 1980, foi intensificada a participação do movimento nacional, hoje, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que em debates e discussões chegou a propor a suspensão do Parecer CFE 252/69, que instituiu as habilitações, em prol de uma proposta de currículo voltado para a formação exclusiva de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério.

Neste período, “a característica política da profissionalidade do professor foi marcada pela mediação que ele e a escola faziam entre o Estado e a Comunidade” (GUIMARÃES, 2009, p. 33).

Outra ação política dos professores ocorreu em 1980, com a criação do Comitê Nacional Pró-formação do Educador sediado em Goiânia, que “tinha como principal preocupação a mobilização dos professores e estudantes em torno da necessidade de reformular os currículos das licenciaturas” (BRZEZINSKI, 2011, p. 16).

A autora relata que em 1981 a Sesu/MEC organizou os seminários regionais sobre a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, que revelaram-se insuficientes em extensão e profundidade, não conseguindo envolver uma maioria significativa de educadores na discussão” (BRZEZINSKI, 2011, p. 16).

Em 1983, segundo a autora, ocorre o Encontro Nacional de Belo Horizonte, no qual foi aprovado o “Documento de Belo Horizonte”, considerado o marco histórico na reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação com a criação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe) e também a criação de Comissões Estaduais para atuar junto com os professores e estudantes, que tinham como princípios, a:

- defesa da autonomia universitária;
- gratuidade do ensino em todos os níveis;
- reformulação das leis 5.540/1968 e 5.692/1971;
- mudança das atribuições e da composição dos Conselhos de Educação;
- papel da teoria e da prática como núcleo integrador indissolúvel da formação profissional;
- docência como base da identidade profissional de todo educador;
- autonomia da universidade para executar um projeto educativo comprometido com a maioria da população brasileira, incluindo a liberdade para definir currículos, a Base Comum Nacional dos seus cursos e empreender experiências pedagógicas, a partir de uma a ser delineada;
- credenciamento periódico dos cursos e experiências, sob a responsabilidade dos Conselhos de Ensino e Pesquisa das Universidades, e, no caso das instituições superiores isoladas, pelos Conselhos Estaduais de Educação (BRZEZINSKI, 2011, p. 17).

O segundo e o terceiro Encontro Nacional da Comissão aconteceram em 1986 e 1988 e simbolizaram o movimento fortalecido e sua autonomia em relação ao Estado. Em 1989, ocorreu o 6º Encontro Nacional com a questão sobre o papel da Escola Normal formar em nível de 2º grau o professor polivalente da 1ª e 4ª série. Neste encontro houve debates entre dois grupos que tinham ideias antagônicas:

[...] Um defende a Escola Normal como local por experiência de formação do professor “primário”. Outro entende ser este professor o que deve ter melhor preparo em estudos mais aprofundados, portanto, específicos, que só podem ser feitos em nível superior. Para este último grupo, tornava-se imperativo regulamentar na LDB a formação do professor para as séries iniciais, no nível superior e no curso de pedagogia (BRZEZINSKI, 2012, p. 187).

Havia um grupo que defendia a necessidade da formação de professores para as séries iniciais na modalidade Normal e no nível superior, em curso de graduação plena. Esta defesa teve respaldo na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) conforme estabelece o art. 62:

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 (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/1996, em seu título VI, destina aos profissionais da educação e estabelece o tipo de instituição em que esses profissionais podem ser formados. O artigo 61 estabelece que “a formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando (BRZEZINSKI, 2008, p. 303).

Brzezinski (2002) alerta que o art. 62 da LDB/1996 provoca a desvalorização do professor ao permitir a formação de nível médio para as professores que atuam na educação infantil e nas quatro séries iniciais. Com o que prescreve esse artigo, a formação “em nível superior somente será exigida dos professores que atuarão no ensino fundamental, a partir da 5ª série, e no ensino médio” (BRZEZINSKI, 2002, p. 14).

As discussões sobre a formação inicial têm como ponto de partida a política educacional, que discute sobre a legalização da formação e do perfil desse profissional em contextos de mudanças, que foram significativas neste processo na segunda metade dos anos 1980, com inúmeras mudanças ocorridas no campo educacional, após os professores passarem por um processo de desvalorização profissional.

Neste contexto, os professores questionam sobre a sua atuação profissional, diante de tantas mudanças econômicas, sociais e políticas. As lutas dos movimentos de professores concretizam com algumas vitórias com a promulgação da Constituição Federal de 1988 ao contemplar no artigo nº 206, inciso V, as orientações sobre a atividade docente. Ficou estabelecido que a valorização dos profissionais de ensino é garantida na forma da lei por [...] planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (BRASIL, CF/1988, p. 119).

Este artigo é reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 9.394/1996 no art. 67 que normatiza a carreira do magistério público.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º 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.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por

professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, LDB/1996).

A proposta da LDB 9.394/1996, em decorrência da Constituição de 1988, foi aprovada pelo movimento de educadores, a partir de uma grande mobilização promovida por várias entidades de todo o Brasil, organizadas, sobretudo nas Conferências Nacionais de Educação. A IV Conferência Nacional de Educação realizada em Goiânia em 1986 produziu um documento “Carta de Goiânia” que foi o resultado dos trabalhos e pesquisas dos educadores, que a Constituição Federal de 1988 incorporou em diversos capítulos da Educação. Nessa carta os educadores da IV Conferência Brasileira de Educação, reivindicam, assim:

[...] que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos as Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas pela a democratização da educação (CARTA DE GOIÂNIA, IV CBE, 1986, p. 2).

Mas, na Constituição de 1988 em seu artigo 205 foi reiterada a educação como direito de todos, contudo, divide o dever entre o Estado e a família. Compreende-se nesse artigo uma co-responsabilidade entre Estado, família e sociedade.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, CF/1988, p. 94).

Os educadores são motivados pela Constituição Federal de 1988 a lutarem por uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estivesse em congruência com a nova condição democrática.

A década de 1990 foi marcada por debates, questionamentos a favor da reestruturação da educação, dando um novo sentido ao papel do professor e também ao responder as indagações que emergiram em torno da formação e valorização do professor, período do

[...] conturbado processo de tramitação da atual LDB no Congresso Nacional [que] foi demarcado por dois momentos distintos no que se refere ao contexto sócio-econômico-político do país e isso marcou a diferença entre os primeiros projetos encaminhados no final dos anos 80 e o texto final da Lei aprovado em dezembro de 1996 (SILVA; MACHADO, 1998, p. 24).

Durante este processo de tramitação da LDB ocorreram disputas do capitalismo que consistiu na racionalização de recursos e a força do mercado em função da concentração do capital em que a competitividade e a seletividade é um processo natural que entrelaçam entre o “velho” e o “novo” no

[...] processo de “mercantilização” da educação, expressando-se no conjunto da legislação da educação de cunho neoliberal. Assim, as novas formas previstas para a organização do sistema escolar – a parceria, a privatização, desconcentração, a descentralização, a municipalização, a flexibilização, a participação, a redistribuição de recursos, a avaliação de cursos e de instituições, a coordenação e integração dos diferentes sistemas, além da colaboração entre eles – acabam por funcionar como mecanismos da velha lógica de exclusão dos alunos do sistema escolar (SILVA; MACHADO, 1998, p. 30).

No final da década de 1990, os debates passam a ter novos direcionamentos e a envolver a pessoa do professor, sua identidade profissional e a subjetividade.

A política de formação de professores foi marcada por várias resoluções e decretos, de acordo com Plano Nacional de Educação (2001) aprovado pelo Congresso Nacional, pela Lei n.10.172/2001 que:

[...] pretendeu dar certa organicidade ao sistema nacional de educação, à medida que apresentou diagnóstico de cada nível e modalidade de ensino, propôs metas e objetivos na esfera da União e atribuiu aos estados e municípios a obrigatoriedade da elaboração de planos estaduais e municipais (BRZEZINSKI, 2008, p. 191).

O Plano Nacional de Educação Lei n.10.172 de 09 de janeiro de 2001 a qual tem duração de dez anos. Esse PNE constitui os dispositivos legais constituídos no:

[...] artigo 214 da Lei Maior, a LDB e o Plano deveriam cuidar “da articulação e desenvolvimento do ensino, em seus diversos níveis, e da integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II- universalidade do atendimento escolar; III- melhoria da qualidade do ensino; IV- formação pra o trabalho; V- promoção humanística, científica e tecnológica do país (SEVERINO, 2008, p. 63).

O autor enfatiza que o Plano Nacional de Educação é “explicitado no artigo 87 da LDB, no título das Disposições Transitórias, devendo se constituir num plano decenal, com diretrizes e metas que estivessem em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (SEVERINO, 2008, p. 63).

Logo, Brzezinski (2008, p. 169) explica que:

[...] traçar metas de qualidade em um plano não consiste ousadia. O que de fato é ousado e de difícil realização é destinar recursos suficientes para operacionalizar metas em um país com tantas desigualdades sociais e educacionais, com a finalidade de alcançar os índices e padrões de qualidade proclamados de modo entusiástico.

Neste sentido, vale ressaltar para Garcia (1999) a formação de professores é

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagens e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com os objetivos de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

A necessidade de uma formação sem fragmentações no currículo torna-se importante para o projeto de curso de formação de professores. De acordo com Guimarães (2009) esse projeto se traduz

[...] nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver. Tal projeto vincula-se a construções sociais a respeito da profissão (expectativas, formas de caracterizá-la). O conhecimento desses elementos (saberes, práticas formativas e identidade) centrais do projeto de um curso constitui-se numa forma de potencializar a construção de estruturas para a melhoria da formação e, a partir daí, também da identidade profissional do professor (GUIMARÃES, 2009, p. 21).

Nesta perspectiva, o professor desenvolve suas atividades profissionais em torno de um trabalho autônomo, criativo, votado para a reflexão-ação-reflexão. Entende-se que a formação inicial é o primeiro momento da formação e não é apenas uma etapa de atualização é o início de um percurso da profissionalização docente que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida.

Nesta perspectiva, projeta-se a matriz curricular do curso de Pedagogia no Brasil, com base nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia aprovadas em 2006, que permitiram a construção da identidade do pedagogo tendo por base a docência.

### **2.4.3 A construção da identidade e profissionalização docente do pedagogo**

Desde 1983 e depois foi reafirmado no Encontro Nacional da CONARCFE realizado em Goiânia em 1986, pelo movimento dos educadores, definiu-se que “todo profissional formado no curso de pedagogia tem a docência como base de sua identidade profissional” (BRZEZINSKI, 2012, p. 186).

A legitimação oficial da atividade docente confirmou nesse momento o professor como um profissional de reconhecimento social, a exemplo do que destaca Nóvoa (1995), ao explicar que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. [...] os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: *agentes culturais*, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1995, p. 17).

O professor, no seu papel de agente político, passa a ser de grande importância social, reivindica a legitimação do estatuto do professor, melhoria do estatuto sócio-profissional, especialização da sua ação educativa e a realização de um trabalho com relevância social.

Para Nóvoa (1995) consiste no processo de desenvolvimento

[...] das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma *formação específica e especializada e longa* ((NÓVOA, 1995, p. 18) (grifos do autor).

Nóvoa (1997) reporta-se a uma identidade do professor e da professora do final século XIX, por ocasião da expansão das escolas normais de nível médio em que a feminização da profissão construída na época, que se torna visível em torno do conceito de mãe educadora, e foi à produção dessa identidade que fomentou o ingresso de mulheres na profissão docente.

Nessa fase, a procura por uma identidade era imprescindível para que se atingisse o objetivo da integração social, por meio das ações das associações de professores.

Nos meados do século XIX, surgem movimentos associativos de docentes explica Nóvoa (1995) que trata se de um

[...] momento importante do processo de profissionalização, na medida em que estas associações pressupõem a existência de um trabalho prévio de constituição dos professores em corpo solidário e de elaboração de uma mentalidade comum: não espanta, por isso, que as associações tenham a sua frente professores e antigos alunos normalistas, portadores de um projeto da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 19).

No Brasil o aparecimento do movimento associativo tornou-se o ponto de partida para uma tomada de consciência dos interesses profissionais do professorado brasileiro com a criação de sindicatos de professores e associações acadêmicas que se mobilizam para que seja realizada uma formação com qualidade social e uma valorização que não se limite às reivindicações salariais, mas que exija condições de trabalho dignas e reconhecimento social e econômico da profissão.

Tais conquistas no Brasil embora ainda não asseguradas possibilitaram a ampliação dos espaços de formação profissional. No que concerne ao curso de Pedagogia os novos espaços abriram com o advento da universidade no século XX, se fecharam durante a ditadura

militar sob uma ideologia tecnista, mas na atualidade vislumbram-se avanços com as novas DCN-Pedagogia (2006).

Nóvoa (1995) afirma que na atualidade há uma crença generalizada nas potencialidades da escola, sendo os professores os protagonistas que vão “[...] ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Este é um período em que os professores são profissionais do ensino, participam de associações, as quais desempenham um papel fundamental na defesa dos docentes, cujas práticas são norteadas por três eixos que em conformidade com o autor consistem na “melhoria do estatuto, controle da profissão e definição de uma carreira” (idem, *ibidem*).

Como se constata a formação do Pedagogo não pode ser mais centrada exclusivamente em competências, como pretende a ideologia neoliberal para responder às exigências do mercado. A formação do Pedagogo deve possibilitar o desenvolvimento do autodomínio dos conteúdos, despertar o interesse pelos saberes sistematizados e pela produção do conhecimento, distanciando o profissional da simples reprodução. O Pedagogo não pode se descuidar dos estudos que lhe capacitarão ao uso de recursos dispostos pelas as novas tecnologias e também deverá desenvolver técnicas que estimulem o pensamento criativo.

Segundo Nóvoa (1997), a formação inicial e contínua do docente e do Pedagogo traz implícita uma postura reflexiva, pois cada profissional da educação deverá avaliar-se como pessoa, como profissional e sua prática docente, o que provavelmente o levará ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Com a legitimação da profissão garantida na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, acredita-se nos ensinamentos de Nóvoa de que

Os professores são protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para melhoria do seu estatuto sócio-profissional (NÓVOA, 1995, p. 18).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, de 18/2/2002) e as Diretrizes da formação do Pedagogo em nível superior requerem ainda que a formação inicial do docente seja marcada pela integração ensino-pesquisa-extensão.

Para Santos (2008, p. 23) a integração entre ensino e pesquisa na universidade representa “[...] um grande problema que precisa ser superado, se realmente se pretende a

melhoria do ensino de graduação, hoje tão duramente criticado no interior e no exterior das instituições de ensino superior”.

Considerando a formação meio de reflexão sobre a prática de fazer pesquisa, e assim propiciar ao futuro professor as ações de pesquisar, por existir uma exigência da qualificação profissional que deverá ser processual ao longo da vida de professor. Nesta acepção centra-se a identidade do pedagogo-pesquisador que deve ser proporcionada no curso de Pedagogia e nos cursos de formação continuada de pedagogos atuantes na escola básica.

É relevante o papel do professor na pesquisa como sujeito participativo de um fazer docente. Compreende-se que a pesquisa deve ser um princípio formativo nos cursos de formação de professores, e entende-se como um elemento essencial na construção e reconstrução do conhecimento.

Pesquisar é uma forma de encontrar respostas para diversas perguntas, questionamentos, que exigem soluções que podem ser encontradas por meio das investigações acadêmicas. Percebe-se que a pesquisa, na formação do professor, é importante para a sua atividade profissional.

[...] o futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável (SANTOS, 2008, p. 51).

As posições assumidas até aqui exigem que formação e a profissionalização do pedagogo no

[...] contexto educacional cultural e político brasileiro [favoreça] a delimitação de diversos contornos identitários ou múltiplas identidades, considerando-se que a formação no curso de Pedagogia, como qualquer prática cultural humana, sofreu profundas modificações ao longo da história (BRZEZINSKI, 2011, p. 16).

Dessa forma, o professor pedagogo ao iniciar pesquisas durante sua formação inicial poderá ter maiores condições de realizar o ato educativo na sua prática docente, terá condições de delimitar questões que possam ser posteriormente pesquisadas. Espera-se que o curso de formação possibilite aos futuros professores envolvimento no processo de pesquisar, participando de cada etapa, contribuindo para inserir na prática a pesquisa, buscando conhecimento nas respostas de seus questionamentos.

É fundamental refletir sobre as ações na própria prática, criando a possibilidade de forma sistemática sobre como fazer e como buscar a reconstrução dos fazeres educacional. Assim, fazer pesquisa na formação inicial pode contribuir para a superação da formação tecnicista baseada na racionalidade técnica, é possível que o futuro pesquisador supere a

posição de um sujeito que apenas executa tarefas, e tornar-se um sujeito participativo, ativo ao longo da sua formação.

A formação inicial, possibilita aos futuros professores que realizem pesquisas, que investiguem, problematizem diferentes temas, planejando, comparando e discutindo o que apreenderam durante o curso de formação, potencializando uma nova alternativa de ação na educação. Sendo assim,

[...] os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas suas situações de ensino, marcada pela urgência e pela incerteza (ANDRÉ, 2008, p. 59).

Na formação inicial é importante potencializar e construir, o início dos processos de formação contínua e de emancipação de cada futuro professor. Contudo, torna-se um desafio desenvolver, criar, reorganizar uma prática educativa que tenha como base a docência e investigação pela reflexão crítica.

É importante “formar” professores sensíveis aos problemas educacionais e ainda profissionalmente competentes e compromissados capazes de acompanhar as mudanças de modo a entender que a “ identidade do pedagogo é necessariamente marcada por uma forma de ser e de estar no mundo, no espaço escolar e não escolar e pelas mútuas determinações entre esse profissional – sujeito histórico - e a sociedade na qual se insere (BRZEZINSKI, 2011, p. 21)

O Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE, p. 63), diploma legal que pretendeu dar organicidade ao sistema nacional de educação prescreveu que “é preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação”.

Diante do exposto é importante reafirmar que a competência necessária ao professor não está somente no conhecimento técnico e reprodutor, ela exige que o professor seja pesquisador e que possa ter condições de refletir sobre seu trabalho docente. As afirmações de Ludke (2008, p. 31) esclarecem que “a atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico”.

Para a autora a atividade de pesquisa pode “permitir uma pessoa sentir-se ligada a essa atividade de declarar-se como tal”, já a

[...] expressão “fazer pesquisa” indica uma responsabilidade maior sobre essa atividade que, se for realizada com regularidade e autonomia, pode então conduzir

um indivíduo ao *status* de pesquisador, com a distinção e o reconhecimento correspondentes, sobretudo na academia (LUDKE, 2008, p. 35).

A autora reafirma que “a pesquisa é, portanto, muito importante para a formação e o trabalho docente” (p. 49), neste sentido, a própria diretriz estabelece que o conjunto dessas competências não finaliza em um curso de formação, deve perseguir a necessidade indicadas pela atuação profissional, de forma contextualizada, envolvendo questões sociais, culturais e econômicas, além do conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, conforme o artigo 6º § 3º da Resolução CNE/CP n. 1/2002 que assim expressa:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência [...] (BRASIL/CNE/CP, 2002, p. 3).

Nesta perspectiva, a construção da identidade profissional está estreitamente ligada com o ambiente de formação. Acerca disso a autora acrescenta:

[...] o futuro professor que não tiver acesso à formação e a prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LUDKE, 2008, p. 51).

A formação inicial contribui para o desenvolvimento e fortalecimento dos futuros professores em relação à identidade. O curso de licenciatura pode ter o papel de

[...] colocar em discussão, buscar despertar, sem voluntarismo, a identificação dos futuros professores com a profissão, como forma de se contrapor à identidade profissional que se construiu e se constrói socialmente em relação ao ser professor (GUIMARÃES, 2009, p. 28).

Ser professor demanda assumir a profissão reconhecendo o processo de autoformação e o estabelecimento de uma relação de pertencimento à categoria profissional.

A formação inicial aliada à vivência de uma prática reflexiva no ser e no fazer-se professor, exige um movimento constante no processo de construção e reconstrução da atividade docente. O professor é antes de tudo uma pessoa, um sujeito histórico, que tem anseios e preocupações. É na história de vida do professor que está inserido o seu processo de formação inicial que tem um papel decisivo e importante para contribuir na construção da identidade do professor.

Sendo assim, este processo se dá quando o indivíduo adota papéis e atividades das outras pessoas que lhe parecem significativo, adquirindo sua identidade subjetiva, ou seja, a

identidade se mantém, modifica e remodela em uma lógica entre o “eu” e o “outro”. Pode-se compreender que,

[...] a construção da identidade pessoal é um processo complexo que se dá em toda existência do homem, na integração com o mundo e como outro, uma vez que os indivíduos agem e interagem de formas pessoais em relação ao processo de socialização e este tem resultados também específicos na história de vida de cada um (CARROLO *apud* GUIMARÃES, 2009, p. 58).

Essa construção traz possibilidade de construir valores, atitudes, conhecimentos e habilidades, formando a identidade profissional é “marcada por uma forma de ser e estar no mundo, o qual vai construindo pela profissionalidade (BRZEZINSKI, 2011, p. 21).

A expressão profissionalidade pode ser entendida como a “afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65).

Para Brzezinski (2011) profissionalidade consiste em um

[...] conjunto de conhecimentos, de saberes, de capacidades e competências de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades. É um conjunto de requisitos profissionais indispensáveis para transformar em professor aquele sujeito leigo, que busca uma formação para o futuro exercício profissional no campo da docência (BRZEZINSKI, 2011, p. 45).

Para Brzezinski profissionalismo é o “desempenho competente e comprometido dos deveres e das responsabilidades no exercício da profissão professor” (BRZEZINSKI, 2011, p. 45).

Nesta perspectiva, caracteriza-se construção da identidade como um processo complexo e dinâmico. Complexo por envolver o profissional, o pessoal, a interação com as situações da profissão e concepção do indivíduo como sujeito do conhecimento, este capaz de construir saberes que o leva a identificar-se como responsável pela construção do “eu” envolvido pelos saberes do “outro”, pois a educação segundo Saviani (1986, p. 77) é uma “atividade mediadora no seio da prática social global”.

Assim, há uma influência direta das práticas dos professores no processo da formação do futuro professor, principalmente a construção da identidade profissional, o modo como o aprendizado é fundamentado e a aceitação do indivíduo pelo coletivo.

O que a Anfope propõe, na atualidade, em parceria com as entidades acadêmicas Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação &

Sociedade (CEDES) e Fórum de Diretrizes de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) é um curso de Pedagogia de Graduação que articule a licenciatura ao bacharelado. Esse assunto será tratado no item seguinte.

#### **2.4.4 DCN-Pedagogia- 2006: docência é a base da identidade profissional**

Como afirmado anteriormente a bandeira de luta dos movimentos sociais de educadores, sobretudo materializados na Anfope, em relação ao projeto político pedagógico do curso Pedagogia é assumir a docência como base da identidade profissional do Pedagogo.

Desde 1983, esse princípio de formação foi defendido pela Anfope, que conseguiu firmar parceria com outras entidades e ser reconhecida como Associação que se dedica aos estudos e pesquisas sobre a formação e valorização do profissional da educação. Com esse propósito a Anfope teve forte participação em momentos decisivos de definição de políticas educacionais junto com

[...] entidades científicas, sindicais e estudantis para agir, avaliar e propor encaminhamentos ao anteprojeto de LDB que tramitava na Câmara Federal, ganhando efetiva participação no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse Fórum, o Movimento Nacional, a partir de 1989, uniu-se a outras entidades para lutar contra a ação lobista dos empresários do ensino e contra a ação dos Ministros da Educação da Gestão Collor de Mello, que se manifestavam contra a LDB/1996, assumindo posturas conversadoras e veladamente privatistas (BRZEZINSKI, 2012, p. 196-197).

Por meio de ativas e propositivas participações em debates, discussões e muitos embates sobre a formação dos professores, a Anfope luta em prol da formação do Pedagogo como um profissional que deve atuar em espaços escolares e não escolares. A matriz de formação para todos os cursos de formação de professores, não só da Pedagogia é a *Base Comum Nacional*. Essa base de conhecimentos consiste das seguintes diretrizes curriculares orientadoras:

- *sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica [...]
- *unidade teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados [...]
- *trabalho coletivo e interdisciplinar* como eixo norteador do trabalho docente [...]
- *compromisso social do profissional da educação*, como ênfase na concepção sócio-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais; [...]
- *incorporação da concepção de formação continuada* visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola; [...]

- *avaliação permanente dos cursos de formação* dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição (BRZEZINSKI, 2011, p. 20-21).

Nesta perspectiva, a Anfope adota a Base Comum Nacional como norteadora dos projetos políticos pedagógicos de todas as licenciaturas, embora ainda esteja no plano ideal não poderá ser confundido com o irrealizável. Esse ideal significa recuperar o sentido da identidade docente construída na coletividade e dimensionada nas políticas educacionais de formação de profissionais da educação conforme os ideários da ANFOPE.

A entidade apóia as lutas dos trabalhadores da educação por defender os direitos da categoria e trabalha incansavelmente em defesa da valorização de todos os profissionais da educação. Essa valorização passa também pela defesa de que:

1. a da formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinada de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdade sociais;[...]
5. a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;
6. a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como *locus* prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;
7. a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos que materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;
8. a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;
9. a proposta da *Base Comum Nacional* como matriz para a formação de todos os profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2010, p. 20-22).

O movimento da ANFOPE abrange todos os profissionais da educação e não somente os docentes, ou seja, os trabalhadores inseridos no espaço escolar. A ANFOPE (2010, p. 23) em seus Encontros Nacionais define a necessidade de uma

[...] política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação, reivindicando que todos os Estados e o Distrito Federal apliquem a Lei do Piso Salarial Nacional Inicial e proporcionem condições dignas de trabalho à categoria.

A Associação tem como finalidade incentivar e fortalecer as Comissões Estaduais e as Coordenações Regionais, para, assim, instigar os profissionais da educação superior e básica para os debates que tem como propósito discutir e averiguar com criticidade as questões pertinentes ao trabalho realizado pelos profissionais da educação. Para Brzezinski (1996, p. 181) a concepção de “formação de profissionais da educação em um curso de pedagogia adotada pela Anfope requer uma dinâmica curricular que supõe um movimento progressivo, planejado, regular, sistemático, e intencional”.

Em consonância com a Constituição Federal a ANFOPE defende a importância da construção do Sistema Nacional de Educação conforme estabelece a Lei, que “inclua, necessariamente, um Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação, ambos obstaculizados historicamente”. (BRZEZINSKI, 2010, p. 23).

A ANFOPE (2010, p. 133) dispõe-se “a defender a educação como bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira”.

As lutas e ações ficam expressas nas conquistas pelas homologações promulgações de leis, decretos, portarias ministeriais, pareceres e indicações. Elas lutas foram muito acirradas e combativas em diversos momentos de definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, junto ao Conselho Nacional de Educação. Essas últimas são objeto a ser discutido neste item.

Em relação às políticas que fomentam a sindicalização de professores pedagogos a Anfope se respalda no capítulo II, art. 8º da Constituição Federal/1988 que legitima a criação dos sindicatos e associações. A Carta Magna expressa que “é livre associação profissional ou sindical. O inciso III define que ao sindicato cabe a “defesa dos direitos coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais e administrativas” (BRASIL, CF, 1988, p. 9).

Os professores pedagogos têm direitos constitucionais à liberdade de escolha em filiar-se ou não a associação profissional ou sindical enquanto um ato político, permitindo a estes representações legais em prol dos direitos coletivos e individuais da categoria. A esse respeito assim se pronunciam Baldino e Rincon (2002, p. 96).

A intervenção do sindicato na formulação das políticas educacionais e programas de formação dos profissionais da educação têm sido orientados sob a perspectiva dos movimentos sociais vitalizadores da própria ação sindical. É neste sentido que o movimento sindical pode extrapolar qualitativamente os limites da corporação docente e possibilitar a seus atores, avanços na consciência política.

A ANFOPE e o movimento sindical dos professores visam vitalizar a profissionalização dando maior expressão a sua representatividade social. O que

Tem sido também preocupação dos sindicatos planejarem uma atuação mais direta por dentro dos próprios problemas no campo da corporação docente à medida que as leis exigem novos patamares de formação (o que é positivo), ainda que vinculados apenas à titulação formal. Florescem inúmeras modalidades e alternativas de formação de profissionais da educação, incentivadas pelo próprio Ministério da Educação (MEC), que diante do caráter massificante, têm sido objeto de

preocupação daqueles que compreendem a formação como um processo de reflexão-prática-teorização permanente (BALDINO; RINCON, 2002, p. 96).

O sindicato dos profissionais da educação enquanto representante da categoria e instância social se fortalece nos movimentos sociais e político destes trabalhadores associados. Cabe ao sindicato fazer valer o que estabelece as leis e lutar para mudanças quando avalia que a legislação comete injustiças contra o trabalhador.

No caso dos professores licenciados e pedagogos professores, orientadores educacionais, administradores e supervisores e inspetores escolares, formados sob a égide do Parecer n. 252/1961 e os licenciados pós LDB/1996 até os dias atuais, o sindicato que os abriga como afiliados, desde 1990, é a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

O art.206 da CF/1988 mais especificamente o inciso V e o artigo 67 da LDB nº 9.394/1996 definem que a valorização dos profissionais do ensino deve ser garantida, “na forma da lei, com planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”.

Essas leis são arcabouço para que os profissionais da educação se organizem enquanto categoria seja na condição de associados ou filiados às instituições, em prol do movimento de luta dos trabalhadores. Esse movimento contribuiu para a formação da identidade do professor, que é segundo Brzezinski (2002, p. 15) o profissional

[...] dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto.

No tocante à elaboração do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, devem ser atendidas as diretrizes atuais que oferecem nítidos contornos da identidade profissional do Pedagogo como professor, pesquisador e gestor educacional.

Os dispositivos orientadores da formação do Pedagogo em licenciatura plena são Parecer CNE/CP n.5, de 13/12/2005, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e o Parecer CNE/CP n.3 de 15/5/2006 que teve como finalidade o reexame do Parecer CNE/CP n. 5/2005.

Para registrar essa análise documental pertinente ao curso de Pedagogia segue-se uma ordem histórica e cronológica. Analisam-se, ainda, documentos e obras importantes, sob

nossa perspectiva, que tenham por finalidade oferecer orientações e diretrizes curriculares para a formação do Pedagogo ou que se dediquem à história do curso de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia fazem parte de uma ampla reestruturação na organização dos cursos de graduação no Brasil. Neste caso, com a participação de diversas entidades educacionais em audiências públicas com a Comissão Bicameral discutiam-se as proposições do Conselho Nacional de Educação. A Comissão Bicameral aprofundou

[...] os estudos sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação paradoxal da formação para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Submeteu, à apreciação da comunidade educacional, uma primeira versão de Projeto de Resolução (BRASIL. CNE, 2005, p. 1).

Ressalta-se que as DCN-Pedagogia foram elaboradas pelo CNE como representante da sociedade política, com permanente vigilância e proposições das entidades científicas, sindicais e estudantis representativas dos educadores. A atenção permanente das entidades científicas ao processo de elaboração das DCN-Pedagogia, que se fazia, desde 1999, junto à Comissão de Especialistas da Pedagogia na Secretaria de Ensino Superior do MEC, fez com a primeira versão emitida pela Comissão Bicameral recebesse diversas manifestações das entidades contrárias ao seu conteúdo. Essas manifestações instigaram a Comissão Bicameral do CNE a abrir um amplo debate, visando ao aperfeiçoamento das DCN-Pedagogia.

A efervescência das inúmeras reuniões, debates, discussões que ocorreram entre essas entidades e a Comissão Bicameral do CNE resultou na aprovação do no Parecer CNE/CP nº 05/2005 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006. Nesses documentos as DCN-Pedagogia estão estruturadas em três importantes eixos: a docência, a gestão educacional e a produção de conhecimentos. Esses eixos estão assim descritos no Parecer CNE/CP 05/2005

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

Os princípios orientadores do curso de Pedagogia se fundamentam nas competências, face a necessidade de formular as políticas com base na competitividade, devido às exigências das agências financeiras internacionais que se pautam pela ideologia neoliberal.

De acordo com as DCN-Pedagogia o estudante deve desenvolver habilidades, como

[...] pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL. CNE, 2006, p. 1).

Um dos avanços constantes do Parecer CNE/CP nº 05/2005 e Resolução CNE/CP nº 1/2006 é a definição de que a docência é a base da formação e da identidade profissional do Pedagogo. Essa definição é decorrente também da implementação de novas propostas curriculares do curso de Pedagogia por universidades que se anteciparam às orientações do CNE, considerando o longo tempo de discussão dessas diretrizes durante sete anos.

No próprio Parecer CNE/CP nº 5/2006 as conselheiras relatoras admitem que

[...] experiências e propostas inovadoras foram tencionadas, avaliações institucionais e resultados acadêmicos da formação inicial e continuada de professores foram confrontados com práticas docentes, possibilidades e carências verificadas nas instituições escolares (BRASIL. CNE, 2005, p. 2).

As DCN-Pedagogia tornaram oficial a docência como base da formação e fator identitário do profissional em Pedagogia, tese defendida pela ANFOPE, em que a base de formação do pedagogo é a docência que está diretamente ligada ao ensino-aprendizagem em sala de aula e se estende a gestão escolar e não-escolar, conforme estabelece o artigo 4º

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 (BRASIL. CNE, 2006, p. 2).

Este pedagogo é caracterizado como o profissional da educação e o curso de Pedagogia deverá ser alinhado aos princípios da Base Comum Nacional para todas as licenciaturas, base que representa a concepção de uma prática comum nacional de educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação.

De acordo, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia, licenciatura no artigo 2º implica

[...] a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 1).

Na formação inicial o artigo 2º, parágrafo 1º, expressa que a docência ultrapassa a prática docente em sala de aula por assumir dimensão mais abrangente, pois compreende a

[...] docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-racionais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL. CNE, 2006, p. 1).

A formação do pedagogo propiciará enquanto educador, tanto a formação do professor como a do especialista em gestão educacional. A formação do especialista pode ser feita tanto na graduação quanto na pós-graduação porque as DCN-Pedagogia prevêem no artigo 4º, parágrafo único que

[...] 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 – produção e difusão do conhecimento científico–tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, CNE. 2006, p. 2).

A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.

O curso de Pedagogia deve proporcionar ao pedagogo a possibilidade de vislumbrar a realidade educacional como um todo, tanto em ambientes escolares e não escolares, formais e não formais, a partir dos princípios o qual o graduando em

[...] em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades compostos por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2005, p. 6).

Especifica o artigo 4º o egresso deverá “IV- trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 2005, p. 20).

No campo de atuação, as DCN-Pedagogia compreendem a importância da gestão educacional numa perspectiva democrática por integrar

[...] as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2005, p. 8).

Neste sentido, o Parecer CNE/CP nº5/2005 ao definir a gestão educacional nestes parâmetros, extingue os modelos estruturados para a formação por habilitação, denominados especialistas em educação, a exemplo do supervisor, administrador, inspetor educacional e orientador, em consonância com o artigo 14 da Resolução CNE/CP nº1/2006 que estabelece

[...] A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 2006, p. 5).

O Parecer CNE/CP nº5/2005 adota os princípios da gestão democrática em espaços educativos escolares e não-escolares, ao considerar o colegiado da organização escolar, que estabelece que todos os licenciados possam ter oportunidade de aprofundamento da formação contínua, abolindo a Lei nº 5.540/1968 no que se refere ao currículo mínimo que restringiu a formação.

Quanto à organização curricular, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 em seus artigos 6º e 7º estabelece a constituição de núcleos de estudos básicos, que proporcionem o aprofundamento e diversificação de estudos articulada à teoria- prática.

É estabelecida a carga horária total de 3.200 horas que respeita “[...] sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas (BRASIL, 2005, p. 12).

Esta carga horária é distribuída em 2.800 de trabalhos acadêmicos com atividades práticas, seminários, aulas e pesquisas, 300 horas para estágio supervisionado na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e 100 horas dedicadas atividades teórico-prática por meio da pesquisa para aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos, possibilitando a reflexão crítica. A partir desta organização, é possível compreender a importância do processo educativo fundamentado na

[...] concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, [...] a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social (BRASIL. CNE, 2005, p. 4).

Nessa perspectiva, a reflexão crítica tem papel importante na construção do conhecimento e a relação teoria e prática torna-se os eixos norteadores no processo de formação do Pedagogo ao enfatizar que

[...] grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, 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 a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como organização e desenvolvimentos de programas não-escolares (BRASIL, 2005, p.5)

A educação passa a assumir a responsabilidade da participação coletiva nos espaços escolares e não- escolares com base na docência por meio da reflexão- ação, extinguindo-se a racionalidade formal, concepção positivista baseada na prática tecnicista. Nesta concepção que os movimentos sociais, têm

[...] insistido em demonstrar a exigência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos (BRASIL. CNE, 2005, p. 5).

As DCN-Pedagogia exigem uma nova compreensão de educação, escola, e da docência para o fortalecimento da gestão democrática, a partir de um contexto amplo das práticas sociais que é construída no processo sócio-histórico. Neste sentido, para a realização da organização curricular é crucial que a instituição de ensino superior elabore o projeto político pedagógico alinhado às DCN-Pedagogia.

O artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 1/06 estabelece que para as instituições de educação superior que “mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que á oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL. CNE, 2006, p. 5).

Para tanto o novo Projeto Político Pedagógico poderá legitimar esta opção, por meio da efetiva participação efetiva de alunos, professores e comunidade, como estabelece os parágrafos 1º, 2º, 3º e 4º deste mesmo artigo, implica que deverá ser

§ 1º protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1(um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido (BRASIL, 2006, p. 5).

Este Projeto Político Pedagógico deverá ter como objetivo os princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática e principalmente valorização do profissional de educação por meio de uma ação-reflexão contínua composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, que constituirá um

[...] novo paradigma de ciência deverá ancorar os pilares dessa configuração da organização e dinâmica curriculares dos cursos de formação de professores e, particularmente, do curso de graduação em Pedagogia. Esse curso – que tem por base de identidade a docência, que não é só licenciatura, mas também é bacharelado – deve pautar-se, em sua organização, no princípio da interdisciplinaridade e no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional no pedagogo (BRZEZINSKI, 2011, p. 44).

As DCN-Pedagogia são definidas cuidadosamente em que o trabalho deva ser realizado e os instrumentos sejam adequados para a sua execução a fim de provocar as mudanças necessárias no comportamento deste professor.

O artigo 3º, Resolução CNE/CP nº 01/2006 esclarece a importância do exercício dialético, exige diferentes habilidades, saberes formais e não-formais que estão marcadas na história de vida, por isso a importância da ação-reflexão por meio de conteúdos que perpassam o processo de formação, valorizando a pluralidade de conhecimentos e saberes que é introduzido. Conforme estabelece o Parecer 05/2005 que o

[...] processo formativo do licenciado em Pedagogia sustenta a conexão entre sua formação inicial, o exercício da profissão e as exigências de educação continuada. O mesmo ocorre com a formação de outros licenciados, o que mostra a conveniência de uma base comum de formação entre as licenciaturas, de modo a, no plano institucional, deriva em atividades de extensão e de pós-graduação, das quais formandos ou formados das diferentes áreas venham juntos participar (BRASIL. CNE, 2005, p. 7).

O curso de pedagogia está intrinsecamente ligado a identidade profissional, como também a área de atuação do pedagogo, ou seja, está interligada ao processo de constituição da profissão docente que tem como base a docência para a formação do licenciado em

Pedagogia, e estabelecido no artigo 3º, Resolução CNE/CP nº 1/06, parágrafo único como central

- I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL. CNE, 2006, p. 2).

Diante da complexidade que consiste o processo na formação do Pedagogo, AS DCN-Pedagogia exigem que os currículos organizados em três núcleos. São eles: núcleo de aprofundamento e diversidade de estudo, núcleo de estudos integradores e o núcleo de estudo básico que deverão proporcionar aos estudantes,

[...] concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início (BRASIL. CNE, 2005, p. 12).

Neste sentido, o curso de Pedagogia tem por objeto fundamental a educação e a prática social da educação, que trata do “campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (BRASIL. CNE, 2005, p. 8).

A implementação da DCN-Pedagogia propicia a configuração de uma nova identidade do pedagogo que Brzezinski denomina identidade *unitas multiplex*

A identidade *unitas multiplex* do pedagogo professor-pesquisador-gestor educacional deve ser construída na cultura do curso de pedagogia que negue a adoção de uma identidade advinda de cultura alheia à intrínseca cultura brasileira de formar profissionais da educação (BRZEZINSKI, 2011, p. 44).

A Resolução CNE/CP nº 1/06 expressa importância da preparação do professor no âmbito escolar e não escolar, por isso torna-se necessário que as instituições formadoras passem a

[...] a reformular seus currículos do curso de pedagogia, com o objetivo fundamental de configurar uma nova identidade do pedagogo, a ser construída socialmente. Os cursos de formação passam a desenhar nitidamente o pedagogo como professor, pesquisador, gestor educacional (BRZEZINSKI, 2011, p. 118).

As DCN-Pedagogia, estabelecem a importância da formação do pedagogo como professor, pesquisador, gestor educacional. O Parecer CNE/CP nº5/2005 explicita ser imprescindível que,

[...] no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica (BRASIL. CNE, 2005, p. 13).

Há possibilidade de assim proporcionar ao professor o desenvolvimento profissional e pessoal por intermédio dos núcleos de estudos articulados às ações críticas e reflexivas.

Segundo Guimarães (2009, p. 60) o papel da formação inicial, “longe de ignorar e muito menos de esconder essa realidade, é expô-la à discussão, ao estudo não idealizado da situação”.

Deste modo o curso de Pedagogia se responsabiliza pela formação de um profissional que seja capaz de refletir e agir, ou seja, por meio do processo reflexão na ação, para a realização de um processo educativo de qualidade.

Vale enfatizar que, desde a sua criação, a organização curricular que constitui o curso de Pedagogia como também a construção da identidade do profissional, segundo Brzezinski (2010, p. 20) é “resultante de um processo social e coletivo, que haja interação entre essas identidades”. Desse modo, o curso de Pedagogia estará cumprindo o difícil papel de formar um graduado em Pedagogia que exercerá a profissão de professor, de pesquisador e de gestor educacional em espaços escolares e não escolares.

### **CAPÍTULO III**

#### **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PÓS-DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA PEDAGOGIA: o que revelam as dissertações e teses?**

Realiza-se, neste capítulo, a análise de conteúdo de dissertações e teses para identificar as contribuições no âmbito dos estudos sobre a formação do pedagogo. Como já foi informado, na introdução, a presente pesquisa está ligada a um projeto matriz desenvolvido na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”. Trata-se, contudo, de um recorte com objeto na formação realizada no curso de graduação em Pedagogia. Essa análise toma como limite temporal a implementação das DCN- Pedagogia, publicadas em 16 de maio de 2006, com a homologação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006.

Como registrado anteriormente o campo empírico é constituído das dissertações e teses defendidas, no período de 2008-2010, em doze Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEs), credenciados pela Capes e associados institucionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

O interesse em pesquisar os trabalhos discentes de PPGEs de diferentes estados, no Brasil, resulta da abrangência desses estudos para apontar caminhos e as possíveis contribuições das investigações, desenvolvidas na área da formação do Pedagogo como professor, pesquisador e gestor educacional.

Entende-se que as análises, neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia, evidenciam a necessidade de acompanhar o desenvolvimento, as transformações e inovações que buscam tornar os campos da educação e da formação de seus profissionais cada vez mais capazes de atender, com propriedade, os anseios daqueles que de uma forma ou outra vêm conquistando o direito à educação: os discentes da Educação Básica (da Ed. Infantil ao Ensino Médio) e da Educação Superior (Graduação e Pós – Graduação).

O recorte, como já anunciado, abrange o período de 2008-2010. As teses e dissertações analisadas foram selecionadas por meio de uma amostra intencional, cujos programas atendiam aos seguintes critérios de seleção:

1. Programas com linha de pesquisa sobre Formação de Professores ou linha com objetos afins.
2. Programas consolidados e não consolidados.
3. Distribuição regional equilibrada, para contemplar Programas localizados nas cinco regiões geográficas do Brasil: Centro-Oeste; Nordeste; Norte; Sul e Sudeste.

No período de três anos (2008-2010), os membros do grupo de pesquisa envolvidos com o projeto matriz, do qual a autora desta dissertação faz parte, como primeira etapa, localizaram, leram e analisaram um total de 200 trabalhos discentes, sendo 190 dissertações e 10 teses, defendidos em dezessete PPGEs.

A fase de localização das teses e dissertações foi realizada pelo grande grupo de pesquisa, sobre o Estado do Conhecimento, coordenado pela Prof. Dra. Iria Brzezinski.

Exigiu-se a leitura integral das dissertações e teses para uma análise detalhada. Em decorrência do primeiro refinamento, foram selecionados 12 dos 17 Programas de pós-graduação que integram o projeto matriz, quais sejam: 1 Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás); 2 Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG); 3 Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); 4 Universidade Federal Fluminense (UFF); 5 Universidade Federal de Goiás (UFG); 6 Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); 7 Universidade Federal do Pará (UFPA); 8 Universidade Federal da Paraíba (UFPB); 9 Universidade Federal do Piauí (UFPI); 10 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 11 Universidade de Brasília (UnB); 12 Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/PP).

De início, na primeira etapa da investigação, foram identificados 33 trabalhos discentes com o objeto na formação do Pedagogo. Feito o refinamento, durante a segunda etapa, definiu-se a amostra formada por 31 trabalhos, pois os dois descartados, apenas tangenciavam a temática. A maioria é de dissertações, em número de 24; as teses são sete, correspondendo, respectivamente, a 77% e 23%, do total.

Na terceira etapa da pesquisa, elaborou-se o Relatório Descritivo do qual constam ano de defesa, o nome do autor, o nível do trabalho, Mestrado (M) ou Doutorado (D) e a identificação do PPGE. Esses itens podem ser observados no Quadro 1 a seguir.

**Quadro 1 - Relatório Descritivo. Dissertações e teses, período de 2008-2010, objeto:  
Curso de Pedagogia Pós Diretrizes Curriculares Nacionais**

<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>M ou D</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
1	2008	Formação e exercício profissional de docentes dos anos iniciais do ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola	M	BASTOS, Maria de Fátima	PUC Goiás
2		A formação de professores municipais de Ceres em Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada – um estudo de caso	M	MENEZES, Maria de Fátima Santos	PUC Goiás
3		A linguagem na formação do pedagogo: projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UCG	M	XAVIER, WANDA BORGES	PUC Goiás
4		Currículo e formação de professores: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás	D	LIMONTA, Sandra Valéria	UFG
5		As trocas interindividuais em fóruns e lista de discussão: um estudo de caso no âmbito do curso de pedagogia em EAD	M	FERNANDES, Ana Angélica Pereira	UFRGS
6		A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em pedagogia: licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	M	ZIEDE, Mariângela Kraemer Lenz	UFRGS
7		Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma-SC	D	BITTENCOURT, Ricardo Luiz de	UFRGS
<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>M ou D</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
8	2009	Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do Curso de Pedagogia da Unievangélica	M	CAMPOS, Valter Gomes	PUC Goiás
9		Realização curricular cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos	D	CEVIDANES, Maria Eneida Furtado	UFES
10		A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da universidade federal do Espírito Santo	D	CAETANO, Andressa Mafezoni	UFES
11		Pedagogia da terra: o curso de licenciatura em educação do campo de Minas Gerais	M	GONSAGA, Eliana Aparecida	UFF
12		Profissionalidade docente em projetos de cursos de Pedagogia de Universidades do Estado de Goiás	M	BIANCO, Rita de Cássia Rodrigues del	UFG
13		A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos	M	CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento	UFPA
14		Políticas educacionais e formação docente: o ensino de arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia da Paraíba	M	GONDIM, Janedalva Pontes	UFPB
<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>M ou D</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
15	2009	O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente	M	ARAÚJO, Raimundo Dutra de	UFPI
16		Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governmentamento na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FACED/UFRGS	M	DALPIAZ, Alexandra da Silva Santos	UFRGS
17		As diretrizes curriculares nacionais na prática de um curso de pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre-RS	M	MOREIRA, Adriana Longoni	UFRGS
18		De aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer: um estudo de caso no Curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul	M	SILVA, Lisandra Pacheco da	UFRGS
19		Práticas pedagógicas em transformação:	M	ARAÚJO,	UFRGS

		contribuições da interdisciplina na representação do mundo pela matemática no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul		Alexandre Ramos de	
20		A prática da pesquisa no processo de formação de professores em pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo	D	ROZA, Jacira Pinto da	UFRGS
21		Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte	M	FERNANDES, Flávia Azevedo	UnB
22		O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular	M	TOLÊDO, Elizabeth Maria Lopes	UnB
<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>M ou D</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
23	2010	Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de pedagogia e psicologia	D	SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo	PUC Goiás
24		Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. DAVÍDOV	D	MARZARI, Marilene	PUC Goiás
25		Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica	M	SOBREIRA, Janaína Lilian Benigna	PUCMG
26		A pesquisa como princípio de organização curricular: um estudo no curso de Pedagogia da UFMT/Rondonópolis	M	SILVA, Cristiane Rodrigues da	UFMT
27		Concepção e prática do ensinar matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: estudo de caso em um curso de pedagogia a distância	M	SERRES, Fabiana Fattore	UFRGS
28		Curso noturno de pedagogia: universidade para trabalhadoras/es?	M	TAVARES, Elen Machado	UFRGS
<b>N.</b>	<b>ANO</b>	<b>TITULO</b>	<b>M ou D</b>	<b>AUTOR</b>	<b>PROGRAMA</b>
29	2010	Contribuições da formação de professores para o uso das TICs na escola: um estudo de caso no Curso de Graduação - Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul	M	TRINDADE, Elizabeth Sarates Carvalho	UFRGS
30		Formação inicial de professores em cursos de pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCAR	M	OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins de	UNESP/PP
31		A Geometria em Cursos de Pedagogia da região de Presidente Prudente	M	ZAMBON, Ana Elisa Croneis	UNESP/PP

Fonte: Brzezinski, I. Relatório de Pesquisa CNPQ: Estado da Arte da produção discente sobre formação de Profissionais da Educação (Teses e Dissertações no período 2003-2010. CDROM/CNPQ/2012).

Do Quadro 2 constam os 12 Programas, distribuídos por Região Geográfica.

**Quadro 2 - Instituições e Programas de Pós-Graduação e número de trabalhos discentes, segundo a Região Geográfica período 2008-2010**

Região	Centro-Oeste	Norte	Sul	Sudeste	Nordeste	Total
Dissertações e teses	PUC Goiás	UFPA	UFRGS	PUC/MG	UFPI	
	UnB			UFES	UFPB	
	UFMT			UFF		
	UFG			UNESP/PP		
<b>Total =</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>31</b>

Fonte: BRZEZINSKI, I. ALMEIDA, D. J. R. Relatório Descritivo, 2012.

Observa-se no Quadro 3, ainda a ser apresentado que, entre as instituições formadoras de mestres e doutores das quais foram analisadas dissertações e teses, destacam-se em número absoluto de trabalhos discentes a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Tal ocorrência não significa que as demais IES não tiveram igual número, ou até número mais elevado de dissertações e teses defendidas, no período 2008-2010. Relata-se que a variável interveniente no insucesso da busca dos trabalhos foi o acesso *on line*. Na PUC Goiás e UFRGS, a busca do maior número de trabalhos completos foi favorecida pelo fácil acesso às dissertações e teses tanto de modo digital como em papel. Na UFRGS o acesso foi exclusivamente por meio digital. Nas demais IES e PPGs foi possível acessar poucos trabalhos completos e todos os resumo nas bibliotecas digitais.

Acessar somente o resumo e as palavras-chave invalida a análise da dissertação ou tese, considerando que um dos procedimentos metodológicos desta pesquisa é a análise do trabalho completo. Assinala-se que não se concebe desenvolver balanço crítico, estado da arte ou estado do conhecimento, com exclusiva análise de resumo e de palavras-chave nos diversos estados de conhecimento realizados pelo grupo de pesquisa do projeto matriz.

**Quadro 3 - Dissertações e Teses sobre Formação de Profissionais da Educação, por instituições, ano, programas e níveis. 2008-2010**

M = Mestrado	2008		2009		2010		Total Geral		TOTAL GERAL
	D	M	D	M	D	M	D	M	
D = Doutorado									
PUC Goiás	-	3	-	1	2	-	2	4	6
PUC/MG	-	-	-	-	-	1	-	1	1
UFES	-	-	2	-	-	-	2	-	2
UFF	-	-	-	1	-	-	-	1	1
UFG	1	-	-	1	-	-	1	1	2
UFMT	-	-	-	-	-	1	-	1	1
UFPA	-	-	-	1	-	-	-	1	1
UFPB	-	-	-	1	-	-	-	1	1
UFPI	-	-	-	1	-	-	-	1	1
UFRGS	1	2	1	4	-	3	2	9	11
UnB	-	-	-	2	-	-	-	2	2
UNESP/PP	-	-	-	-	-	2	-	2	2
<b>Total Geral</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>31</b>

Fonte: BRZEZINSKI, I; ALMEIDA, D. J. R. Relatório, 2012.

Na quarta etapa da pesquisa, foram elaborados os 31 resumos expandidos, denominados REDUC's. Seus componentes são: a) País de defesa da dissertação ou tese; b)

Tipo de Documento: dissertação ou doutorado; c) Título do Documento; d) Autor (a); e) Orientador (a); f) Programa de Pós-Graduação; g) Ano de defesa; h) Palavras-Chave; i) Referência Bibliográfica; j) Descrição; k) Metodologia; l) Conteúdo; m) Conclusão. Ainda são selecionados os autores nacionais e estrangeiros, citados ao longo do trabalho.

Essa etapa consistiu em minuciosa busca para identificar as informações significativas que estão explícitas nas dissertações e teses, cujo objeto é a formação do pedagogo pós-Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, como política de formação do docente, do pesquisador e do gestor. Os Reduc's dos 31 trabalhos discentes encontram-se no Apêndice I. Foi realizada a leitura integral de 24 dissertações e sete teses.

Na quinta etapa da investigação, realiza-se a sistematização dos assuntos mais frequentes dos quais emergiram as categorias e descritores. Este é um procedimento complexo, denominado matriz analítica que oferece uma visão ampla dos aspectos mais significativos dos trabalhos discentes e possibilita analisar os detalhes das temáticas investigadas.

A categorização foi desenvolvida a partir do trabalho de interpretação das informações e contabilização de frequências das unidades de registro na matriz analítica, o que permitiu construir cinco categorias de análise, quais sejam:

- 1 Formação Inicial Presencial
- 2 Formação Inicial a Distância
- 3 Políticas de Formação
- 4 Formação e Desenvolvimento Profissional
- 5 Pesquisa como Componente Curricular

As análises possibilitaram identificar os temas abordados nas pesquisas, os objetivos, os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações, como também interpretar e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas dos autores expressos nos resultados e conclusões de cada trabalho discente analisado.

Com apoio em ideias de Freire (2002, p. 16), afirma-se que esse procedimento metodológico demandou “profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”, para a organização das categorias. Consideram-se, ainda, as argumentações de Franco, quando a autora enfatiza que o procedimento de categorização é o “ponto crucial da análise de conteúdo” (FRANCO, 2005, p. 59).

No conjunto das 31 dissertações e teses, realizou-se um esforço para agrupar o *corpus* de informações obtidas e as análises realizadas nas cinco categorias anteriormente

enumeradas. O número absoluto e o percentual de trabalhos abrigados em cada categoria podem ser constatados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Dissertações e Teses por categoria e ano. Período de 2008-2010**

Categoria Anos	Formação Inicial Presencial		Formação Inicial a Distância		Políticas de Formação		Formação e desenvolvimento profissional		Pesquisa como componente curricular		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2008	1	10	3	33,3	2	40	1	17	-	-	7	
2009	5	50	3	33,3	2	40	4	66	1	3	15	
2010	4	40	3	33,3	1	20	1	17	-	-	9	
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>31</b>	<b>9</b>	<b>30</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>20</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>31</b>	<b>100</b>

Fonte: Brzezinski, I. Almeida, D. J. R. Relatório Descritivo, 2012.

Observa-se na Tabela 1 a incidência de dez programas na categoria *Formação Inicial Presencial* do Pedagogo, entre os 31 analisados, correspondendo a 31% do total. Acredita-se que tal incidência é decorrente das reformulações nos projetos políticos pedagógicos provocadas pelas DCN-Pedagogia.

Segue-se a categoria *Formação Inicial a Distância*, com nove (30%) do total de dissertações, enquanto que a categoria *Políticas de Formação* foi pesquisada por cinco autores das teses e dissertações, alcançando um índice de 16% do total. Na categoria *Formação e Desenvolvimento Profissional* se agrupam seis trabalhos representando 20% do total e um (3%) pertence à categoria *Pesquisa como Componente Curricular*.

No próximo item desenvolver-se-á a análise das temáticas investigadas e das demais idéias dos autores das dissertações e teses analisadas, bem como dar-se-á realce à metodologia de pesquisa e aos resultados e conclusões expostos pelos discentes concluintes do mestrado e doutorado no período 2008-2010.

### 3.1 Análises e Reflexões acerca das Categorias Investigadas

É notório que os estudos desenvolvidos no Estado do Conhecimento trazem contribuições importantes para a constituição do campo teórico na área da educação. Esses estudos possibilitam identificar aspectos significativos da fundamentação existente na articulação teoria e prática na formação do pedagogo.

Para uma melhor compreensão dos leitores, as categorias de análise utilizadas seguem uma lógica analítica, em um ordenamento sequencial, qual seja: temas estudados; objetivos;

método; tipos de pesquisa; referencial teórico; concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional. Conforme Paulo Freire aponta: “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem [...] se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 38).

Partindo da premissa freiriana, realizou-se a análise de conteúdo. Como quer Paulo Freire, esses trabalhos datam de “ontem”, entretanto a análise pretende ser uma “prática de hoje”. Pretende-se que essas análises possam acrescentar aos conhecimentos, produzidos pelos autores das dissertações e teses, o realce dos pontos mais significativos para a formação inicial no curso de graduação em Pedagogia e identificar lacunas e incongruências.

### ***Categoria 1: Formação Inicial Presencial***

Do conjunto dos trabalhos, dez abordaram *Formação Inicial Presencial*, sendo seis dissertações e quatro teses. Os descritores identificados nesta categoria com base nos dez trabalhos analisados foram: a) licenciatura plena parcelada (LPP); b) saberes-fazer-poderes na formação do pedagogo; c) inclusão escolar de alunos com deficiência; d) Pedagogia da Terra, (escolas no campo) e prática de ensino.

Seis trabalhos, uma tese e cinco dissertações contemplam as temáticas Pedagogia da Terra, Formação do Pedagogo e Prática de Ensino. Os autores que se debruçaram sobre esses estudos são: Eliana Aparecida Gonsaga (2009), Raimundo Dutra de Araujo (2009), Flávia Azevedo Fernandes (2009), Marilene Marzari (2010), Janaina Lilian Benigna Sobreira (2010), Ana Elisa Croneis Zambon (2010).

Uma entre as dissertações tem por objeto a Licenciatura Plena Parcelada (LPP), de autoria de: Maria de Fátima Menezes (2008). Duas teses tratam dos Saberes-fazer-poderes na Formação do Pedagogo das autoras Maria Eneida Furtado Cevidanes (2009), Teresa Cristina Barbo Siqueira (2010). Uma tese tematiza Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência de: Andressa Mafezoni Caetano (2009).

Na UFMG, a dissertação de Eliana Aparecida Gonsaga (2009) que investigou o curso Pedagogia da Terra ministrada em Minas Gerais, pelo MST, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o objetivo foi analisar os princípios político-pedagógicos deste projeto de formação, bem como o processo de implantação do referido curso, que teve como principal meta a formação de educadores para atuarem nas escolas do campo. O método utilizado é o materialismo histórico dialético, tipo de pesquisa análise documental que tem como procedimentos de pesquisa a análise de documentos, a entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de questionários. A análise do curso enfatizou idéias de Antônio Gramsci, devido à

“relação do seu pensamento com as ações do MST no que se refere à sua luta pela implementação de um projeto pedagógico pautado nos ideais de uma formação integral e humanista” (GONSAGA, 2009, p. 25).

O referencial teórico sustentou-se em autores como Gramsci (1978) e Freire (2005). A autora explica que o enraizamento é um dos componentes do movimento MST, por entender que seja condição básica para que o homem não se perca de si mesmo, da base a qual constitui todo o alicerce de sua vida, seus valores e costumes, considerando sua vivência numa coletividade (GONSAGA, 2009, p. 32). A autora reafirma que “o MST assume um papel de enraizar os Sem Terra, lhes proporcionando condições de se inserirem num projeto de vida construtivo” (GONSAGA, 2009, p. 35).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora ressalta que o curso trouxe para a universidade o desafio de repensar o currículo dos cursos de licenciatura, pois normalmente formam professores de maneira fragmentada, porém este curso do MST busca a integração desses componentes, ensino, pesquisa e gestão.

Destacou ainda, que o:

[...] curso Pedagogia da Terra ousou colocar em prática esse discurso de nossas universidades, por entender que a educação escolar não deve se pautar na fragmentação do conhecimento, ou seja, forma o educador por área de conhecimento e não por disciplina, apesar dessa iniciativa ter se dado diante de muitos limites, entende-se que esse foi um importante passo dos movimentos sociais do campo, por entender a necessidade de correr atrás com suas próprias pernas para a concretização de seu projeto educativo (GONSAGA, 2009, p. 114).

A autora afirma que “o MST criou o Setor Nacional de Educação se empenhando na construção de uma proposta pedagógica diferenciada, procurando, inclusive, preparar seus próprios educadores (GONSAGA, 2009, p. 43), e explicou que a primeira turma chamada de Pedagogia da Terra teve como base a teoria das autoras Carvalho e Rocha (2006). Elas explicitam que o “termo Pedagogia da Terra é uma construção social, e, como tal, não tem autoria individualizada” (GONSAGA, 2009, p. 45).

Outro aspecto que autora acrescenta à sua análise:

[...] a educação aparece no MST como uma porta de entrada ao acesso ao conhecimento teoricamente elaborado, mas um conhecimento que contribua para a formação e transformação do homem enquanto ser social, enquanto membro de uma coletividade e que também produz conhecimento através de suas vivências nesse coletivo (GONSAGA, 2009, p. 39).

GONSAGA (2009, p. 39) analisa que a dinâmica:

[...] do curso Pedagogia da Terra busca conciliar esses dois momentos, de forma que o educando faça de seu tempo na comunidade um momento de reflexão e continuidade, onde possa exercer na prática aquilo que buscou no espaço da sala de aula, objetivando sempre reavaliar suas ações, rediscutindo-as e melhorando-as com o conhecimento teórico-científico que buscam na universidade

A autora explica que a proposta pedagógica está fundada em um determinado projeto político de sociedade, de homens e mulheres, ou seja, traz uma concepção de educação e de escola, de modo que os processos de ensinar e de aprender não estão desvinculados dos processos de viver e de produzir. A escola do campo, demandada por estes movimentos, vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se “articula com os projetos sociais e econômicos do Campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (GONSAGA, 2009, p. 136).

A autora faz uma crítica quando propõe repensar a demanda de formação do Docente Multidisciplinar nas universidades que é centrado em licenciaturas específicas, no curso de Pedagogia ou no Normal Superior, pois nem as clássicas licenciaturas nem a Pedagogia ou o Normal Superior dão conta desta realidade.

O resultado da pesquisa revelou que “licenciaturas, baseadas num modelo de especialização, não permitem que este educador seja capaz de intervir globalmente no processo de formação de seus alunos. Por outro lado, nem o Normal Superior nem o curso de Pedagogia preparam este educador para coordenar o processo de formação de seus alunos nos últimos anos do ensino fundamental” (GONSAGA, 2009, p. 137).

A autora expõe que a dinâmica do curso Pedagogia da Terra buscou conciliar teoria e prática, fazer com que o educador fizesse do seu tempo na “comunidade um momento de reflexão e continuidade, onde possa exercer na prática aquilo que buscou no espaço da sala de aula, objetivando sempre reavaliar suas ações, rediscutindo-as e melhorando-as com o conhecimento teórico-científico que buscam na universidade” (GONSAGA, 2009, p. 98).

Percebe-se que, apesar dos desafios enfrentados pelo curso de Pedagogia da Terra, foi possível aos alunos a construção e a efetivação da Educação no Campo, possibilitando-lhes estarem no espaço da universidade.

Flávia Azevedo Fernandes, em sua dissertação defendida em 2009, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, contribuiu com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo, especificamente na UFRN. O objetivo foi contribuir com as discussões sobre os “desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo de acordo com os pressupostos da

educação do campo” (FERNANDES, 2009, p.62), com enfoque em duas categorias de análise: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo. A autora descreve que “Educação do Campo aparece no Artigo 8, que trata da integralização de estudos, no Inciso III como uma atividade complementar que, opcionalmente, poderá ser oferecida”.

A autora afirma que “as diretrizes reconhecem a vinculação do currículo a formas específicas de organização da sociedade. Produz diferentes identidades para diferentes povos e, por conta disso, deve valorizar as suas particularidades (FERNANDES, 2009, p. 64).

Sua reflexão utiliza o método dialético, ao qual a autora integra a cultura dos sujeitos investigados e tentou “enxergar os elementos da pesquisa através dos seus olhares” (FERNANDES, 2009, p. 22). Tipo de pesquisa quantitativa e qualitativa, os quais foram divididos em duas etapas: a primeira quantitativa com os levantamentos dos dados e a segundo qualitativa que abarcou a pesquisa de campo.

A autora trouxe, no referencial teórico, autores como Marilena Chauí (2001) para análise das questões históricas e Boaventura de Sousa Santos (2005) para abordar as teorias sobre currículo e formação de professores.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora fez observações sobre a interdependência entre tempo escola e tempo comunidade, idéia fundamental da Pedagogia da Alternância, também conhecida como Pedagogia do Campo, Pedagogia da Terra “Em relação às DCN-Pedagogia, a autora avalia que: “abrangem uma série de questões de ordem muticultural e universal, ao mesmo tempo em que esses debates ficam subjetivos e abrem espaço para diferentes interpretações” (FERNANDES, 2009, p. 65).

A formação de educadores, nos cursos de Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), na Licenciatura em Educação do Campo, traduz a: “necessidade de formação de educadores para expansão da escolarização nos assentamentos, além de uma atuação mais ampla em diferentes espaços educativos” (FERNANDES, 2009, p. 68).

Como resultado a autora aponta:

[...] universidade, e os movimentos sociais do campo precisam estar abertos a mudanças, ao dialogo e a uma nova forma de perceber e atuar nos espaços rurais, os quais demandam negociações teóricas e de gestão para que espaços de produção de outro tipo de conhecimento sejam garantidos (FERNANDES, 2009, p. 46).

Na graduação em Pedagogia e Pedagogia da Terra da UFRN, os “cursos indicam que a docência é o eixo central da atuação do pedagogo e do pedagogo da terra” (FERNANDES, 2009, p. 80). A autora assinala que é preciso mudar a visão do ensino superior, ou seja, significa pensar nos:

[...] desafios e possibilidades de qualificação dos sujeitos envolvidos para que sejam cada vez mais preparados a responder às demandas e aos desafios que estão postos pela educação do campo, pois, a educação é uma “prática humana e social que pode não mudar a atual conjuntura, mas esta também não muda sem a educação” e a questão agrária é o fio condutor em todas as atividades realizadas ao longo do curso (FERNANDES, 2009, p. 73).

Ressaltou ainda, que não se “deve conceber o currículo apenas como prescrição. De acordo com Projeto Político Pedagógico (PPP) da UFRN, o objeto de formação e atuação é o trabalho pedagógico no interior da escola ou fora dela, pois a prática pedagógica não se reduz à docência embora a tenha como seu verdadeiro núcleo. O ensino deve-se “a sua base obrigatória, ampliada, contudo com a preparação para o trabalho pedagógico” (FERNANDES, 2009, p. 69), e, complementa a “graduação em Pedagogia da Terra da UFRN, iniciada em 2006, na perspectiva da educação do campo no combate a visão escolacentrista”.

Fernandes entende a importância das DCN-Pedagogia para nortear a prática humana e social do professor- pedagogo. Constata-se a questão emergencial para a oferta de um curso superior de Licenciatura do Campo, mas o desafio consiste no currículo orientado pela Pedagogia da Alternância, por deparar na construção de novos paradigmas da educação.

Sob essa mesma categoria de análise, agrupam-se outros trabalhos, como o de Raimundo Dutra de Araújo (2009), que investigou a formação docente na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). O trabalho caracteriza o estágio supervisionado na Educação Infantil.

O objetivo da dissertação foi desenvolver a pesquisa com 17 sujeitos acadêmicos do 7º bloco do Curso de Pedagogia, que realizavam estágio supervisionado na Educação Infantil, no intuito de observar a relação entre teoria e prática e as “implicações oportunizadas pelo cruzamento dos espaços universidade/escola” (ARAÚJO, 2009, p. 30). O método utilizado é o aterialismo histórico dialético. Tipo de pesquisa qualitativa com análise documental e entrevista semi-estruturada. Os dados foram analisados qualitativamente, e as categorias da autora são configurações do estágio no curso de Pedagogia; estágio e articulação teórico-prática. A base do referencial teórico foi sustentado em Brzezinski (2006), Perrenoud (2002), Piconez (1991), Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2006), Mendes Sobrinho (2007), Barreiro e Gebran (2006).

À concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, o autor explica que “o primeiro projeto pedagógico do Curso, elaborado em 1986, tinha como base a docência para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Magistério do 2º grau e, portanto, desde a década de 1986, a UESPI assumiu a docência como base” (ARAÚJO, 2009, p. 49).

A pesquisa constatou que:

[...] o estágio supervisionado, que ocorre sob a forma de prática pedagógica, acontece logo na segunda metade do curso, favorecendo um entrelaçamento entre as diversas disciplinas e a inserção dos alunos nos espaços escolares para uma melhor compreensão das estratégias de atuação no campo de trabalho, além de oportunizar uma melhor articulação entre teoria e prática (ARAÚJO, 2009, p. 55).

A investigadora reafirma: “assim, a proposta do Curso está alicerçada em uma concepção de Pedagogia consonante com as ideias defendidas historicamente por entidades representativas dos profissionais da educação como a ANFOPE”.

Esclarece com isso que “é necessário que haja uma maior articulação entre os professores das disciplinas e os professores supervisores de estágio, buscando estabelecer estratégias para o fortalecimento da formação. Concluiu que “a forma como o professor supervisor age influencia fortemente na realização do estágio” (ARAÚJO, 2009, p. 112).

Em outra tese do conjunto, da autora Marilene Marzari (2010) defendida em 2010, o objetivo foi analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico e a preparação para ser professor na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em uma instituição privada de ensino em Barra do Garças - (MT). Durante a semana pedagógica, procurou-se compreender “o quê” e “como” pensam os docentes e discentes em relação ao ensino e à aprendizagem.

O método utilizado foi alicerçado na fundamentação da teoria histórico-cultural de Vygotsky, da teoria da atividade de Leontiev e da teoria do ensino desenvolvimental de Davíдов. É uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como procedimentos de pesquisa a análise documental, observação, entrevista e a realização do experimento didático-formativo. O referencial teórico sustentou-se em autores como Vygotsky (1991), Chaiklin (1999), Lompscher (1999), Hedegaard (2002) com o objetivo de pensar um ensino que ajude os alunos a desenvolver um pensamento que supere o da lógica formal.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora revelou que os professores, em sua maioria, responsabilizam os alunos pela pouca aprendizagem e isentam-se das responsabilidades de repensar melhor forma de organizar o

processo formativo que é predominantemente tradicional e se fundamenta na concepção da lógica formal.

Sobre a formação do conceito de didática e o desenvolvimento de um pensamento teórico sobre didática, os resultados da pesquisa mostraram a “possibilidade de desenvolver o pensamento teórico de alunos de graduação, apesar de ser este um processo desafiador, devido à história escolar pregressa, assentada na formação do pensamento empírico” (MARZARI, 2010, p. 225).

A autora verificou a partir das observações das aulas e das falas das alunas entrevistadas que o ensino das disciplinas no curso de Pedagogia privilegia representações abstratas dos “objetos científicos, enfatizando na aprendizagem a definição, comparação e memorização mecânica, em detrimento dos aspectos mais profundos e essenciais dos conteúdos ensinados. Isso tem acontecido também com o ensino da didática” (MARZARI, 2010, p. 241)

Interessante a observação da autora de que os alunos aceitaram bem essa prática de ensino e dificilmente se colocaram como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem (MARZARI, 2010, p. 242). Percebe-se que a autora destaca a importância de que os alunos formem o pensamento teórico que é crucial para o desenvolvimento do pensamento cognitivo.

O trabalho da Janaina Lilian Benigna Sobreira (2010) foi desenvolvido em um estudo acerca das regulamentações do curso de Pedagogia e formação docente. O objetivo foi analisar e acompanhar a tramitação do Projeto de Lei n. 227/2007, de autoria do Senador Marco Maciel sobre uma possível implantação de uma Residência Pedagógica ao final do curso de Pedagogia. O método utilizado foi o fenomenológico. É uma pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevista semi-estruturada. A autora se fundamentou nos ‘depoimentos dos sujeitos’, para captar o significado do seu objeto por meio da participação dos atores envolvidos. (SOBREIRA, 2010, p. 27).

O referencial teórico foi construído com base em Gatti e Barreto (2009). Essas autoras apresentam alguns dados sobre o perfil dos professores da educação básica. Sobreira buscou retratar a profissão docente, trazendo à tona, os diálogos de Libâneo (2001; 2003) e Severino (2003).

A autora destacou de início as transformações históricas que transferiam para o Estado o poder que a Igreja detinha sobre a Educação. Explica que a partir da Resolução CNE/CP n.1 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia a formação inicial, em graduação – licenciatura, voltou-se para a formação em docência para a educação infantil e para os anos iniciais da educação básica, como pedagogo. Isso gerou afirma a

pesquisadora uma mudança nos currículos das instituições superiores de ensino de Pedagogia e mesmo aquelas que ofereciam curso normal superior optaram por se transformar em cursos de Pedagogia (SOBREIRA, 2010, p. 161).

Quanto a concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora ressalta que as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia determinam uma relação importante entre a teoria e a prática, na qual o aluno aplica seus conhecimentos teóricos concomitantemente ao exercício profissional que o levam a entender o funcionamento da escola infantil e da educação básica, bem como a identificar os alunos de cada fase desse aprendizado.

Ressalta, ainda, ser preciso romper com a concepção arraigada de que a teoria vai formar uma ação para a prática, enquanto na verdade é importante que se faça a releitura da prática, que o aluno volte para a sala de aula e discuta o que vivenciou. Explica ainda que o curso deveria ser mais teórico do que prático, porque os alunos do curso de Pedagogia, segundo ela, vão para prática muito antes do que se espera, pois são alunos pobres e que necessitam de trabalho (SOBREIRA, 2010, p. 121).

As Coordenadoras da Universidade, pesquisadas por Sobreira, salientam que a proposta pedagógica do curso é identificar os processos de introdução das atividades práticas da docência, que os alunos executam no contexto escolar. As coordenadoras acreditam que saber identificar o papel do Pedagogo, sua identidade e suas competências em ocorrendo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (SOBREIRA, 2010, p. 118).

Como resultado da pesquisa a autora aponta que é preciso pensar a relação do professor com a prática e com seus elementos constitutivos da relação pedagógica. Afirma que essas relações devem ser estabelecidas entre alunos, conteúdos, métodos, sociedade, articulados pela ação do educador e norteados pelas políticas públicas educacionais (SOBREIRA, 2010, p. 169), visando a articular teoria-prática.

Foi defendida na FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, em 2010, a dissertação de Ana Elisa Croneis Zambon. Em seu trabalho, a autora investiga como a Geometria se faz presente em cursos de Pedagogia de Presidente Prudente, tendo como sujeitos alunos concluintes do curso. O objetivo deste trabalho foi analisar o ensino de Geometria na formação de professores dos anos iniciais, análise das “grades” curriculares dos cursos de Pedagogia, fazer análise dos planos de ensino das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática, presentes nessas grades curriculares, acompanhamento e análise do desenvolvimento dos conceitos geométricos, junto aos futuros professores. O método utilizado é dialético de cunho analítico-descritivo que tem como procedimentos de pesquisa descrever como a Geometria se fez presente em cursos de formação inicial de professores dos

anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Licenciatura em Pedagogia, da região de Presidente Prudente, mas também analisar como os conceitos geométricos foram abordados nesses espaços formativos. É uma pesquisa qualitativa.

A autora configurou um referencial teórico sustentado em Shulman (1986), a respeito de formação de professores e do desenvolvimento do pensamento geométrico em Pais (2006) e Parzysz (2006). A pesquisadora aprofundou a análise do conteúdo e do conhecimento pedagógico em aspectos que Shulman considera fundamentais para a formação teórica do docente.

Foram destacados dois modelos de formação de professores: um denominado *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, para os quais a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que ele irá lecionar. Neste modelo, considera a autora que a formação pedagógico-didática é decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na prática docente; O outro denominado *modelo pedagógico-didático*, pelo qual a autora considerou que a formação “só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático” (ZAMBON, 2010, p. 166).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, Zambon (2010) ressaltou que a formação inicial dos professores não pode continuar dicotomizando teoria e prática, pesquisa e ensino, conteúdo específico e pedagógico (ZAMBON, 2010, p. 172). E, como resultado a autora salienta que a articulação entre teoria e prática não se fez presente de forma significativa em ações diárias das salas de aulas observadas (ZAMBON, 2010, p. 172). O que referenda outro resultado. Zambon (2010, p. 169) revela que dois modelos contrapostos de formação, continuam nitidamente distintos, seguindo a tendência da maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil: na observação realizada descobriu que o primeiro apresenta aspectos estritamente relacionados ao “como ensinar” conteúdos da Geometria, enquanto que o segundo, superou uma das principais críticas aos cursos de Pedagogia, visto que os conceitos geométricos constituem-se em um dos saberes necessários para atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental (ZAMBON, 2010, p. 169).

Entende a autora que esses modelos apresentam sua distinção diante de um dilema identificado por Saviani (2009): a prática pedagógica dos professores ao ensino geométrico no curso de Pedagogia dissocia aspectos que são indissociáveis para a função docente de um lado, a forma e de outro, o conteúdo.

Maria de Fátima Santos Menezes (2008) apresentou na PUC Goiás sua dissertação, cujo objeto é a Licenciatura Plena Parcelada em Pedagogia, oferecida como programa emergencial pela UEG. A autora definiu como objetivo de investigação o processo de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Goiás, a partir de uma política pública estimulada pelas orientações neoliberais preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 1996 e pela Lei do Fundef, levada a efeito pela Universidade Estadual de Goiás-UEG. Seu estudo abrangeu o período 2000-2006.

O enfoque voltou-se para a teorização sobre professor reflexivo. Menezes (2008) discutiu o currículo por competências e assegura que a prática pedagógica “conduz ao desenvolvimento de determinadas habilidades e competências profissionais, cuja centralidade assenta-se na prática”. Adverte que a “pedagogia das competências impõe um novo papel para o homem, valorizado na sua condição subjetiva com capacidade de adequação à produção, caracterizado pela fragmentação, pelo individualismo” (MENEZES, 2008, p. 87). O método utilizado é o materialismo histórico dialético, por ser um “método científico que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de conexão, interdependência e interação para a compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos, que existem objetivamente, auxiliam os pesquisadores na compreensão do real” (MENEZES, 2008, p. 20). Foi desenvolvido um estudo de caso da Universidade de Ceres (GO), tem como procedimentos de pesquisa a análise documental, observação, entrevista e questionário.

O referencial teórico sustentou-se em autores como Enguita (1993), Veiga (2002) e Freire (1996). Menezes destaca ser necessária a ação, acompanhada da reflexão, do homem sobre o mundo e destaca a importância de que as atitudes humanas sejam comprometidas com a transformação do mundo por meio da práxis (MENEZES, 2008, p. 45). A autora sustentou também seus estudos no referencial da formação reflexiva com apoio no pensamento de Perrenoud (1999) e Schön (1997). Em outro momento descreveu um panorama histórico do programa de formação de pedagogos.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora descreve que “a formação inicial de professores, neste projeto emergencial de licenciatura concretizada pela UEG, pautou-se no referencial teórico fundamentado nas orientações e diretrizes educacionais vigentes com forte influência do pensamento neoliberal, com ênfase paradigmática no professor reflexivo e na pedagogia das competências/problemas, com tendências direcionadas para o fazer prático” (MENEZES, 2008, p. 127).

O discurso dos professores embasado pela autora sobre como resolver as mazelas da escola revela que são educadores conscientes de que esses problemas não se resolvem a curto prazo. Explica ser necessário contar com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, na elaboração de projetos sérios e eficazes que atendam aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora, além de gestores atuantes e responsáveis (MENEZES, 2008, p. 100).

Os resultados da pesquisa apontam que o curso emergencial do qual participam os professores leigos atuantes nas redes públicas de ensino do Estado de Goiás na Unidade Ceres da UEG, formou professores com frágil fundamentação acerca das disciplinas que compõem o currículo que forma o pedagogo pesquisador, professor e gestor educacional. Com base nas fontes de informação e dados trabalhados por esta investigação a UEG proporcionou, por intermédio da LPP-Pedagogia em Ceres-GO, uma formação aligeirada e imediatista (MENEZES, 2008, p. 127).

A tese de Maria Eneida Furtado Cevidanes, defendida em 2009, investigou os saberes-fazeres poderes na formação de pedagogos na Universidade Federal do Espírito Santo. O objetivo deste trabalho foi expressar a vivência e inserção no cotidiano do curso de Pedagogia da UFES no turno matutino. O método utilizado é da hermenêutica diatópica, em que análise dos dados configurou-se, a partir da perspectiva de Santos (1997), acerca da sociologia das ausências e das emergências. A autora parte do pressuposto de que a formação docente implica produção de subjetividades insurgentes “guiadas” pelos “*topoi*” da fronteira (político), do barroco (estético) e do sul (ético), bem como a proliferação de comunidades interpretativas nos contextos em que interagem docentes-discentes, no processo compartilhado de realização curricular. É uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como procedimentos de pesquisa a entrevista-conversa, acompanhamento de movimentos processuais de realização do curso. A base do referencial teórico centra-se em Santos (2006, 2007, 2008); Certeau (1994, 1996) e em Elsworth (2001) para compreender os conceitos de cotidiano, táticas, estratégias, lugar, não-lugar.

A concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora indicou afirmando a Universidade é desafiada a promover uma “formação e uma profissionalização de qualidade, que responda aos desafios do mundo transglobalizado e em contínua mutação” (CEVIDANES, 2009, p. 27).

Ressaltou ainda que a produção cotidiana de saberes-fazeres-poderes, no processo de realização do currículo, deve provocar “o transbordamento de suas margens, alongando, quebrando, ultrapassando suas próprias fronteiras” (CEVIDANES, 2009, p. 27). Destacou

ainda que a Pedagogia é “uma área de conhecimento que trata da Educação e é de suma importância na formação de docentes de todos os cursos universitários, bem como na formação de pedagogos pelo curso de Pedagogia e de professores nas licenciaturas em geral, afinal todos se utilizam de suas teorizações” (CEVIDANES, 2009, p. 42).

A autora afirma que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFES encontra-se fundamentado em estudos realizados por educadores que compartilham as propostas da ANFOPE e do FORUNDIR e ressalva que pensar um currículo para formação de pedagogos exige “pensar, também no currículo para a Escola Básica, onde esses futuros profissionais irão atuar”. Ela afirma que é “imprescindível que haja coerência entre os dois currículos, para que haja convergência entre o que o futuro pedagogo aprende e o que ele deverá ensinar em suas aulas: entre o pedagogo-cidadão que se forma e o estudante-cidadão com quem irá interagir no processo educativo” (CEVIDANES, 2009, p. 51).

A pesquisadora destaca que a UFES inseriu na matriz curricular a “relação entre ensino, pesquisa e extensão como um dos princípios que fundamentam a formação profissional do pedagogo”.

Como resultado da pesquisa a autora constatou que há relação entre ensino-pesquisa e extensão como princípios da Universidade. Essas dimensões estão articuladas conforme estabelecem as DCN-Pedagogia: “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando o saber acadêmico à pesquisa, à extensão e à prática educativa” (BRASIL, CNE/CP, Resolução n. 1, 2006, p. 1).

Apointa, ainda, que os “saberes-fazer-poderes são atravessados pelas dimensões ética, estética e política, aliadas à cognição que os sustenta como também pelo trabalho com a pesquisa que produz saberes específicos, metodológicos, relacionais, pedagógicos” (CEVIDANES, 2009, p. 311).

Nota-se que a autora indica como proposta da formação do Pedagogo os conteúdos e os modos de ensinar-aprender-a-ensinar direcionados para a docência conforme explicitado acima. Essa formação se preocupa também com a gestão e a pesquisa, sendo necessário refletir sobre os saberes-fazer-poderes, para os modos de produção no processo formativo docente com características emancipatórias.

Na tese de Teresa Cristina Barbo Siqueira defendida em 2010, a autora objetivou interpretar e analisar o processo contraditório da formação profissional da corporeidade/subjetividade em estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia em uma das Universidades de Goiânia.

Como enfoque, a autora se volta para os estudantes da Pedagogia e Psicologia que busca na educação superior educação o conhecimento para melhor inserção no mercado de trabalho e melhores condições de vida. Não foi possível identificar o método utilizado. Segundo a autora, buscou-se interpretar a percepção do próprio corpo, do corpo do outro, a vivência da corporeidade ao desenvolver a de pesquisa que combina quantitativo e qualitativo. O referencial teórico encontra suporte em Brzezinski (1996; 2006; 2008); Chauí (1995; 1997; 2001; 2006); Coelho (1987; 1999); Freire (1996; 2000); Pimenta (1999); Vygotsky (2000).

Sobre a concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional a autora ressalta que a “educação é um elemento importante de integração do corpo na unidade do sujeito”. Explica que a “descoberta de si próprio e do outro supõe o desenvolvimento das próprias habilidades e também da interrelação entre pessoas. Ao estabelecer o contato com outra pessoa, o ser humano se revela pelos gestos, atitudes, ações, olhares, pelas manifestações corporais; e com o corpo, engaja diante do real, do concreto, de inúmeras maneiras, por meio do trabalho, da educação, da arte, da ação, e assim por diante” (SIQUEIRA, 2010, p. 142).

A autora expõe que “os alunos da Pedagogia demonstraram que o curso leva ao desenvolvimento do pensamento mais organizado e ao entendimento maior das situações propostas pelo professor, com perspicácia”, e no curso de Psicologia, no que se refere ao desenvolvimento do raciocínio, os alunos mantêm uma ampliação da visão de mundo em primeiro lugar, depois o pensamento tornou-se mais organizado; e em terceiro lugar houve o desenvolvimento intelectual (SIQUEIRA, 2010, p. 144).

Essas características são entendidas como pertinentes ao desempenho do papel do pedagogo como professor, pedagogo e gestor. A autora concluiu que “tanto o curso de psicologia como de pedagogia devem garantir uma formação sólida para levar a uma prática profissional crítica de conhecimento e saberes já produzidos, bem como produzir saberes articulados entre a teoria e a prática com implicações éticas, políticas e sociais”.

A autora demonstra que houve mudanças na corporeidade/subjetividade dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia, mas insuficiente para compreender a educação como processo de formação e de aprendizagem.

A tese de Andressa Mafezoni Caetano defendida em 2009, por sua vez, teve como objetivo acompanhar o processo de formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo na tentativa de compreender se “a formação inicial do professor tem imbricados em seu processo a proposta de inclusão escolar de alunos com deficiência” (CAETANO, 2009, p. 22). O método adotado é do materialismo histórico

dialético. Neste sentido, a teoria histórico cultural sustenta o desenvolvimento da investigação, com base em especial, em Lev Vigotsky e Mikael Bakhtin. A pesquisa teórico-metodológica etnográfica que tem como procedimento o diálogo com o corpo de conhecimentos que articula a perspectiva teórica ao método de interpretação e a observação são utilizados pela autora.

O referencial teórico se vale dos ensinamentos de Rego (2002), Scalcon (2002), Chauí (2001) e nos estudos de Vigotsky e de seus colaboradores, para discutir as relações estabelecidas na formação inicial do professor na UFES.

Caetano (2009) afirma que “A inclusão escolar na formação inicial do professor se constrói numa visão de homem, como ser histórico e social que constrói as suas relações em meio à cultura em que vive” (CAETANO, 2009, p. 29).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional Caetano se volta para a especificidade do pedagogo que deve conhecer e compreender a diferença, pois a “formação inicial do professor se constitui não somente como a possibilidade de um novo entendimento sobre a diferença, diversidade e deficiência em sala de aula, mas também na construção de outras e possíveis práticas educacionais que promovessem a inclusão escolar e a aprendizagem dos alunos” (CAETANO, 2009, p. 205). O pedagogo para a autora deve ser o profissional professor e gestor que domina a complexidade do ato educativo e pesquisa sobre ele.

Explica ainda que há necessidade que estudar a diversidade de maneira contextualizada na formação inicial e aprofundada na formação continuada do pedagogo. Enfatiza: “Processos de desenvolvimento humano e deficiência devem ser estudados na graduação, pois a formação continuada, como o nome já diz, deve continuar algo que já começou” (CAETANO, 2009, p. 210).

Caetano faz uma crítica à fragilidade do curso de Pedagogia, que está em fase de reformulação por que com o atual o pedagogo formado pela UFES é generalista, mas apontou que “o conhecimento que será adquirido na universidade é generalista e não passa pelas habilitações que se encontram em processo de extinção na maioria das universidades públicas (CAETANO, 2009, p. 146).

Como resultados a autora apresentou:

- a) a formação inicial não é estanque em um curso e “demanda de alunos e professores a necessidade de olhar a especificidade e a generalidade como fios, ligados uns aos outros, num trabalho de tecer percursos que conversem entre si, reconhecendo que os fios e os nós precisarão ser tecidos e desmanchados, sempre” (CAETANO, 2009, p. 209);
- “b) a precarização do trabalho docente presentificada pelo grande número de professores contratados e pelo envolvimento docente em

trabalhos burocráticos; c) a disciplina Pesquisa Extensão e Prática Pedagógica é, para os alunos, a promessa de materializar a teoria na prática. d) há necessidade de maior aproximação entre a Graduação e a Pós-Graduação no cumprimento da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; e) fazem-se necessários ajustes para que seja repensada a atuação de alunos e professores na formação inicial para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência” (CAETANO, 2009, p. 209).

Segundo a pesquisadora, as DCN-Pedagogia tem grande importância por considerar as questões cotidianas na escola e exigirem do pedagogo formar-se como professor, com a prática pedagógica, que inclua a coordenação e a gestão da sala de aula e dos sistemas educativos.

Na seqüência tratar-se-á da categoria *Formação Inicial a Distância*. Esta categoria abrange nove trabalhos, contando oito dissertações e uma tese. Categoria que tem como os descritores destes trabalhos e foram assim sistematizados: fórum de listas de discussão no Curso de Pedagogia em EAD; e Estudos sobre tutoria; prática de ensino, polarização entre quadro negro e tela do computador.

### ***Categoria 2: Formação Inicial a Distância***

A categoria tem como descritores cinco trabalhos que contemplam a temática sobre tutoria, sendo uma tese e quatro dissertações. Os autores que debruçaram sobre esses estudos são: Mariângela Kraemer Lenz Ziede (2008), Ricardo Luiz de Bittencourt (2008), Elizabeth Sarates Carvalho Trindade (2010), Francisnaine Priscila Martins de Oliveira (2010) e Lisandra Pacheco da Silva (2009). Sobre os Fóruns de Discussão e polarização entre quadro negro e tela do Computador foram duas dissertações das autoras: Ana Angélica Pereira Fernandes (2008), Alexandra da Silva Santos Dalpiaz (2009). Os que tem por objeto a Prática de Ensino foram três dissertações de Alexandre Ramos de Araújo (2009), Elizabeth Maria Lopes Toledo (2009), Fabiana Fattore Serres (2010).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a dissertação de Mariângela Kraemer Lenz Ziede que foi defendida em 2008. O objetivo deste trabalho foi analisar a construção da função do tutor no âmbito do Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD).

O tutor é mais uma função assumida pelo Pedagogo, de uso corrente nos cursos de formação a distância. O PEAD é o Programa Pró-Licenciatura desenvolvido pela WEB e em redes de aprendizagem, que tem por objetivo a oferta de vagas em cursos de licenciatura, na

modalidade a distância, em áreas em que há maior carência de professores graduados para a educação básica.

Para a autora o PEAD vem “modificando as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais as professoras - alunas, tutores e docentes foram formados e preparados para o mercado de trabalho”.

Ressalta ainda as transformações na educação, a partir do uso das TICs associadas a novas formas podem fazer a educação e mostrar possibilidades privilegiadas para a formação de um novo professor, de um novo tutor e, de um novo aluno, e alerta para a necessidade de estar abertos para tais mudanças (ZIEDE, 2008, p. 172). O método não foi identificado, mas a pesquisa é de tipo qualitativo, na modalidade de estudo de caso. Escreve a autora que “não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo” (ZIEDE, 2008, p. 94).

Os procedimentos de pesquisa tem base na epistemologia genética de Piaget. Afirma autora que “buscou analisar o modo pelo qual a tomada de consciência se processa, a partir do levantamento dos registros dos tutores nos ambientes do curso” (ZIEDE, 2008, p. 47).

O referencial teórico articula idéias de Moran (2002), Freire (1996) e principalmente Piaget por propor que o “conhecimento não se origina da experiência única dos sujeitos, nem de uma origem inata, mas de uma interação entre ambas, o que resulta em construções sucessivas, com elaborações constantes de novas estruturas” (ZIEDE, 2008, p. 97).

Quanto à concepção do professor, pesquisador e gestor educacional, a autora afirma que a construção e reconstrução permanente da função dos tutores no PEAD, aproxima do conhecimento “enformado”, difere do conhecimento tradicional, mas é:

[...] diferente do conhecimento clássico porque não é apresentado direta ou indiretamente por pessoas, mas é filtrado ou gerado por estudantes a partir de diferentes unidades de informação, é desmembrado em partes e porções, exige pensar em dados e configurações de dados. Esse novo tipo de saber pede um conhecimento organizador e regulador (metaconhecimento) e pode ser representado por várias formas (ZIEDE, 2008, p. 44).

A autora afirma que esse termo “enformado” foi usado na pesquisa de Nina Degele (2000) que faz várias análises do efeito da informatização e do conhecimento na sociedade. A autora explica que esse conhecimento difere do conhecimento tradicional, pois exige uma nova postura de professores e alunos, que passam a buscar um novo conhecimento no ambiente informatizado de aprendizagem que se estabelece com um significado e em uma dinâmica não convencionais: a professora-aluna é solicitada a saber buscar e gerenciar esse

conhecimento, que está disponível na rede e o tutor, através da metodologia problematizadora, é solicitado a desafiar as professoras-alunas a realizarem esta busca (ZIEDE, 2008, p. 170).

A concepção da autora acerca do Pedagogo é a de que ele é um professor e pesquisador. O resultado da pesquisa centrou-se na questão que a partir das interações com as professoras-alunas e com os estudos no curso de especialização, os tutores foram constituindo a tomada de consciência da própria função da tutoria, o que implicou em transformações nas suas maneiras de entender a proposta do curso, as professoras-alunas e as tecnologias, qualificando, por conseguinte o trabalho pedagógico.

Já, na Tese de Ricardo Luiz de Bittencourt (2008), o objetivo foi analisar o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, na modalidade EAD, no polo situado no município de Criciúma, em Santa Catarina (SC).

Com enfoque na formação inicial tendo como sujeitos de pesquisa os tutores e estudantes, o autor explica que a “formação inicial para a docência começa para muitos professores no curso do Magistério em nível médio. Essa formação propicia que o candidato ao curso de formação de professores em nível superior tenha preparo por já ter construído uma reflexão mais elaborada sobre o fazer docente” (BITTENCOURT, 2008, p. 109). Não foi possível identificar o método de pesquisa diante das argumentações o autor, porém o tipo de pesquisa qualitativa, com uso de entrevista semi-estruturada, questionário e análise documental articulada com a análise de conteúdo por entender que os fenômenos sociais, dentre os quais os educacionais, são complexos e requerem análises qualitativas (BITTENCOURT, 2008, p. 82).

No referencial teórico Bittencourt busca articular os ensinamentos de Tardif (2003), Moraes (2003), Contrêras (2002) e Laval (2004) os quais foram fundamentais para compreender e analisar teoricamente as percepções de tutores e estudantes acerca da formação de professores realizada na modalidade EAD. O autor procurou descobrir as percepções sobre a formação de professores, a expansão da educação superior na modalidade EAD. Fez estudos sobre o projeto pedagógico do curso e o processo de constituição da tutoria.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, o autor explica que “a grande maioria dos tutores fez curso de Magistério em nível médio e sua formação em nível superior se deu em cursos de licenciatura, principalmente Pedagogia” (BITTENCOURT, 2008, p. 118). Acredita o autor que a Escola Normal de Ensino médio favorece a formação do professor do ensino fundamental por que enfatiza conhecimento da prática do professor. O autor não se preocupa em propor que o professor deve ser também gestor.

Em seus resultados, destaca o autor que o curso de Pedagogia da UDESC na modalidade EAD possui “características de um modelo de educação presencial (normas, regras, disciplina, código, aula presencial, exercícios, provas, material impresso” (BITTENCOURT, 2008, p. 223).

Explica ainda o autor que o preparo dos tutores para o exercício da tutoria acontece continuamente no encontro com os professores das disciplinas e ressalta que o processo de construção da tutoria se dá na prática, onde cada tutor experimenta a atividade de orientar e facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes sem o compromisso de ensiná-los. Explica ainda que essa tarefa é do professor da disciplina que mensalmente vai ao pólo de Criciúma (BITTENCOURT, 2008, p. 223). Destacou as dificuldades dos tutores de diferenciar na prática as funções de tutor e professor, principalmente nos momentos onde há intensificação de seu trabalho.

Concluiu o autor que o curso de Pedagogia: a) utiliza predominante o material impresso; b) a relação professor-aluno é muito tímida; c) há necessidade de investimento na estrutura física, ampliações dos tempos presenciais para estudo, d) maior acesso às tecnologias e à construção de práticas de planejamento coletivo.

Outra dissertação é da autora Elizabeth Sarates Carvalho Trindade (2010), abrigada na categoria Formação inicial. O objetivo deste trabalho foi investigar como se efetiva processo de apropriação tecnológica das professoras-alunas no curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura, na modalidade à distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS).

O enfoque principal do trabalho são as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e suas práticas nas escolas. As alunas do curso, sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, professoras de escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A autora explica que o curso a distância estimula os professores cursistas a desenvolverem-se, a partir de suas características individuais, de acordo com o contexto profissional no qual estão inseridos como educadores. Ressalta, ainda, o desejo que “eles desenvolvam como alunos um processo mais autônomo de aprendizagem, com capacidade de análise e disposição para a busca do conhecimento” (TRINDADE, 2010, p. 43).

A adoção do método dialético é declarada pela autora que argumenta que a dialética requer um desvelamento das práticas tidas como naturais, ou seja, a pesquisa contribui para a desnaturalização do vivido. Requer ainda a interpretação do vivido e das percepções que os sujeitos constroem em processo de interação (TRINDADE, 2010, p. 83).

Tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso que tem como procedimentos levantamentos de registros, depoimentos e reflexões nos ambientes virtuais do Curso, entrevistas, observações de salas de aula e de atividades em laboratórios de informática nas escolas.

O referencial teórico traça os fundamentos com base em Nevado (2006), Nóvoa (1992), Piaget (1976) com o propósito de discutir a construção do conhecimento, a partir da perspectiva de “Jean Piaget, o modelo Karmiloff-Smith de formação de professores a distância e os programas de formação de professores na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul” (TRINDADE, 2010, p. 18).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora afirma que os tutores são convencidos de que não devem ensinar, mas ao mesmo tempo sentem que tem o dever de dominar os conteúdos de todos os cadernos pedagógicos. Se no ensino presencial um professor se especializa em uma ou mais disciplina, os tutores devem dar conta de um curso inteiro (TRINDADE, 2010, p. 132).

Trindade concluiu que a “qualidade da educação superior realizada na modalidade EAD é comprometida quando aos encontros presenciais que se destinam apenas à produção de sínteses, evidenciando uma prática pedagógica sustentada apenas pelo conteúdo mínimo de cada disciplina” (TRINDADE, 2010, p. 135).

Resulta dos estudos, que na modalidade EAD, há o compromisso de concluir o Caderno Pedagógico em aproximadamente trinta dias, uma vez que as avaliações obedecem a um cronograma estabelecido. Também concluiu Trindade que “tutores escolheram a profissão por terem outra opção, possibilidade de trabalhar meio período conciliando trabalho, família e estudo. No caso dos alunos, as escolhas se dão devido a uma exigência legal e principalmente flexibilidade de horários e gratuidade” (TRINDADE, 2010, p. 219).

É lamentável esta falta de opção que obriga o Pedagogo a se conformar porque não têm opção por outro curso. Os relatos dos tutores enfatizaram que a EAD oportuniza que as pessoas menos favorecidas tenham acesso à educação superior por flexibilidade e espaço de aprendizagem e também pela gratuidade nas universidades públicas. A autora deixou sugestões com melhoria na estrutura física, ampliação dos tempos presenciais, acesso às tecnologias e a construção de práticas de planejamento coletivo (TRINDADE, 2010, p. 222)

Sobre o modelo de formação inicial do ensino fundamental, em nível superior a distância, a autora da dissertação Francisnaine Priscila Martins de Oliveira que defendeu em 2010, na Universidade Estadual Paulista - UNESP. Objetivou deste trabalho investigar a perspectiva de professor e a concepção de formação que fundamentam o modelo do referido

curso, e também perceber aspectos do modelo de educação a distância que o subsidia nas Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Com o enfoque no modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar, a autora teve como pressuposto a formação de um professor pesquisador, capaz de gerar conhecimentos. Esta é a concepção do pedagogo da autora, o tutor é professor pesquisador.

A pesquisadora explica que são muitas “as responsabilidades atribuídas ao tutor no processo de educação a distância e as discussões em torno das especificidades de suas funções, das atribuições que lhe serão dadas nos espaços de formação inicial, o tipo de relação que ele poderá estabelecer com os alunos e a possibilidade de contribuir nos processos de formação se proliferou na mesma medida que aumentam as propostas de educação a distância (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

A pesquisa é de cunho exploratório, pois é parte constituinte da pesquisa de campo tendo três finalidades principais: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos. O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa foi qualitativa que tem como procedimentos de pesquisa a análise documental e entrevistas semi-estruturadas, foi realizada com 10 participantes envolvidos com a UAB/UFSCar no curso de Pedagogia. Sobre o referencial teórico, a base esta sustentada em Pimenta (2002), Libâneo (2001), Tardif (2008) para reflexões sobre a concepção de formação que deram suporte às análises.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional a autora ressalta que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (Resolução do CNE/CP nº 1/2006) sinalizam para a importância do equacionamento da dicotomia ainda existente entre os componentes de fundamentos da educação e os componentes da prática. Concebe que uma proposta de formação deve romper com orientações tecnicistas, investindo na profissionalidade, a partir de “novas dimensões propostas na reformulação.” (OLIVEIRA, 2010, p. 138).

Essas são as conclusões da autora acrescida de que a proposta do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar é de formar um professor pesquisador, capaz de refletir e investigar seu fazer, apto também a construir conhecimentos. Destaca ainda, que por um lado:

[...] há a possibilidade de oferecer aos futuros professores uma formação que se valha do trabalho articulado entre professores experientes das escolas e professores universitários, de outro lado precisamos problematizar quem são os profissionais que atuam como formadores nos processos de formação a distância, seus papéis e responsabilidades (OLIVEIRA, 2010, p. 215).

A articulação na formação inicial deve ser vinculada aos contextos de trabalho de modo que a formação prática se constitua como ponto de referência da formação do futuro professor.

Os resultados da pesquisa enfatizam que a formação oferecida aos professores seja pautada por “parâmetros de qualidade que permitam a eles lidarem adequadamente com a realidade e a complexidade da contemporânea, contribuindo na formação de sujeitos que possam participar de forma cada vez melhor da vida produtiva e social do país” (OLIVEIRA, 2010, p. 219).

Enfim, concebe a autora que “negar a educação a distância enquanto uma possibilidade alternativa de formação de professores é sem dúvida “jogar fora a criança com a água do banho” (OLIVEIRA, 2010, p. 220). Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a dissertação de Lisandra Pacheco da Silva foi defendida em 2009. O objetivo foi descobrir como a trajetória de formação docente das alunas em professoras licenciadas é percebida por quem vivencia o curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância. Seus estudos buscaram refletir sobre a formação docente de um grupo de 20 alunas de graduação em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). A autora acompanhou esses alunos como Orientadora Acadêmica no período de 2005 a 2009.

Não foi possível identificar o método de pesquisa. A autora usou como pré-requisito a experiência de atuação docente na Educação Infantil e ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Propôs fazer uma análise generalizante sobre as contribuições de um curso de formação de professores na modalidade à distância (SILVA, 2009, p. 22).

É uma pesquisa de análise documental que tem como procedimentos de pesquisa análise de produções das alunas, através de narrativas autobiográficas, o que auxiliou a autora a descobrir as percepções das alunas na trajetória de formação no Ensino Superior.

Freire (1996), Cercato (2006) e Nóvoa (1997) sustentaram o referencial teórico. A autora destaca que as percepções em relação ao curso de Pedagogia, modalidade EaD, giram em torno da “reflexividade sobre a atuação docente; de repensar-se e rever-se através de suas práticas pedagógicas a partir dos constantes e diferentes momentos de exercícios de reflexão, individuais e coletivos” (SILVA, 2009, p. 81).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora ressalta que a formação docente inicial é somente o ponto de partida para uma atuação docente qualificada. A formação inicial deve propiciar aos professores uma reflexão sobre sua

própria atividade. É preciso uma investigação permanente sobre a prática, para estabelecer relações entre os conhecimentos e os saberes do dia-a-dia.

O pedagogo precisa interagir com as diferentes tecnologias de informação e comunicação visto que é condição para uma atuação “docente atualizada e de qualidade no momento que acompanha a evolução tecnológica e põe a sua sala de aula, que não necessita ter quatro paredes para delimitar o seu espaço físico, como parte do mundo e não ficando à parte dele” (SILVA, 2009, p. 48).

Há necessidade de ressignificação de novas práticas de Educação a Distância, para a formação de professores, as quais perpassam o cotidiano escolar, a autora ressalta a fala de uma aluna pesquisada, “vivemos em um mundo onde o virtual é ferramenta de trabalho e devemos aprender e ensinar a lidar com essa nova realidade”, e assim, a autora explica ser necessário a contínua formação dos docentes através da prática reflexiva, atuando e encontrando novas respostas, elaborando novas estratégias a partir da experiência cotidiana, encarando o desafio de atuar em um contexto espacial e temporal não convencional no campo da educação (SILVA, 2009, p. 48).

Os resultados alcançados pela pesquisa são assim enunciados: as percepções das alunas em relação ao curso de Pedagogia, na modalidade EAD, giraram em torno da flexibilidade sobre a atuação docente; as suas práticas pedagógicas devem ser repensadas e revistas, a partir dos constantes e diferentes momentos de exercícios de reflexão individuais e coletivos.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, também foi defendida a dissertação de Ana Angélica Pereira Fernandes (2008), em que a autora investigou o processo evolutivo das trocas interindividuais, a partir da perspectiva da descentração, com fundamentação na concepção epistemológica piagetiana. Esta fundamentação põe centralidade no sujeito, para desprender-se do seu ponto de vista e levar em consideração outros aspectos das trocas inter individual, para finalmente coordenar suas idéias de modo mais intuitivo.

Fernandes aprofundou os estudos na teoria piagetiana que atribui à interação e à valorização das trocas um papel importante para a construção do conhecimento. Seu estudo procurou oferecer contribuições para repensar como ocorre o processo de descentração em trocas interindividuais, no fórum virtual, e lista de discussão, no curso de Pedagogia da UFRGS na modalidade a distância. O método utilizado é o dialético. O tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, que tem como procedimentos de pesquisa a seleção de registros de participação dos alunos em formação, no fórum virtual e lista de discussão.

Fernandes (2008, p. 86) refere-se à sua base central no referencial em Freire (1996), Koch (2006) e, sobretudo, Piaget (1992). A autora ressalta que as relações sociais, envolvem uma relação de igualdade onde um não exerça autoridade sobre o outro (FERNANDES, 2008, p. 86).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora põe ênfase na idéia de que o curso de pedagogia de professores leigos, de escolas públicas do Rio Grande do Sul, permite, pelo ‘processo de descentração’, muitas oportunidades no fórum de discussão, apresenta a “cada nova oportunidade de troca interindividual os níveis que podem se apresentar em fases diferenciadas” (FERNANDES, 2008, p. 60).

A autora explica que os alunos em formação no início do curso demonstram “dificuldades em trabalhar em comum”, e, considerou que o fórum de discussão adquiriu “vida própria, [...] há evidências de um processo de construção de autonomia” (FERNANDES, 2008, p. 118).

Nos relatos ficou clara a diferença entre a participação do professor na lista de discussão e do tutor nos fóruns. A ênfase do professor na lista de discussão está nas combinações como avisos e lembretes. O tutor nos fóruns destaca para o incentivo de continuidade de discussão referente ao assunto abordado (FERNANDES, 2008, p. 111).

A importância de preparar o professor e tutor enquanto “participante das trocas interindividuais como agente que pode promover e estimular as discussões na perspectiva do processo evolutivo de descentração” (FERNANDES, 2008, p. 123) foi a conclusão à qual chegou a autora.

Ainda é resultado da pesquisa a comprovação do uso da lista de discussão por uma necessidade de correspondência como, por exemplo, entrega de atividades. O fórum foi mais utilizado porque basta posicionar-se em relação ao assunto, sem precisar haver direcionamento da participação (FERNANDES, 2008, p. 123).

Deste conjunto de trabalhos, cujo objeto é o curso de Pedagogia a distância também faz parte a dissertação de Alexandra da Silva Santos Dalpiaz, defendida em 2009. O objetivo geral foi analisar as estratégias de governo”. Trata-se de um controle abrangente e sutil, mesmo não havendo o contato físico. São investidas outras tecnologias, sobre o corpo controlável: utilizam-se menos argumentos e mais equipamentos, utilizadas no Curso de Pedagogia a distância da FAGED/UFRGS.

DalpiaZ (2009) investigou a produtividade do aluno no curso de Pedagogia em EAD. Descreveu e analisou as atividades desenvolvidas com e por um grupo de alunas do 5º semestre da Pedagogia propostas pela “interdisciplina” Seminário Integrador.

O procedimento de pesquisa é um estudo de caso que tem como procedimentos a análise documental. No entanto, o método não foi possível identificar, pois a autora não o descreve e tampouco oferece pistas inferências, que podem ser feitas com respaldo nos critérios da análise de conteúdo. O referencial teórico fundamenta-se em Larrosa (2004), Esther Dias (1993), Foucault (1993) e Veiga-Neto (1995), pois nesta pesquisa a autora propõe ação ou ato de governar a conduta das alunas do PEAD, e buscou identificar estratégias de “governo” utilizadas no curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS.

Professor, pesquisador e gestor educacional é o perfil buscado como resultante deste curso em EaD. Concluiu a autora que o tempo escolar “também sofreu alteração em virtude das pedagogias disciplinares” (DALPIAZ, 2009, p. 27). Tem um tempo pedagógico diferente dos cursos regulares baseados em divisão em disciplinas. O trabalho docente em EAD se faz “a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na prática pedagógica” (DALPIAZ, 2009, p. 69).

A autora explica que cabe ao “professor e ao tutor, principalmente, realizar a ‘vigilância’ e o ‘controle’, não diretamente sobre o aluno; mas sobre as produções dos alunos, as produções de seu pensamento” (DALPIAZ, 2009, p. 91).

A pesquisadora também concluiu que as estratégias para “governar” as alunas tais como: relatos no diário de bordo, encontros on-line no MSN, autoavaliação, avaliação do grupo sobre o Projeto de Aprendizagem, com o propósito de fazê-las falarem de si sobre as condutas dos sujeitos pesquisados. A autora afirma que os processos de acompanhamento, controle e regulação podem ser vistos como tão ou mais efetivos do que na modalidade presencial ao modificar “seus modos de agir, pensar e expressar constituindo-se como professoras e alunas mais críticas e comprometidas com a proposta do curso” (DALPIAZ, 2009, p. 69).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a dissertação de Alexandre Ramos de Araújo, que defendeu em 2009, investigou as contribuições da interdisciplina: “Representação do Mundo pela Matemática”, para a prática pedagógica dos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, da UFRGS. O método não foi identificado e o tipo de pesquisa qualitativa usa a análise documental com base em Piaget, e teve como procedimentos a análise dos registros nos diversos ambientes virtuais da interdisciplina, nas observações e nas entrevistas semi-estruturadas de alunas do polo de Sapiranga.

Felicetti (2007), Popper (1998), Tardif (2002) e Piaget (1978) são os principais autores estudados. Araújo (2009) explica que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o objeto. Na medida em que o “sujeito age sobre o objeto e sofre a ação do objeto, ele vai construindo o próprio conhecimento e sua capacidade de conhecer” (ARAÚJO, 2009, p. 21).

A concepção de professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional para o autor é mais de pedagogo professor pesquisador, pois as alunas-professoras reconhecem a necessidade e a importância da realização de projetos que articulem diferentes disciplinas, por meio de um desenvolvimento contínuo. Ficou evidenciada essa necessidade no curso de Pedagogia pelo movimento das propostas inicialmente todas desarticuladas (ARAÚJO, 2009, p. 91).

O trabalho cooperativo foi observado pelo autor, quando as alunas-professoras realizaram propostas de atividades de grupo, envolvendo diferentes níveis de trocas. As contribuições da interdisciplina na prática pedagógica foram observadas também quando as pesquisadas articularam e contextualizaram a sua realidade com a vida cotidiana, demonstrando o domínio de conceitos matemáticos (ARAÚJO, 2009, p. 90).

Os pressupostos teóricos do curso sobre como os alunos aprendem matemática foram compreendidos, ainda em níveis diferenciados e incorporados à prática pedagógica dessas alunas - professoras o que permitiu incorporar à prática, voltada ao favorecimento da construção do conhecimento, superando a idéia que a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental resume-se a fazer contas e decorar algoritmos. Esta foi a principal conclusão apresentada por Araújo (2009).

Na dissertação de Elizabeth Maria Lopes Toledo defendida na Universidade de Brasília, em 2009, o objetivo foi analisar as concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade EaD, da Universidade do Tocantins (UNITINS). O método não foi possível identificar, sendo a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso que tem como procedimentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas de análise documental.

O referencial teórico sustentou-se em autores como Holmberg, Aretio, Landim, Litwin e Belloni. A autora pautou-se ao estágio: relação teoria-prática, planejamento, orientação, operacionalização e a avaliação do Estágio.

O professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional foi concebido pela sua formação técnica, pedagógica e tecnológica. Isso evidencia as dificuldades dos alunos em compreender as orientações mais críticas do professor, de interpretar o manual do estágio, com acurada dimensão política. Declara a autora que a falta de um tutor, de um profissional

da área da educação para orientar e acompanhar o acadêmico no planejamento, na realização e na avaliação do Estágio prejudicam a concepção de formação do pedagogo gestor (TOLEDO, 2009, p. 207).

O resultado da pesquisa demonstrou que o estágio de um curso na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao do estágio no ensino presencial, sendo essencial a relação teoria e prática em todo o percurso do curso. Enalteceu a necessidade de tutor presencial em cada telessala para orientar, acompanhar e avaliar o estágio, como também de equipamentos tecnológicos para aperfeiçoar a prática pedagógica.

Criar mecanismos “feedback” para a equipe docente e a coordenação, os quais contribuirão para a formação de pedagogos capazes de desenvolver suas atividades com qualidades e colaborando com a melhoria do ensino, foi a conclusão apresentada por Toledo (2009).

A dissertação de autoria Fabiana Fattore Serres, defendida em 2010 na UFRGS, analisou como as alunas-professoras conceberam e praticaram o ensino da Matemática no decorrer das interdisciplinas de Matemática do Curso de Pedagogia a distância da UFRGS/PEAD.

O trabalho de alunos-professores foi o foco principal para averiguar como estes professores pensam e praticam o ensinar Matemática. O grupo observado foi com 16 alunas-professoras que atuavam em sala de aula nas series iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, e trabalharam nas escolas públicas e na sua maioria com jornada de trabalho de 40 horas semanais. O método utilizado é o materialismo histórico dialético com base na epistemologia genética de Jean Piaget. O tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, que tem como procedimentos de pesquisa análise dos registros das alunas-professoras.

Scortegagnam (2010), Hoffmann (2010), Lorenzato (2006), Basso (2009) e Piaget (1978) formam a base do quadro teórico da pesquisa. A autora ressalta que para Piaget (1978) o conhecimento tem início quando o sujeito assimila alguma coisa do meio físico ou social (SERRES, 2010, p. 59), sendo essa assertiva uma das orientações fundamentais para os professores cursitas aprenderem como ensinar matemática na Educação Básica.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional a autora explica que as alunas-professoras não compreendem inicialmente como se dá a aprendizagem de seus alunos e que sua prática pedagógica é um saber-fazer sem compreensão (SERRES, 2010, p. 84), o que demonstrou que o pesquisador não pode basear-se no saber fazer. Deve, sim, saber pesquisar e produzir conhecimentos. O êxito do saber-fazer esta na análise de suas

práticas pedagógicas, reconstruindo-as por meio de um repensar das suas atividades, enquanto ela acontece. Essa reflexão demonstra que a postura da professora pesquisadora é de investigar o seu próprio fazer pedagógico (SERRES, 2010, p. 89).

A autora trabalhou com um dos eixos: a interdisciplinaridade, a representação do Mundo pela Matemática e, ressalta que o

[...] método de trabalho da interdisciplina previu a co-participação de todos os integrantes do grupo de trabalho- licenciados, tutores e docentes de modo a constituir-se num processo no qual as prioridades sejam o interesse, o posicionamento crítico, a autonomia e o comprometimento individual e coletivo na realização das atividades propostas (SERRES 2010, p. 26).

A proposta das interdisciplinas de Matemática mostrou-se favorável à apropriação de novos conceitos, capacidades e atitudes por parte das alunas. Concluiu a pesquisadora que o programa de formação de professores, no curso de pedagogia a distancia da UFRGS, teve como idéia central romper com a organização disciplinar e instaurar interdisciplinas que articulem os conhecimentos específicos, teóricos e práticos (SERRES, 2010, p. 101).

Como resultado também constatou a pesquisadora que as professoras-cursistas passaram a utilizar o material concreto e, a contextualizar, mostrando mudança na postura questionando e ouvindo seus alunos. Desenvolveu-se portanto a metodologia interativa e problematizadora (SERRES, 2010, p. 98).

A autora, desta presente pesquisa, referenciou, no capítulo II, que o trabalho pedagógico do professor consiste na relação humana como também nas interações. É preciso relacionar o trabalho do professor com a prática pedagógica. Essa ação requer muito do professor, da maneira como ele interage no seu cotidiano, pois a prática é pré-estabelecida pela escola, enquanto a ação é plena de subjetividade. Esta é a concepção do pedagogo professor que como pesquisador reflete e crítica a sua própria prática.

Segundo Freire (1987, p. 8) “subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano”.

Na seqüência da análise de conteúdo, tratar-se-á da categoria *Políticas de Formação* sob a qual se agrupam cinco trabalhos, contando quatro dissertações e uma tese.

Os descritores identificados nesta categoria com base nos cinco trabalhos são principalmente: Projeto Político Pedagógico, objetivando o papel da Linguagem na Formação do Pedagogo; Implementação das DCN-Pedagogia, contemplando os Estudos de Currículo, Organização Curricular no Curso de Pedagogia.

### ***Categoria 3: Políticas de Formação***

Os autores que se debruçaram sobre esses estudos são: Wanda Borges Xavier (2008) e Valter Gomes Campos (2009). Um dos estudos foca o papel da Linguagem na Formação do Pedagogo e outro, realizados por Campos, traduz a influência dos processos de planejamento e da avaliação institucional no currículo do curso de Pedagogia

A implementação das DCN-Pedagogia, contemplando os Estudos de Currículo consistem a tese de Sandra Valéria Limonta (2008) e a dissertação de Adriana Longoni Moreira (2009). Uma dissertação de autoria de Cristiane Rodrigues da Silva (2010), procede a investigação da organização curricular.

Na dissertação de Wanda Borges Xavier, defendida em 2008, na PUC Goiás, foi analisado o curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, de modo a considerar a linguagem na formação do pedagogo.

A formação do pedagogo é enfocada sobre o prisma de identidade que após a DCN-Pedagogia tem como base o exercício da docência. O curso de Pedagogia da PUC Goiás tem como propósito o papel de formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino Fundamental, com área de concentração na docência. Assim, a PUC Goiás, embora entenda a importância de formar o gestor, tem por objetivo a formação do pedagogo professor. O currículo de formação prepara o futuro pedagogo para atuar em diferentes faixas etárias, no ensino formal e no não-formal, escolar e não-escolar, desde que seja um espaço em que o trabalho pedagógico se efetive. O método é a dialética, referenciado pelas concepções sócio-histórica e dialógica apresentadas por Vygotsky e Bakhtin. A pesquisa é qualitativa e tem como procedimentos de pesquisa a análise que interpreta o papel dado à linguagem no processo de formação do pedagogo. O referencial teórico organizou-se baseado em Freitas (2004), Vygotsky (2000) e Bakhtin (2006) a autora explicita na teoria marxista, a criação ideológica estreitamente ligada aos problemas da filosofia da linguagem. O “produto ideológico faz parte de uma realidade natural ou social como todo corpo físico, mas, ao mesmo tempo, reflete outra realidade que lhe é exterior” (XAVIER, 2008, p.50).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora destaca que os professores devem estar atentos às dificuldades e necessidades dos estudantes, situando-os no contexto sócio-político-econômico-cultural-escolar. Re reconhece que as posturas do pedagogo refletem as influências do meio e suas condições sociais e econômicas. Essas práticas são também determinantes para o oferecimento de atividades que promovam um maior acesso desses alunos aos bens culturais (XAVIER, 2008, p. 78).

Como afirmado, a gestão não é aprofundada neste curso da PUC Goiás, porém aprofunda-se a docência. A autora destacou também que na base dos objetivos e ações, apresentadas no plano de ação de 2004-2006 encontram-se a preocupação em trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade nas atividades de sala de aula, visando a superar as dificuldades individuais e do grupo, propiciando a relação teoria e prática. Pretende-se que os estudantes de pedagogia “compreendam a realidade educacional e mudem seu capital cultural” (XAVIER, 2008, p. 79).

O curso de Pedagogia da PUC Goiás em seu projeto pedagógico (PP) tem a preocupação em trabalhar com a linguagem, por ser um plano que instiga o diálogo entre a sociedade acadêmica (alunos, professores e gestores) e a sociedade civil (a comunidade goiana), a autora considerou que poder-se-ia fazer mais uso de recursos didáticos e de maior carga horária para melhorar algumas disposições de algumas disciplinas, como é o caso de Língua Portuguesa (XAVIER, 2008, p. 85). Esta foi a principal conclusão da dissertação de Wanda Borges Xavier.

Na dissertação do autor Valter Gomes Campos, também apresentada no PPGE da PUC Goiás objetivou-se analisar se as normas e os mecanismos avaliativos implantados pelas políticas governamentais provocaram alterações no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA.

O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA foi o foco primordial, por ser o curso superior com o maior número de matrículas e com a maior quantidade de Bolsas de Iniciação Científica na instituição. O autor denuncia que o curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA sofreu todas as incertezas e impactos da falta da DCN-Pedagogia.

A UniEVANGÉLICA oferece este curso ininterruptamente desde 1963. Na dissertação o autor pretendeu entender como e em que medida as políticas avaliativas governamentais têm modificado os projetos político-pedagógicos dos cursos superiores (CAMPOS, 2009, p. 20). O método utilizado é o dialético por ser o mais adequado para “desvelar a complexidade da realidade educacional e suas contradições, uma vez que a educação deve ser reconhecida como prática humana em um contexto histórico-social” (CAMPOS, 2009, p. 20). Tipo de pesquisa qualitativa e os procedimentos são observações, análises de questionários e de entrevistas semi-estruturadas.

O pensamento em Habermas (1997), Saul (1988), Afonso (2005), Costa (2007), Chauí (2003) e Santos (2001) formam o referencial teórico. O autor sublinha a “disputa epistemológica entre o paradigma hegemônico (positivismo) e o paradigma emergente

(dialético), bem como a aposta de que este último se apresenta como possível solução aquelas, por meio do equilíbrio entre a regulação e a emancipação (CAMPOS, 2009, p. 21).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, o autor explica que identificou as tendências centralizadoras e reguladoras, os atores educacionais têm sido ouvidos e têm conseguido alguns avanços na concepção emancipadora para formar um professor e pesquisador crítico. Para além do que está proposto no “documento”, o movimento do PPP tem produzido resultados que são “traços” da emancipação do aluno-pedagogo como professor e pesquisador em decorrência da participação efetiva dos sujeitos, ainda que de maneira incipiente. Os processos de avaliação de gestão, apresentam “traços” formativos em sua execução no Plano Pedagógico estudado.

O autor complementa que a pressão do mercado no curso e no cotidiano dos aluno - pedagogo é bastante opressora. A principal influência foi a contração do tempo de duração do curso de quatro para três anos. Esse aligeiramento produz as deficiências diagnosticadas nesta pesquisa, afeta a qualidade do curso e inviabiliza a realização da licenciatura plena, na sua verdadeira acepção (CAMPOS, 2009, p. 160), em que o pedagogo professor, pesquisador poderia vir a ser formado.

Em seu referencial, o autor ressalta que na concepção do Estado-avaliador prevalece a competição, em que o mercado é o definidor da qualidade. Neste modelo a:

[...]avaliação é normativa e estandardizada e busca resultados e produtos que garantam eficiência. O foco, neste caso, está sobre os produtos/resultados, tendo como princípio básico a concorrência, por isso, a necessidade de padrões externos reguladores, tendo como base a regulação, em que a relação com esses atores é de sujeito-objeto (CAMPOS, 2009, p. 159).

No Estado-avaliador, conforme conclui Campos as “políticas educacionais passaram a ser determinadas pelo neoliberalismo e a formação de professores passou a ser estratégica para submeter a educação à lógica do mercado, com a prevalência da regulação”. O curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA está inserido nesse cenário, pois está submetido ao sistema de educação do Estado Brasileiro, alinhado com as políticas neoliberais, conclui Campos que demonstrou a forte influência dos processos e mecanismos de avaliação das políticas governamentais no PPP desse curso, bem como a tensa relação entre a regulação e a emancipação (CAMPOS, 2009, p. 158-159).

Nesse sentido Campos registra que no curso de pedagogia os alunos pesquisados afirmaram que “precisam terminar o curso mais rapidamente para poder entrar no mercado de

trabalho ou para ter melhores condições de remuneração e ascensão profissional”. Assegura ainda que é preciso um

[...] processo de construção, execução e avaliação do PPP, desenvolvendo-se de maneira colegiada, negociada e descentralizada: a qualidade é definido, os padrões e indicadores são projetados, o PPP é elaborado com base nestes padrões, que se constituem em parâmetros aceitos como válidos e que, também, servirão para os processos avaliativos (CAMPOS, 2009, p. 162).

A tese de Sandra Valéria Limonta, defendida em 2009, na Universidade Federal de Goiás, analisou os limites e possibilidades do currículo do curso de Pedagogia da universidade Estadual de Goiás e suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores para o ensino superior no Brasil.

O currículo unificado do curso de Pedagogia da UEG foi o objeto da tese. Os sujeitos da pesquisa foram 154 alunos de um total de 424 e 67 professores de um total de 247. A autora parte do entendimento do currículo como uma:

[...] construção social e cultural em processo, constituindo-se também num conflitante campo de debates, no qual diferentes perspectivas de formação possuem um marco epistemológico e um marco político que podem ser percebido quando se analisam os componentes curriculares e quando se discute o currículo em ação (LIMONTA, 2009, p. 18).

O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, o qual está vinculado a uma concepção de mundo e de vida em seu conjunto. O método, para a autora traduz uma dada realidade, porque o método é mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, e, o mais importante, “as contradições dos fenômenos sociais” (LIMONTA, 2009, p. 22). Tipo de pesquisa qualitativa na modalidade do estudo de caso que tem como procedimentos a análise documental, que tem procedimentos de pesquisa questionário com perguntas abertas, fechadas e semi-abertas.

São evidentes no referencial as idéias de Frigotto (1989), Gatti (1997), Catani (2001), Dourado (2008) e Mancebo (2004). Segundo Limonta, configurou-se no país um modelo de ensino superior gerencialista, neoprofissional, heterônomo e competitivo, cujos princípios se alicerçam na lógica empresarial do mercado econômico (LIMONTA, 2009, p. 31).

A autora explicita que entre as principais características do ensino superior brasileiro, na atualidade, destacam-se: a expansão; a diversificação e a privatização, movimentos que acabaram por configurar um “modelo de ensino superior composto por uma superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico,

escolas superiores de formação profissional” (LIMONTA, 2009, p. 242). A autora ressalta, ainda, que é neste cenário que a Universidade Estadual de Goiás se situa.

O pedagogo formado como professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional está privilegiado no preparo do professor docente para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e para a gestão educacional. Este pedagogo da UEG é formado por meio de um currículo integrado que se constitui elegendo o “trabalho docente e a pesquisa numa perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular” (LIMONTA, 2009, p. 243)

A autora revela que a UEG, instituição social e política e lugar de formação de professores, é marcada por contradições em seu papel relevante de uma universidade que oferta ensino superior em todo o Estado de Goiás e atinge as regiões interioranas.

Sua característica de programa de governo, gerou um “processo de expansão e diversificação acelerado que culminou em problemas de gestão e estrutura que comprometem a formação de professores na instituição” (LIMONTA, 2009, p. 243).

Argumenta Limonta (2009, p. 244) que a “concepção, sobre a profissionalização docente, decorre de uma tensão entre a busca de mais e melhor formação e as condições impostas pelo mundo do trabalho”. Demonstra a autora que número significativo dos alunos, já são docentes, afirmaram que a formação pouco influenciou em sua prática pedagógica. Esclarece que há forte “distância entre teoria e a prática, percebida no decorrer da formação, bem como a distancia entre o currículo proposto e o currículo em ação” (LIMONTA, 2009, p. 245).

A autora ressalta a

[...] força política, intelectual e social que a universidade possui neste momento histórico, quando a relação trabalho e educação apresenta-se como estruturante das demais relações sociais, é significativa e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que são princípios fundantes da identidade e da função social da universidade brasileira, tem sido flexibilizada na UEG (LIMONTA, 2009, p. 245).

O curso de Pedagogia da UEG forma o pedagogo, com referência teórico-metodológico coerente com a finalidade de o profissional atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. O pedagogo deve ter “domínio do instrumental próprio de trabalho e saber fazer uso dele, de forma a reconhecer a base social e política de seu pensar e agir” (LIMONTA, 2009, p. 291), são essas as principais conclusões da tese.

A dissertação da autora Adriana Longoni Moreira, defendida em 2009, na UFRGS, enfocou as mudanças ocorridas no currículo de um curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006.

A análise da autora centrou-se nas políticas de currículos no intervalo de 2006-2009, em virtude da reestruturação curricular feita no curso de pedagogia, da UFMT/Rondonópolis. Com análise da legislação, descobriu em quais relações os contextos se relacionam; porque todos os documentos legais, em que são produzidos ;significados e sentidos, afetam a produção curricular.

Destacou que o curso de Pedagogia não possui uma identidade bem clara e definida, há um distanciamento entre o proposto nos dispositivos legais e a prática nos cursos de Pedagogia (MOREIRA, 2009, p. 143), afirma a autora. O método utilizado é o dialético na modalidade de estudo de caso, sendo o tipo de pesquisa qualitativa, que tem como procedimentos de pesquisa entrevistas semi- estruturadas, revisão bibliográfica e observações semidirigidas.

O referencial teórico sustentou-se em Chauí (2001), Pimenta (1999), Gatti (1996), as quais explicam que a práxis, como relação entre a teoria e a prática, é o critério de verdade para a teoria marxista. Nesse sentido, Moreira explica que na prática social está a possibilidade de verificar-se a validade ou não de uma teoria (2009, p. 102).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora ressalta a criação de uma política pública de incentivo para que as (os) professoras (es) permaneçam nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e também da educação infantil, após a conclusão de seus cursos de Mestrado e Doutorado, porém existe uma cultura entre os educadores de que se deve estudar para abandonar o exercício profissional na escolarização inicial.

Moreira explica ainda a importância de ter mestres e doutores nos momentos iniciais da alfabetização, porque são mais qualificados para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que podem desenvolver um “trabalho baseado na pesquisa e no domínio de conceitos científicos, fundamentais para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária” (MOREIRA, 2009, p. 147).

As DCN - Pedagogia apontam para a docência como base da formação da (o) pedagoga (o), e para tanto a autora sugere que se desenvolva com mais ênfase (e carga horária) na formação do professor pesquisador, o que também aparece na resolução, no artigo 3º, parágrafo único: “Para formação do licenciado em Pedagogia é central: II – a pesquisa, a

análise e a aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional” (MOREIRA, 2009, p. 146).

O resultado de sua pesquisa centrou-se nas representações sociais que alunas e professoras possuem a respeito dos assuntos abordados, e confirmam a hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto nos dispositivos legais e a prática nos cursos de Pedagogia.

Como conclusão, assegura a pesquisadora que o curso de Pedagogia não possui uma identidade bem clara e definida. Para os sujeitos entrevistados, existem inúmeros fatores que contribuem para que isto ocorresse: o “descrédito dos próprios docentes do curso, o fato da Pedagogia não justificar seu próprio pensamento, a falta de uma identidade teórica e de uma postura científica definida” (MOREIRA, 2009, p. 142).

A dissertação da autora Cristiane Rodrigues da Silva foi defendida na Universidade Federal do Mato Grosso (2010). Teve por objetivo analisar a política de currículo ocorrida no intervalo de 2006 a 2009, em virtude da reestruturação curricular feita no curso de pedagogia, da UFMT/Rondonópolis, pós Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia. O método não foi possível identificar, a autora ancorou no sociólogo Stephen Ball. O tipo de pesquisa documental que tem como procedimentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas.

O referencial teórico contribuiu também para o quadro teórico Ball (2009) Demo (1993), Triviños (1987) e Saul (1985). A autora refere que o autor Stephen Ball afirma que existem “diversos contextos que configuram as políticas de currículo, dentre eles estão: o contexto de influências, o contexto do texto e o contexto da prática”.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora explica que a dimensão política da pesquisa é hegemônica neste curso, pois, sobressai em todas as falas dos professores-formadores. Todos os professores-formadores entrevistados manifestam a preocupação em orientar a pesquisa para favorecer práticas, via pesquisa, voltadas para a emancipação dos sujeitos. Desse modo, conclui a autora que o perfil profissional do pedagogo é o de professor pesquisador.

A incorporação da pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia aponta vários avanços, principalmente diante das modificações internas na própria natureza dos componentes curriculares, como a disciplina de Metodologia da Pesquisa. Esta passou a incorporar novos redimensionamentos em que metodologia e política são articuladas, para ultrapassar o uso exclusivo de formação como ensino.

Tais rupturas são benéficas para novas configurações de organizações curriculares, e deixa um alerta “a pesquisa pode até não dar conta de eliminar todas as mazelas da educação, mas ela é capaz de proporcionar formas para se lidar com elas (SILVA, 2010, p. 139).

A autora revela em suas conclusões a

[...] importância de vencer o desafio de articular todas as dimensões que a pesquisa pode abarcar. Para isso, é preciso se atentar primeiramente para todas as categorias que a fundamenta como princípio, que são: uma concepção ampla de pesquisa, uma compreensão crítica de competências, a prática de ensino incorporada ao processo de produção de conhecimento no decorrer do curso e a existência de autonomia no sentido de promover o diálogo entre culturas, protagonistas e componentes curriculares. Sem a vivência concreta de todos esses elementos, o desenvolvimento da pesquisa como princípio de organização curricular pode ser dificultado ou até distorcido (SILVA, 2010, p. 139).

Na seqüência da análise de conteúdo tratar-se-á a categoria *Formação e desenvolvimento Profissional* sob a qual se agrupam seis trabalhos de dissertações.

Categoria 4: Formação e Desenvolvimento Profissional. Os descritores identificados nesta categoria com base nos seis trabalhos são principalmente: Licenciatura Plena Parcelada (LPP); Formação Docente e Profissionalização e Identidade Profissional.

#### **Categoria 4: *Formação e desenvolvimento Profissional***

Os autores que se debruçaram sobre esses estudos são: Maria de Fátima Bastos (2008), Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco (2009), Helene Cibele do Nascimento Campos (2009), Janedalva Pontes Gondim (2009), Elen Machado Tavares (2010).

A Dissertação de Maria de Fátima Bastos defendida na PUC- Goiás em 2008 procurou analisar a atuação profissional de duas pedagogas que concluíram o curso, na Licenciatura Plena Parcelada (LPP) do Pólo Laranjeiras/Goiânia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) em 2005, e estão em exercício no segundo e quarto anos do ensino fundamental em uma escola Municipal, à qual eram vinculadas antes de ingressarem no Ensino Superior.

O objeto de pesquisa é a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental no Curso de Pedagogia da licenciatura parcelada da UEG. O método utilizado é o dialético. O tipo de pesquisa é qualitativo que tem como procedimentos a observação direta.

O referencial teórico sustentou-se em autores como Nóvoa (1991), Garcia (1996), Freire (1996), Brzezinski (1996, 2001, 2005, 2007) e Saviani (1987, 2007). Quanto à concepção do professor, pesquisador e gestor educacional, a autora explica que o “Projeto LPP/UCG configurou-se como um curso de formação de professores em serviço no modelo

parcelado, tendo como referência a concepção do professor reflexivo. A formação obtida neste curso é baseada na docência e no perfil do pedagogo, dando realce ao pedagogo pesquisador reflexivo e à formação com base na docência.

A autora ressalta que a educação é voltada para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho, tendo como pano de fundo as recomendações dos organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco, os quais estimulam a uma formação aligeirada que conseqüentemente, inicia-se na precarização e desqualificação da profissão docente.

No Estado de Goiás, as políticas educacionais levaram à oferta de inúmeros cursos de formação de professores dentre eles o Projeto LPP/UEG, elaborado para atender à legislação vigente LDB/1996. Esta Lei estabelecia, como tempo limite, o ano de 2007 para a formação em nível superior dos professores ingressantes na Educação Básica.

Bastos constatou que as concepções de formação de professores e de professor que foram apreendidas do projeto LPP/UEG revelaram que este programa foi concebido para além de atender a legislação vigente, tornando-se um marco do governo estadual por meio da formação de 30.000 professores/alunos até o ano de 2007 (BASTOS, 2008, p. 116).

A autora esclarece que no projeto pedagógico do curso de Pedagogia o eixo formativo fundamental do curso é uma sólida formação teórica, com prática de ensino e de pesquisa durante todo o curso (BASTOS, 2008, p. 116).

Os resultados encontrados revelam que formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos simples para certificação profissional. Respondiam mais às exigências do mercado do que às exigências da sólida formação com base na produção do conhecimento. Esta forma de pensar a formação docente impulsiona os cursos para formar o professor configurado em uma concepção tecnicista de ensino, pelo fato de que somente a prática pela prática é o eixo central de formação, negando o eixo formativo “ formação teórica sólida”.

A dissertação da autora Rita de Cássia Rodrigues Del Bianco que foi defendida em 2009, na Universidade Federal de Goiás, teve por objetivo analisar os Projetos de cursos de Pedagogia de instituições universitárias públicas e privadas do Estado de Goiás. São elas a antiga Universidade Católica de Goiás (UCG) hoje PUC-Goiás, instituição comunitária particular e as seguintes instituições públicas Universidade Federal de Goiás (UFG), e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). A autora estudou o contexto histórico, político e social, e as características dos projetos de cada curso, fazendo uma reconstituição histórica da educação brasileira, a partir do fim dos anos de 1970 até os dias atuais.

A pesquisadora buscou em seus estudos caracterizar o que constitui a profissão do professor que condições conceituais, históricas e econômicas exigem a formação do professor pesquisador e gestor. Bianco (2009) assegura que a profissão, a profissionalidade e os saberes docentes, na formação inicial, na construção dos caminhos para o desenvolvimento da pesquisa, considerou que o professor distingue-se como um profissional que exerce uma profissão, a qual socialmente vem sendo caracterizada por diversas críticas por seu baixo estatuto, pouco reconhecimento e, fundamentalmente, pelas atividades cotidianas que constituem o fazer docente (BIANCO, 2009, p. 15).

O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa bibliográfica. Foram analisados os Projetos dos Cursos de Pedagogia de quatro instituições universitárias de Goiânia, sendo duas privadas Universidade Católica de Goiás (UCG), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) e, duas públicas: Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia e Universidade Estadual de Goiás (UEG), e sediada em Anápolis.

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora entende que os saberes docentes apresentam diferentes classificações e tipologias no campo teórico, porém se afirmam numa discussão ampla em torno da formação de professores e da especificidade de saberes, que delineam o campo teórico-prático da formação do pedagogo também pesquisador.

A autora destaca que os saberes docentes possuem uma conotação mais abrangente do que a mera aquisição de competências e habilidades como técnicas que darão ao professor o conhecimento necessário à sua atuação profissional. Nesse sentido, os saberes docentes interagem com a discussão da profissionalidade, rompendo com a “ideia do tecnicismo pedagógico do saber-fazer e do aprender a aprender” (BIANCO, 2009, p. 137). Para a formação inicial, os saberes docentes poderão se compor-se como saberes teórico-práticos.

Alguns resultados de pesquisa demonstram que as instituições se desdobram pela escolha em seus projetos de determinações da profissionalidade docente. Conclui que a Universidade Católica de Goiás, em seu Projeto busca formar um professor que seja ético e cristão; a Universidade Salgado de Oliveira, o projeto almeja formação profissional para o mercado; na Universidade Federal de Goiás, o projeto visa a um professor com sólida formação teórica e política e para a Universidade Estadual de Goiás, o Projeto idealiza um professor, talvez, que atenda mais a uma lógica instrumental contemporânea (BIANCO, 2009, p. 139).

A Dissertação de Helane Cibele do Nascimento Campos foi apresentada na Universidade Federal do Pará, em 2009, e investigou a proposta de identidade profissional

contida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (Campus Belém).

Afirma a autora que entrecruzou, a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, e tentou identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as proposições das orientações curriculares (CAMPOS, 2009, p. 65).

O enfoque, no curso de Pedagogia da UFPA, recai na docência compreendida como uma das dimensões do trabalho pedagógico, a outra dimensão importante do trabalho docente materializa-se no processo pedagógico, na escola, pertinente à gestão escolar. O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa bibliográfica e documental que tem como procedimentos de pesquisa a investigação de documentos oficiais. As afirmações anteriores da autora levam a inferir que a concepção do pedagogo está voltada para o pedagogo professor, ser pesquisador e gestor.

A autora discute que as Diretrizes Curriculares Nacionais são bastante “benevolentes” com aqueles cursos que adotam, como critério, para a formação do pedagogo, o caráter prático instrumental do fazer pedagógico, haja vista que permitem a compensação de carga horária, para integralização do curso, com atividades que não têm objetivos políticos e acadêmicos claros. Desse modo, é evidenciada a tendência da flexibilização do currículo visando a uma adequação às necessidades emergentes do mercado (CAMPOS, 2009, p. 99).

Os resultados da pesquisa destacam que o curso de Pedagogia da UFPA está inserido no contexto de mudança curricular em nível nacional, empreendida pelo governo que visa a adequar-se à nova lógica do mercado. Ressalva que não pode afirmar que os princípios defendidos, no atual projeto político pedagógico da pedagogia da UFPA, adotem cegamente os preceitos estipulados pela mudança oficial. Ademais, ressalta que DCN do curso, de Cursos de Pedagogia no Brasil têm avanços no sentido de contemplar reivindicações dos movimentos que estiveram inseridos historicamente nos debates, sobre a reformulação do curso (CAMPOS, 2009, p. 100).

A Dissertação de Janedalva Pontes Gondim, defendida em 2009, na Universidade Federal da Paraíba, teve como objeto as contradições sociais, políticas e ideológicas, presentes nos documentos institucionais, sobre as políticas de formação de professores no ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia. Suas análises consistem no objetivo geral de reconhecer as contradições existentes nos documentos legais.

Com o enfoque na formação do professor-pedagogo para o ensino de Arte, objetivou ainda identificar e analisar as concepções de Arte contidos nos discursos dos currículos dos

Cursos de Pedagogia. A autora buscou um novo tratamento para as questões artísticas e estéticas na educação escolar, em especial, “na formação de professores, as quais não emergem de forma isolada, mas no contexto amplo das transformações sociais e educacionais” (GONDIM, 2009, p. 66)

O universo da Arte, para Gondim (2009) caracteriza-se como um tipo particular de conhecimento que o ser humano produz. A Arte “sempre esteve presente em, praticamente, todas as formações culturais como parte da existência e da reflexão humana” (GONDIM, 2009, p. 9). O método junta-se na dialética, com análise crítica do discurso, por entender que a língua é um produto socioideológico, pois reflete e retrata a realidade, por ser “todo discurso uma construção social, não individual, que só pode ser considerado no seu contexto histórico-social” (GONDIM, 2009, p. 66). A pesquisa é qualitativa, com procedimentos de pesquisa análise de documentos.

São os principais teóricos utilizados Gentili(1999),Costa (1999), Vieira (2001) e Vygotsky (1987), por entender que as crianças não desenham o que vêem, mas o que conhecem. As “concepções da teoria histórico-cultural apresentam outro modo de tratar a percepção, a memória, a constituição do desenho, os sentidos e os significados das coisas” (GONDIM, 2009, p. 56).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional, a autora explica o currículo sob o aspecto político cultural que é definido a partir de práticas discursivas, insistindo que “o Projeto Político Pedagógica de cada curso de Pedagogia expressa uma visão de grupo de docentes que elaboram o PPP.

A autora afirma que por entenderem o professor-pedagogo como sujeito no PPP, este deve vivenciar em sua formação profissional uma educação artística, não apenas por razões de ensino, mas por uma questão de formação humana (GONDIM, 2009, p. 91). O que se deduz é que o pedagogo como professor é o maior objetivo do PPP da UEPA.

O resultado da pesquisa defende o ensino da Arte e a formação do pedagogo. “É preciso investir nessa formação, no que se refere às questões artísticas, para que seja possível preencher a grande lacuna existente em relação aos problemas do ensino nas escolas que, historicamente, produziu significados ideológicos destoantes de seu potencial provocativo e questionador da realidade” (GONDIM, 2009, p. 111).

Nesse processo de formação do pedagogo, a dissertação de Elen Machado Tavares da UFRGS (2010) procurou analisar o processo de formação das trabalhadoras/alunas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizado sob a Resolução CNE/CP 01/2006, da Universidade Federal do Rio Grande-RS (FURG) entre os anos 2008 e 2009.

Com o enfoque em apreender os papéis que o referido curso vem desempenhando na formação de professoras, das trabalhadoras e alunas da pedagogia, a autora partiu do princípio que a organização do trabalho em uma sociedade está intimamente ligada à organização dos processos educativos. O método não foi possível identificar. Tipo de pesquisa qualitativa que tem como procedimento entrevista com os oito sujeitos- alunas- trabalhadoras na cidade de Rio Grande que estudavam no novo curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no período noturno.

O referencial teórico toma as bases conceituais de Gramsci (1989), Nosella (2005), Arroyo (1991), Castanho (1989) e Aguiar (2009) sobre questões do ensino noturno pensadas sob a perspectiva da formação em Pedagogia. É, também, Karl Marx e Ricardo Antunes que ajudam a autora a “desmistificar a representação comum, cotidiana de que os alunos da noite estão sempre cansados e aprendem menos” (TAVARES, 2010, p. 16).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional a autora explica as “trabalhadoras/alunas, não se reconhecem no curso que realizam. Primeiro porque não participam coletivamente das decisões ainda que haja um lugar para representante estudantil, as decisões do alunado ainda são meramente ilustrativas”. Explica a autora, as “dicotomias entre processos de trabalho e os processo de estudo abrem abismos que lhes parecem intransponíveis, tendo em vista a fragmentação presente nos dois processos (TAVARES, 2010, p. 163).

A autora ressalta que o curso visa “a formação do Pedagogo com competência pessoal e ética, habilidade e conhecimentos que lhe permitam uma sólida educação básica e visão de mundo aberta para a convivência com a pluralidade e as diferenças” (TAVARES, 2010, p. 210).

Como resultado da implementação das DCN-Pedagogia Tavares constata uma forte resistência à modificação das estruturas presentes no apego aos padrões únicos de docência e de “qualidade”, característica que, segundo a autora “dificulta as mudanças necessárias para a formação nos cursos noturnos”. A autora questiona que não entende porque os espaços de trabalho dos alunos não são aproveitados como espaço de pesquisa (TAVARES, 2010, p. 161).

A pesquisadora concluiu que a formação teórica em si não garante o comprometimento prático com a vida em todas suas dimensões. Por isso, o “potencial dos trabalhadores/alunos se materializa enquanto um inédito-viavel capaz de encontrar formas de lutas fundadas no antiautoritarismo e enfrentamento organizado às suas emergências” (TAVARES, 2010, p. 163).

Nota-se que a autora explicita que projetos sociais e educativos se confrontam com os interesses políticos e, expressa com pesar o mínimo, que constitui desde o salário dos trabalhadores até as técnicas, leituras, participação, caracteriza a história de Rio Grande, como quase que tudo se baseia no mínimo.

A formação do professor pedagogo da FURG retorna aos princípios da Anfope “[...] que, dialeticamente, fortalecem a sua especificidade em defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, e, ao mesmo tempo, conferem maior solidez ao conjunto de princípios comuns assumidos pelas entidades parceiras” (BRZEZINSKI, 2011, p. 37).

A seguir serão analisados os trabalhos agregados à categoria *Pesquisa como componente curricular* sob a qual se constitui uma tese.

#### ***Categoria 5: Pesquisa como componente curricular***

O descritor identificado nesta categoria constituiu-se na tese a respeito da Prática da pesquisa para formar o professor reflexivo. Essa tese é de Jacira Pinto da Roza (2009), defendida no Programa de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo foi analisar como os cursos de Pedagogia foram organizados, como os processos pedagógicos contribuem para a formação de profissionais reflexivos e quais estratégias pedagógicas docentes podem contribuir para o desenvolvimento do profissional pedagogo. O ser Pedagogo Educador faz-se necessário uma organização curricular que abarque institucionalmente os objetivos, princípios e ações para que as estratégias empregadas, nos espaços pedagógicos, transcendam iniciativas tradicionais e tecnicistas. O método utilizado é o dialético. Tipo de pesquisa qualitativa que tem como procedimentos entrevista semi-estruturada de caráter exploratório-descritivo. Os estudos de Demo (1997), Anastasiou e Alves (2003) e também se vale dos estudos de Krahe (2003), Schön (2000) e Alarcão (2004) sustentam o quadro teórico traçado por Roza (2009).

Quanto à concepção do professor pedagogo, pesquisador e gestor educacional a autora explica que os dois cursos de Pedagogia se configuram como estruturas institucionais de apoio à gestão e à implementação de proposta de aprendizagem inovadoras, com base em concepções ético-políticas emancipatórias de acordo com os Projetos Político-Pedagógico (ROZA, 2009, p. 157).

A autora afirma que o

[...] professor necessita sistematizar sua ação pedagógica de forma a garantir a possibilidade de participação dos alunos, viabilizar contribuições, praticar a reflexão

coletiva sobre o que se pretende investigar, promover parcerias de trabalho, oportunizar relatos de vivências e sugestões com vistas a tornar o estudo, um momento ímpar na formação acadêmica (ROZA, 2009, p. 253).

E, reafirma, em seguida, sua posição ao enfatizar: “educadores formadores, precisamos transcender as metodologias tradicionais e nos voltarmos àquelas que acreditamos, possam agregar novos conhecimentos e novos valores aos educadores em formação” (ROZA, 2009, p. 158). Entende que o pedagogo deve ser docente e pesquisador porque o “pesquisador construirá a análise dos fenômenos, objetos investigados” (ROZA, 2009, p. 255).

A autora concluiu sua tese assegurando que o “desenvolvimento da capacidade reflexiva precisa de ambientes educativos favoráveis e fomentadores, contextos de liberdade, autonomia e responsabilidade; a prática pedagógica e a pesquisa como uma unidade indissociável” (ROZA, 2009, p. 160).

A autora constatou também que na IES pública a articulação se manifesta com maior veemência nos depoimentos docentes. Quanto ao perfil do professor reflexivo os docentes demonstraram conhecimentos, sobre o assunto e a necessidade da articulação entre o ensino e a prática da pesquisa para a formação deste profissional (ROZA, 2009, p. 158).

Nota-se que requer ao professor instigar um processo educativo voltado para a curiosidade científica, em construir e (re) construir o diálogo crítico ao conhecimento por meio do pensamento reflexivo.

A pesquisadora reconhece, com consenso na maioria dos trabalhos, que os pesquisadores elegem o professor pedagogo como docente, pesquisador e gestor educacional, o que configura com a aplicação das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, e reconhecem essa identidade do profissional da pedagogia.

### **3.2 Uma Síntese dos Trabalhos Analisados**

O balanço crítico nesta pesquisa possibilitou identificar evidências de que a formação do pedagogo, pesquisador e gestor são encontradas nos estudos de GONSAGA (dissertação, 2009), ZAMBON (dissertação, 2010), CAMPOS (dissertação, 2009), CEVIDANES (tese, 2009), SIQUEIRA (tese, 2010), LIMONTA (tese, 2008), as pesquisas que focam e defendem afirmação do pedagogo professor, pesquisador e gestor são três dissertações e três teses, totalizando-se seis trabalhos.

**Quadro 4 - Dissertações e teses sobre Formação de Profissionais da Educação que evidenciam a formação pedagogo, pesquisador e gestor**

UFG	2008	LIMONTA	Tese
PUC GOIÁS	2010	SIQUEIRA	Tese
UFF	2009	GONSAGA	Dissertação
UNES/PP	2010	ZAMBON	Dissertação
UFPA	2009	CAMPOS	Dissertação
UFES	2009	CEVIDANES	Tese

Fonte: BRZEZINSKI, I; ALMEIDA, D. J. R. Relatório, 2012.

Quanto à formação do docente, do pesquisador e do gestor constata-se a complexidade e a importância das pesquisas no Estado do Conhecimento nas dissertações e teses analisadas no tocante à aplicação das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, e que reconhecem o pedagogo como docente, pesquisador e gestor da educação, em atendimento ao que preconiza as Diretrizes (2006).

Os trabalhos que enfatizam o professor pedagogo centram-se nos autores SOBREIRA (dissertação, 2010), MENEZES (dissertação, 2008), TRINDADE (dissertação, 2010), DALPIAZ (dissertação, 2009), TOLEDO (dissertação, 2009), FERNANDES (dissertação, 2009), GONDIM (dissertação, 2009). As pesquisas que focam e defendem afirmação do professor pedagogo contam sete dissertações que podem ser verificadas no Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5 - Os trabalhos que configuram pedagogo professor somam sete dissertações**

PUC- GO	2008	MENEZES	Dissertação
UnB	2009	TOLEDO	Dissertação
UFRGS	2009	DALPIAZ	Dissertação
UFRGS	2009	FERNANDES	Dissertação
UFPB	2009	GONDIM	Dissertação
PUC-MG	2010	SOBREIRA	Dissertação
UFRGS	2010	TRINDADE	Dissertação

Fonte: BRZEZINSKI, I; ALMEIDA, D. J. R. Relatório, 2012.

Os trabalhos que configuram a formação do pedagogo na docência e na pesquisa centram-se nos autores XAVIER (dissertação, 2008), BASTOS (dissertação, 2008), ARAÚJO (dissertação, 2009), ZIEDE (dissertação, 2008), OLIVEIRA (dissertação, 2010), SILVA

(dissertação, 2009), FERNANDES (dissertação, 2008), SERRES (dissertação, 2010), CAMPOS (dissertação, 2009), MOREIRA (dissertação, 2009), TAVARES (dissertação, 2010), ARAÚJO (dissertação,2009), SILVA (dissertação, 2010), BIANCO (dissertação, 2009), ROZA (tese, 2009), MARZARI (tese, 2010), CAETANO (tese, 2009) e BITTENCOURT (tese, 2008). As pesquisas que focam e defendem a formação do pedagogo professor na docência e na pesquisa são quatorze dissertações e quatro teses, totalizando 18 trabalhos, enunciados no Quadro 6..

**Quadro 6 - Os trabalhos que configuram a identidade do pedagogo-professor e pedagogo-pesquisador somam quatorze dissertações e quatro teses**

PUC- GO	2008	XAVIER	Dissertação
PUC-GO	2008	BASTOS	Dissertação
PUC-GO	2009	CAMPOS	Dissertação
PUC-GO	2010	MARZARI	Tese
UFG	2009	BIANCO	Dissertação
UFPI	2009	ARAÚJO	Dissertação
UFRGS	2008	ZIEDE	Dissertação
UNESP/PP	2010	OLIVEIRA	Dissertação
UFRGS	2009	SILVA	Dissertação
UFRGS	2008	FERNANDES	Dissertação
UFRGS	2010	SERRES	Dissertação
UFRGS	2009	MOREIRA	Dissertação
UFRGS	2010	TAVARES	Dissertação
UFRGS	2009	ARAÚJO	Dissertação
UFRGS	2010	SILVA	Dissertação
UFRGS	2009	ROZA	Tese
UFES	2009	CAETANO	Tese
UFRGS	2008	BITTENCOURT	Tese

Fonte: BRZEZINSKI, I; ALMEIDA, D. J. R. Relatório, 2012.

Esses trabalhos têm como fundamento a base docente como identidade do Pedagogo. Essa base docente se concretiza por meio de ações metódicas, contínuas e intencionais, que permitam construir

[...] relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo buscando a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico nos espaços escolares e não escolares (BRASIL, CNE/CP n.1/2006, p. 11).

As análises evidenciam que a formação do pedagogo é articulada com o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa conforme estabelece a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/2006, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura. No seu artigo 2º, parágrafo 1º está explicitada a compreensão de que se centra na docência, e, é articulada aos “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, materializada em dissertação, revisitaram-se as concepções acerca da Formação do Pedagogo, em especial, após as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Pedagogia, instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 05, de 13/12/2005, do Parecer CNE/CP n. 03, de 21/02/2006 e da Resolução CNE/CP n. 01, de 15/05/2006.

É preciso dizer que esta dissertação representa apenas um primeiro esforço de identificar as contribuições dos trabalhos para esclarecer os reflexos das diretrizes curriculares na formação do pedagogo, como professor, pesquisador e gestor e identificar as lacunas em relação à formação do pedagogo.

O período de 2008-2010, a temporalidade deste estudo, contempla dissertações e teses que mostram a intensidade de temas e as análises críticas e construtivas dos discentes da pós-graduação. Essas análises colaboram para a reflexão sobre a formação do pedagogo em suas facetas e suas implicações.

Verificou-se que, as DCN-Pedagogia ocupam o papel de definir os objetivos educacionais, e procuram melhorar o ensino e a aprendizagem. No campo pedagógico-curricular, a docência consiste a base da identidade do pedagogo assegurada no Parecer CNE/CP n.5/2005 e na Resolução CNE/CP n.1/2006.

Nesta concepção a ênfase está na docência como

[...] processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios, e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processo de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRZEZINSKI, 2011, p. 39).

Observa-se que, as diretrizes trouxeram avanços em relação ao curso de Pedagogia. Destaca-se que foi uma conquista histórica desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939.

A análise minuciosa das dissertações e teses percorridas no Capítulo III revelou que, requer ao professor instigar um processo educativo voltado para a curiosidade científica em construir e (re) construir o diálogo crítico ao conhecimento por meio do pensamento reflexivo.

Identificou-se também, que a formação do pedagogo decorre de uma concepção de formação fracionada em habilitações, com currículos técnicos e instrumentais que se fragmentam em disciplinas, caracterizando a fraca articulação entre as três dimensões da Base Comum Nacional: profissional, epistemológica e política.

É preciso recuperar esclarecimentos feitos por Brzezinski (2012, p. 82) a respeito desta Base Comum Nacional que surgiu com o

[...] objetivo pedagógico de superar a fragmentação curricular entre currículo mínimo e currículo pleno (formação geral e formação profissional), ao negar a idéia de elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador.

Constatou-se, que há um consenso na maioria dos trabalhos: os pesquisadores elegem o professor pedagogo na docência e na pesquisa em dezoito trabalhos, os Defendem a presença da pesquisa na organização curricular com a função de destacar os profissionais da educação como sujeitos centrais da dimensão epistemológica e política. Assim, todos os protagonistas curriculares como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e o Conselho Nacional de Educação (CNE) são sujeitos participantes ativos na política de currículo.

Consistem na formação do licenciado em Pedagogia a “pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional” (BRASIL, CNE/CP n.1/2006, p, 10).

Compreende-se que novas análises vêm configurar a organização e dinâmica curriculares do curso de formação de pedagogo. O currículo, portanto, deve ser construído nas relações humanas, constituindo assim a identidade *unitas multiplex*. Esta expressão cunhada por Brzezinski (2011, p. 44) favorece as explicações acerca da formação que deve pautar-se em uma:

[...] organização voltada para os princípios da interdisciplinaridade e principalmente no trabalho coletivo assumido politicamente pelos formadores de formadores e pelo próprio ser que se forma como professor, pesquisador e gestor educacional no pedagogo.

O balanço crítico nessa pesquisa possibilitou identificar evidências de que formação do pedagogo, pesquisador e gestor são encontradas nos estudos de GONSAGA (dissertação, 2009), ZAMBON (dissertação, 2010), CAMPOS (dissertação, 2009), CEVIDANES (tese, 2009), SIQUEIRA (tese, 2010), LIMONTA (tese, 2008).

Após a sistematização das produções, concretizadas em 31 trabalhos, sendo sete teses e 24 dissertações defendidas no período de 2008-2010, em 12 Programas de Pós-Graduação em Educação, que têm por temática a formação do pedagogo, após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia, conclui-se que as investigações que

ênfatisam e defendem a identidade do pedagogo professor, pesquisador e gestor são três dissertações e três teses, totalizando-se seis trabalhos

Os autores analisados identificaram conflitos e fragilidades nas fundamentações acerca das disciplinas que compõem o currículo que forma o pedagogo pesquisador, professor e gestor educacional, com o que concorda-se plenamente.

Em especial, na tese da autora Teresa Cristina Barbo Siqueira, defendida em 2010, na PUC Goiás, a autora assinala: os alunos mantêm uma ampliação da visão de mundo em primeiro lugar; o pensamento tornou-se mais organizado em segundo lugar, e em terceiro lugar houve o desenvolvimento intelectual. Essas características são entendidas como pertinentes ao desempenho do papel do pedagogo como professor pedagogo, pesquisador e gestor.

Também na tese da autora Sandra Valéria Limonta, defendida em 2008, na Universidade Federal de Goiás a pesquisa ressalta a importância de “formar o pedagogo, com referencial teórico metodológico coerente com a finalidade de o profissional atuar na gestão dos sistemas escolares e na docência dos anos iniciais do ensino fundamental”.

Nesse momento, ainda ficam indagações que precisam ser respondidas em outros trabalhos. O desafio é pensar uma educação crítica que articule teoria e prática e, principalmente, inserir a diversidade dos saberes.

Quanto aos cursos de Formação dos profissionais da educação, como salienta Brzezinski (2012, p. 211), se faz em:

[...] favor do preparo de um profissional com pensamento crítico, autônomo e efetivado coletivamente por todos que almejam o rompimento das amarras que impedem a consecução de um projeto que valorize o homem com ser humano, ao mesmo tempo premissa e produto da história.

Ao agir desta forma, os profissionais da educação atingem sua finalidade política e social, a fim de formar o exercício profissional como princípio educativo, articulando-se o “saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa” (BRASIL, CNE/CP n.1/2006, p. 4).

Por fim, destaca-se que ao realizar as conclusões percebe-se que há conflitos e contradições, o que possibilita pensar em um movimento de transformação que emerge do objeto formação do Pedagogo, no intuito de desvendar os fenômenos da realidade. Por isso, a pesquisa não elimina as mazelas e complexidades da educação, mas possibilita um movimento dialético do conhecimento, proporcionando a superação dos problemas enfrentados e promovendo novas sínteses.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. Isabel. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento**. Porto: Editora, Portugal, 2010.

ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZZI, Sandra. Título do artigo ou capítulo. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BALDINO, José Maria; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Formação de profissionais da Educação: a intervenção dos sindicatos In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994. p. 47-51.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Pasquino. **Dicionário de Política**. 2. ed. Trad. João Ferreira, Carmem C. Variale e outros. Brasília: UnB, 1986. 1328 p.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Documento Final. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 168p.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.755 em 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de jan. de 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei n.19.850**, de 11 de abril de 1931. Cria o Conselho Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto-Lei nº 1.190/1939**. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

\_\_\_\_\_. **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.172 de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de dez. de 1968.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 251/62**. Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas, Documenta. n. 100, p. 59-65, 1963.

\_\_\_\_\_. **Parecer n. 252**, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta. n.100, p.101-107, 1969.

\_\_\_\_\_. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE nº 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de fevereiro de 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2, de 19 de 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, 4 de março de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n.º 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui 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, 4 de março de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de 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, 4 de março de 2002.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo**: experimentos arenldianos para uma educação melhor. Cidade, Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI, I et al. **Formar professores-pesquisadores**: construir identidades. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

BRZEZINSKI, I. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 819-842, Especial - out. 2006.

BRZEZINSKI, I.; AGUIAR, M. A. S.; FREITAS, H. C. L.; PINO, Ivany; SILVA, M. S. P. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 819-842, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início de escolarização**. Goiânia: UCG, 1987.

\_\_\_\_\_. **Anfope em movimento**: 2008-2010. Brasília: Liber Livro; Anfope: Capes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2008 (Série Estado do Conhecimento, n. 12, com colaboração de Elsa Garrido).

\_\_\_\_\_. **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. Notas sobre o currículo na formação de professores. **Estudos**, Goiânia, UCG, n. 1/2, p. 47-58, 1995.

\_\_\_\_\_. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 105, v. 29, 2008, p. 1139-1166

\_\_\_\_\_. **Relatório de pesquisa**: Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação (1997-2006). Brasília: CNPq, 2009 (CDROM) (1997-2006)

\_\_\_\_\_. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

BRZEZINSKI, Iria; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandez; BRITO, Wanderley Azevedo de. Formação profissional docente: a experiência do Programa de Licenciatura Plena Parcelada (LPP) da UEG. **Revista Educativa**, jul./dez., v. 7, n. 2, 2004. p. 245-264.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **O que revelam os trabalhos do GT Formação de Professores**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002, p. 303-328. (Série Estado do Conhecimento, n. 6).

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa (Col.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006 (Série Estado do Conhecimento, n.10).

BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marcos Antônio (Col.). **Formar professores-pesquisadores construir identidades**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

CROSWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COSTA, Marcos Antonio F. da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da pesquisa, conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa; v.6).

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008. (Série Pesquisa; v.6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (Coord.). **Resumos analíticos em educação**. São Paulo: FCC/DPE, 1997. (Textos FCC; 16).

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999. (Col. Ciências da Educação).

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília-DF: Plano, 2002, p. 43-66. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GHIRALDELLI, Jr. P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GUIMARAES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 3. ed. São Paulo: scipione, 1993.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Historia da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação/análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 99).

\_\_\_\_\_. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Rev. Educação**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 02, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 15. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. IN: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo Cortez, 2008.

SILVA, Carmem S. Bissoli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. Carmem; Machado. **Nova LDB: trajetória para a cidadania?**. São Paulo: Artes e Ciências, 1998.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TANURI, Leonor M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14 Especial, p. 61-88, maio/jun./jul./ago., 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VIEIRA, Sofia L. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007

VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In. VEIGA, I (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.

YAMAMOTO, Osvaldo Hajime. **Marx e o método**. São Paulo: Moraes, 1994

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – Resumos Expandidos no Modelo REDUC						
N.	Pg.	Instituição	Ano	Autor	M	D
1.	144	PUC – Goiás	2008	BASTOS	M	-
2.	146	UFG	2009	BIANCO	M	-
3.	149	PUC- Goiás	2008	MENEZES	M	-
4.	152	PUC- Goiás	2008	XAVIER	M	-
5.	154	PUC- Goiás	2009	LIMONTA	-	D
6.	156	UFRGS	2008	FERNANDES	M	-
7.	158	UFRGS	2008	ZIEDE	M	-
8.	161	UFRGS	2008	BITTENCOURT	-	D
9.	163	PUC- Goiás	2009	CAMPOS	M	-
10.	165	UFES	2009	CEVIDANES	-	D
11.	167	UFES	2009	CAETANO	-	D
12.	169	UFF	2009	GONSAGA	M	-
13.	171	UFPA	2009	CAMPOS	M	-
14.	173	UFPB	2009	GONDIM	M	-
15.	175	UFPI	2009	ARAÚJO	M	-
16.	177	UFRGS	2009	DALPIAZ	M	-
17.	179	UFRGS	2009	MOREIRA	M	-
18.	181	UFRGS	2009	SILVA	M	-
19.	183	UFRGS	2009	ARAÚJO	M	-
20.	185	UFRGS	2009	ROZA	-	D
21.	187	UnB	2009	FERNANDES	M	-
22.	189	UnB	2009	TOLEDO	M	-
23.	191	PUC- Goiás	2010	SIQUEIRA	-	D
24.	193	PUC- Goiás	2010	MARZARI	-	D
25.	195	PUC/MG	2010	SOBREIRA	M	-
26.	197	UFMT	2010	SILVA	M	-
27.	199	UFRGS	2010	SERRES	M	-
28.	201	UFRGS	2010	TAVARES	M	-
29.	203	UFRGS	2010	TRINDADE	M	-
30.	205	UNESP/PP	2010	OLIVEIRA	M	-
31.	207	UNESP/PP	2010	ZAMBON	M	-
				<b>TOTAL: 31 trabalhos</b>	<b>24</b>	<b>7</b>

## APÊNDICE A – Resumos Expandidos no Modelo REDUC

### APÊNDICE A-1

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Formação e Exercício Profissional de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola

**Autor (a):** Maria de Fátima Bastos

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Iria Brzezinski

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – UCG.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** BASTOS, Maria de Fátima de. *Formação e Exercício Profissional de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola*. 2008, 155f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UCG.

**Palavras-chave:** Política de Formação de Professores, Licenciatura Plena Parcelada da UEG; Formação e Atuação Profissional de Pedagogas; Curso de Pedagogia; Ensino Fundamental

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia. Teve como objetivo geral analisar a atuação profissional de duas pedagogas que concluíram o curso, na Licenciatura Plena Parcelada do pólo Laranjeiras- Goiânia da Universidade Estadual de Goiás em 2005. A autora usou como referencial teórico alguns autores, entre os quais destaca: Mizukami (1986); Nóvoa (1991); Garcia (1996); Freire (2001,2007); Saviani (1987, 2007); Brzezinski (1996,2001,2005,2007) e outros.

**Metodologia:** Trata-se de pesquisa com base na abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso, com uso da observação direta em duas salas de aula e análise de entrevistas com a direção, coordenação pedagógica e professores. A autora desenvolveu a pesquisa com base no método do materialismo histórico dialético, que permitiu situar a historicidade do fenômeno a ser estudado, dimensionando o e, permitiu refletir sobre as contradições existentes na realidade escolar em que as professoras atuavam apresentando-se como complexa, dinâmica, conflituosa e antagônica. O tipo de pesquisa é qualitativo que tem como procedimentos a observação direta. A autora afirma que são os conflitos internos desta realidade provocam mudanças que ocorrem de forma dialética. A pesquisa foi desenvolvida na modalidade de estudo de caso, com observação direta e análise de entrevista com as professoras, seus colegas, a coordenação pedagógica e a direção da escola. Foram observadas as professoras do segundo e do quarto anos do Ensino Fundamental de uma escola do município de Senador Canedo, denominada Escola Primavera.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo, Curso de Pedagogia – História, Políticas e Identidades é, apresentado um panorama histórico da evolução do Curso de Pedagogia no Brasil por meio da Legislação, mudanças curriculares, reformas, LDBs, portarias, pareceres, diretrizes curriculares nacionais, indicações que regulamentam a formação de professores e do profissional formado no curso de Pedagogia. A autora buscou base em um conjunto de obras de autores Brzezinski (1996); Vieira e Freitas (2003); Nóvoa (1991; 1992); Saviani (2007). No segundo capítulo, a formação de professores da Educação Básica na Licenciatura Plena Parcelada da UEG apresentou uma breve caracterização do surgimento da UEG, abordou as concepções de formação e profissionalização docente que foram eixos básicos da pesquisa. No terceiro capítulo apresentou análises e os resultados obtidos por meio da observação direta na práxis das professoras em relação a proposta de Formação de Professores para o curso de Pedagogia da licenciatura Plena Parcelada da Universidade Estadual de Goiás no pólo Laranjeiras. A revisão histórica acerca da evolução do curso de Pedagogia no Brasil teve como base as pesquisas em fontes documentais: leis, decretos, resoluções, pareceres e indicações, objetivou

os modelos da formação do pedagogo. A escolha da amostra intencional atendeu aos seguintes critérios: a) ser professor efetivo da escola; b) ter formação em Pedagogia no Programa Universidade para os trabalhadores da Educação da UEG (Licenciatura Plena Parcelada/LPP) no Pólo Laranjeiras; c) ser egresso do curso em 2005; d) ser professor atuante do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e) manter-se na mesma escola, desde o período anterior ao ingresso na LPP/UEG até o momento da realização da observação da prática pedagógica. Foi realizada análise documental do Programa de LPP/UEG, do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - convênio V- e das Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores para a Educação Básica. A autora afirma que há implantação de programas, em nível superior, de treinamento de professores presencial e a distância, mas com a fragilidade do ensino (venda de diplomas); ofertas de Ensino Superior em curto prazo; com o aligeiramento da formação dos profissionais de educação; com intervenções por meio de avaliações e outros controles propostos pelo Estado Avaliador. Constatou-se baixos níveis de desempenho dos alunos da Educação Básica. A autora afirma que a Escola Primavera apresentou um IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de 3,3 em 2005, que evidenciou a desqualificação do ensino fundamental.

**Conclusão:** A autora destacou que a educação esta voltada para o atendimento das novas exigências do mercado de trabalho, tendo como pano de fundo os organismos internacionais como Banco Mundial e Unesco, os quais proporciona uma formação aligeirada e com isso a precarização e desqualificação da profissão docente. No Estado de Goiás as políticas educacionais repercutiram por meio de inúmeros cursos de formação de professores dentre eles o Projeto LPP/UEG, que foi elaborado para atender à legislação vigente LDB/1996. Esta Lei estabelecia como tempo limite o ano de 2007 para a formação em nível superior dos professores ingressantes na Educação Básica. A autora constatou que as concepções de formação de professores e de professor que foram apreendidas do projeto LPP/UEG revelaram que este programa foi concebido para além de atender a legislação vigente, tornando-se um marco do governo estadual por meio da formação de 30.000 professores/alunos até o ano de 2007. A formação dos professores da Educação Básica, a proposta da Universidade Estadual de Goiás por meio do Projeto LPP, como um esforço de democratização do acesso ao ensino superior, que propiciou aos professores/alunos uma oportunidade de aperfeiçoarem sua prática na sala de aula. O Projeto LPP/UEG configurou como um curso de formação de professores em serviço no modelo parcelado, tendo como referência a concepção do professor reflexivo. Concluiu que a proposta de formar os professores em serviço reduz os cursos de formação inicial a modelos de certificação profissional, adequando às exigências do mercado. A formação docente impulsionada nesses cursos constituiu numa concepção tecnicista de ensino, pelo fato de que a prática é o eixo central de formação. A autora afirma que o eixo deveria ser uma sólida formação teórica com prática de ensino e da pesquisa durante todo o curso. A idéia do professor reflexivo que reflete sobre sua própria prática surgiu como proposta de superação do tecnicismo que fundamentava as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica, por mais de uma centena de anos. Constatou na observação direta, o modelo tradicional ainda é muito presente na prática das professoras, que, em virtude da necessidade de habilitar os professores que estavam exercendo a docência, essa política de formação correu o risco de ser submetida a interesses financeiros e mercadológicos nesse campo, favorecendo a improvisação e o aligeiramento na formação dos profissionais da educação.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 98 e estrangeiras 06.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (1999; 2001; 2005); BRZEZINSKI (; 1987; 1996; 2002; 2003; 2005; 2006; 2007); FAZENDA (1997; 1999); FREIRE (1997; 2005; 1996); FREITAS (1987; 1999); GATTI (2000; 2003); LUDKE (1986; 1997; 1998); MIZUKAMI (1986); NAGLE (1974); SAVIANI (1987; 2007); SCHEIBE (1999; 2002); TEIXEIRA (1964; 1997); VEIGA (1998)

**Estrangeiras:** ALARCÃO (1996; 1998); CARR (1988); GARCIA (1999); GIROUX (1997); NÓVOA (1991; 1992); ZEICHNER (1993; 1998)

**APÊNDICE A-2**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de universidades do estado de Goiás.

**Autor (a):** Rita de Cássia R. Del Bianco

**Orientador (a):** Prof. Dr. Valter Soares Guimarães

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** Del Bianco, Rita de Cássia R. *Profissionalidade docente em projetos de cursos de pedagogia de Universidades do Estado de Goiás* [manuscrito] / Rita de Cássia R. Del Bianco.– 2009. 150 f.: il. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás/UFG.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Profissão docente; Profissionalidade docente; Saberes docentes.

**Descrição:** Dissertação de mestrado analisou Projetos de Cursos de Pedagogia de Instituições Universitárias públicas e privadas do Estado de Goiás, quais sejam: Universidade Católica de Goiás – UCG (privada); Universidade Federal de Goiás – UFG (pública) e Universidade Estadual de Goiás – UEG (pública). Considerando o contexto histórico, político e social, as características dos projetos de cada curso, da educação brasileira a partir do final dos anos de 1970 até os dias atuais.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa bibliográfica. análises os saberes docentes que constituem o projeto formativo de cada uma das nas instituições. Recorremos à pesquisa bibliográfica para compreender o campo da formação de professores, por meio da investigação de documentos oficiais, das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, de 15/06/2006, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, Pareceres e Portarias do Ministério da Educação e Cultura - MEC e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Muitos teóricos presentes como referenciais nesta pesquisa corroboraram para que pudéssemos compreender o conceito de profissionalidade e sua pertinência junto à formação inicial do professor, tais como: Sacristán (1995), Nóvoa (1995; 1997), Gauthier (1998), Pimenta (1999), Lüdke (1999; 2004), Contreras (2002), Tardif (2004), Guimarães (2004; 2006), entre outros.

**Conteúdo:** Nessa perspectiva, este trabalho procura caracterizar o que constitui a profissão do professor, o que é ser professor (a) e quais as condições conceituais, históricas e econômicas que perpassam esse caminho. Nesse sentido, pensarmos a profissão, a profissionalidade e os saberes docentes na formação inicial, de forma imbricada, significa esclarecermos que, na construção dos caminhos para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos que o professor distingue-se como um profissional que exerce uma profissão, a qual socialmente vem sendo caracterizada por diversas críticas por seu baixo estatuto, pouco reconhecimento e, fundamentalmente, pelas atividades cotidianas que constituem o fazer docente. Na sistematização do texto final do trabalho, optamos por estruturá-lo em três capítulos. No primeiro capítulo, intitulado Profissão, profissionalidade e saberes docentes: a formação do pedagogo em questão, procuramos estabelecer os vínculos histórico-temporais para, a partir do referencial teórico estudado, compreendermos os conceitos de profissão, profissionalidade e saberes docentes, colocando em evidência a perspectiva teórica dos autores consultados e relacionando-a à realidade objeto de nossa investigação, isto é, os projetos acima apontados. A partir de uma visão dialética, no segundo capítulo, sob o título de A trajetória metodológica e as instituições pesquisadas, apresentamos o perfil histórico de algumas instituições universitárias situadas no Estado de Goiás e, ainda, as características dos cursos de Pedagogia por elas ministrados, evidenciando as principais demandas e apontando seus traços mais marcantes como espaços de cursos formativos. No capítulo terceiro, denominado A profissionalidade docente, com base nos projetos de cursos investigados, pretendemos analisar os projetos das instituições investigadas com base nos procedimentos metodológicos que caracterizam um trabalho histórico e crítico, conforme expusemos na metodologia desta pesquisa. Teóricos contribuíram com esta reflexão para que

situássemos o entendimento no contexto sócio-político e econômico, não só brasileiro, como, por exemplo, Popkewitz (1992), Anderson (1995), Nóvoa (1995), Miranda (1997), Brzezinski (1999, 2002), Tanguy (2000), Torres (2000), Catani et al (2001); Scheibe (2006), Libâneo (2007). Quanto ao percurso da pesquisa, buscamos o entendimento em Bodgan e Biklen (1994), Demo (1995), Frigotto (2002) Gamboa (2002). Finalmente, para nos aproximarmos do conceito de saberes docentes e suas interações com a formação inicial apoiamos-nos em Perrenoud (1999, 2001, 2002), Guimarães (2001; 2004; 2006), Libâneo (2002; 2004), Tardif (2004). As questões em torno da profissão docente trouxeram novas perspectivas no sentido de tentarmos entender a tarefa docente em diferentes instâncias como, por exemplo, a formação, a atuação, as características específicas e próprias da prática docente, conhecimentos e saberes.

**Conclusão:** A autora procurou resgatar os aspectos históricos e políticos presentes na educação brasileira, a partir do final dos anos de 1970 até os dias atuais. Os embates situados no campo da formação de professores se tornam conflitantes no cenário de reformas e mudanças em torno das questões mundiais e nacionais, no contexto da produção e do trabalho. Desse modo, optamos pela compreensão dos processos de alteração no campo da formação de professores, constantes dos dois primeiros capítulos desta pesquisa. Neles foi feito um traçado dos principais aspectos do contexto histórico, dos conceitos e conjecturas presentes em torno da profissão, da profissionalidade e dos saberes docentes, bem como, tentamos compreender em que consistiram as diferentes demandas mundiais, as ambigüidades, as indefinições e as alterações nos caminhos trilhados pelo Curso de Pedagogia no Brasil. Resaltaram que as demandas sobre a formação de professores se tornaram mais evidentes a partir do início dos anos de 1990, neste país. Esse período foi marcado por demandas ligadas à Educação Básica e ao Ensino Superior, com exigências em torno da qualidade, sob a ótica das políticas educacionais e da determinação dos caminhos para formação de profissionais, tudo isso, objetivando o atendimento aos novos tempos que se instalaram no país a partir desse espaço temporal. As exigências mais prementes para se conduzir a educação nesses novos tempos foram traduzidas de diferentes maneiras. No ano de 1996, a aprovação da Lei que regulamentou a Constituição de 1988, a LDB/96 e a definição, por meio de Resoluções e Pareceres, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura e do Conselho Nacional de Educação, forjaram as perspectivas dos atuais cursos de formação de professores no Brasil. No âmbito desta pesquisa, conforme exposto noutras pesquisas, optamos pelo estudo dos projetos dos Cursos de Pedagogia das Universidades Católica de Goiás, Federal de Goiás e Estadual de Goiás compreendendo que, categorizadas como instituições universitárias, cada uma possui características particulares no contexto da Educação Superior no Estado no que diz respeito à formação de professores. Considerou-se que o foco do trabalho ficou mais evidenciado, no terceiro capítulo, a partir do momento em que os projetos dos cursos das Universidades elencadas passaram a ser analisados, por meio da interlocução com os referenciais teóricos. Tratou inicialmente de compreender, como primeira referência de análise, em que sentido os projetos dos cursos encaminharam-se a fim de atenderem a legislação e quais foram as suas direções políticas. Entendemos que os rumos tomados por elas, respeitado cada espaço universitário no contexto da Educação Superior, sua representatividade histórica e política, tiveram especificidades próprias no tocante aos seus espaços formativos.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 111 e estrangeiras 05.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ALMEIDA (2004); ANDRÉ (1995); BRZEZINSKI (1996; 2002; 2004; 2008); CATANI (2000; 2001); CHAUI (2003) CUNHA (1985; 2003; 2007); DOURADO (2001; 2002; 2003); FREITAS (1999; 2002; 2007); GUIMARÃES (2001; 2004; 2006); LIBÂNEO (1999; 2003; 2004; 2007) LUDKE (1986; 1999; 2004); PIMENTA (2007) SAVIANI (2008); SCHEIBE (1999; 2006; 2007; 2008); VIEIRA (2000; 2003; 2008)

**Estrangeiras:** BOGDAN (1994); ENGELS (1980); MARX (1969); NÓVOA (1992; 1995; 2005); PERRENOUD (1999; 2001; 2002)

### APÊNDICE A-3

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A Formação de Professores Municipais de Ceres em Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada – um estudo de caso

**Autor (a):** Maria de Fátima Santos Menezes

**Orientador (a):** Prof<sup>o</sup>. Dr. José Maria Baldino

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – UCG.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** MENEZES, Maria de Fátima Santos. *A Formação de Professores Municipais de Ceres em Pedagogia pela Licenciatura Plena Parcelada – um estudo de caso*. 2008, 148f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UCG.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Licenciatura Plena Parcelada; Pedagogia; Professor reflexivo; Ensino Fundamental.

**Descrição:** Dissertação de mestrado objetivou investigar o processo de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em Goiás (municipais) oferecida pela UEG, UnU de Ceres pelo projeto LPP, denominada de Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada na área de Pedagogia, no município de Ceres - Goiás, no período de 2000 a 2006. A autora usou como referencial teórico alguns autores, entre os quais destaca: Chauí (2003); Enguita (1993); Trivinos (1987); Ludke e André (1986); Freire (1996, 1998, 2003); Pimenta (2002); Saviani (2005; 2007) e outros.

**Metodologia:** O método utilizado é o materialismo histórico dialético. Trata-se de pesquisa com base no estudo de caso, qualitativa. Utilizou a pesquisa de campo e a documental e para a coleta de dados utilizou a observação, entrevista e o questionário. Utilizou também análise documental e de conteúdo, fundamentada na abordagem do materialismo histórico e dialético. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. O primeiro a escolha e seleção de fontes documentais, proposta curricular do curso de Pedagogia elaborada pela UEG, consultou e levantou as informações nas fontes, organizou e classificou os dados para análise.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro abordou a formação dos profissionais do magistério da educação básica: um estudo do Programa das Licenciaturas Plenas e Parceladas da UEG, a autora fez um panorama histórico do programa e sua configuração no curso de pedagogia na universidade estadual de Goiás, discute sobre a formação de professores reflexivos e o currículo. A autora buscou base teórica em um conjunto de obras de autores como Freire (1996), Frigoto (1995), Martins (2004). No segundo capítulo analisou a educação escolar urbana e rural no município de Ceres- Goiás como suas especificidade, traços históricos-sociais, a educação fundamental na rede municipal de Ceres, a questão da escola urbana e o Projeto Político Pedagógico, as escolas rurais e a ausência do Projeto Político Pedagógico. No terceiro capítulo analisou tópicos especiais da formação profissional preconizada pela LPP-Pedagogia- UnU de Ceres analisou a prática reflexiva e a pedagogia das competências investigou, a partir de determinadas categorias de análise, a formação pedagógica dos professores e sua práxis após a formação inicial para identificar mudanças significativas na prática docente. Essas categorias emergiram da observação das aulas e do discurso dos entrevistados e referiu à prática reflexiva e a pedagogia das competências; fundamentação teórica; profissional do magistério; o papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos. Durante a pesquisa a autora analisou o processo de auto-avaliação da UEG e foi priorizado as seguintes dimensões, como suporte da organização e desenvolvimento de todos os cursos oferecidos à comunidade: condições físicas e instrumentais da UnU, bibliotecas, laboratório de informática, serviços, dimensão pedagógica, coordenação do curso, avaliação de caráter geral, auto-avaliação dos respondentes, avaliação dos respondentes e avaliação da gestão. Os questionários elaborados foram respondidos por professores, alunos e gestores. Analisou o projeto curricular do curso, os conteúdos disciplinares ministrados e os saberes e competências previstas nos documentos legais, duas orientações teóricas enunciam o projeto de formação acadêmica: a pedagogia da problematização e o professor reflexivo, ambas sob a perspectiva neoliberal as quais se ajustam do ponto de vista das tendências educacionais contemporâneas. A autora explicou que a

preocupação dos professores pesquisados com a interação entre o educador, o educando e o meio social, para a construção dos conhecimentos, foi percebido quando foram solicitados a opinar sobre os conhecimentos mais importantes para a vida dos seus alunos.

**Conclusão:** A autora destacou com base nas fontes de informação e dados trabalhados na pesquisa, que a UEG proporcionou, por intermédio da LPP-Pedagogia em Ceres-GO, uma formação aligeirada e imediatista. A autora afirmou que todos os professores que trabalha no Ensino Fundamental (1º ao 5º) tanto na escola urbana (A) ou rural (B;C) possui graduação, sendo a maioria formado pela LPP. Dos vinte e quatro professores somente três não cursaram pedagogia. Dez professores e uma coordenadora, totalizou onze professores que atuavam no sistema municipal de educação do município de Ceres constituem os sujeitos da pesquisa, todos egressos concluintes do curso de Pedagogia da modalidade LPP. A autora afirmou que ao analisar o projeto curricular do curso, os conteúdos disciplinares ministrados e os saberes e competências previstas nos documentos legais, duas orientações teóricas enunciou o projeto de formação acadêmica: a pedagogia da problematização e o professor reflexivo, ambas sob a perspectiva neoliberal que tais conceituações se ajustam do ponto de vista das tendências educacionais contemporâneas. A autora abordou a concepção histórico-social, Essa concepção segundo a autora implica o desenvolvimento humano como resultado da ação recíproca entre o organismo e o meio, partindo do pressuposto de que essa interação provoca mudanças recíprocas. Afirmou também que ao desconsiderar, curricularmente os saberes que os professores leigos traziam da prática, os quais teoricamente estão bastante valorizados nos discursos normativos, no currículo do curso. As categorias de análise construídas para análise (a prática reflexiva e a pedagogia das competências; a fundamentação teórica; o do profissional do magistério; o papel da escola e da família e a aprendizagem dos alunos) que emergiram nas entrevistas, nos questionários, nas observações das aulas e nas ementas do curso de Pedagogia, foi fundamental para as conclusões da pesquisa, demonstrando a valorização do professor reflexivo e da pedagogia das competências, e em decorrência a secundarização da fundamentação teórica. A autora apontou perspectiva para uma determinada concepção de educação não emancipatória com características de um projeto (do e para) o mercado capitalista neoliberal e globalizado. A autora finalizou, a LPP que decorreu dos estímulos formulados pela LDB/1996. O Projeto Emergencial das Licenciaturas Plenas Parceladas, promovido pelo governo de Goiás por intermédio de sua universidade pública, a UEG, pode ter cumprido uma função política apenas adaptativa. Toda justificativa para essa modalidade emergencial de formação ficou centrada na realidade do sistema estadual público de Goiás. A quinta categoria, denominada a aprendizagem dos alunos, apresentou algumas indicações, a maioria dos alunos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, lê e escreve textos adequados à série e à sua faixa etária e utiliza-se dos conhecimentos matemáticos em situações diversas. A autora explicou que o profissional do magistério precisa ter referenciais teóricos e práticos que possam elucidar os processos de construção dos conhecimentos produzidos e também em construção, para ter condições de fazer uma leitura, na sua essência, do que acontece à sua volta. Afirmo ainda que o professor pode fazer o enfrentamento dessa realidade e das imposições advindas do capitalismo, com possibilidades de orientar e estimular seus alunos a construir também os seus próprios conhecimentos nas relações sociais, numa perspectiva de caráter emancipatório. A autora explicou que em várias realidades, e o Brasil não é exceção, precisa de profissionais com capacidade reflexiva. A reflexão deve esta sob outra concepção, que não seja a pragmática, e sim a do professor reflexivo das competências, um profissional com formação que possibilite revelar a realidade e nela atuar na busca da transformação, articulada à noção de práxis, a qual cita o educador Paulo Freire. A educação de qualidade, na perspectiva da autora, é aquela que contribui para criar condições favoráveis a uma vida mais digna para todos os homens como um direito inalienável, a autora afirmou não ser um privilégio de poucos, na construção de uma sociedade em que todos tenham espaço, voz e que possam usufruir o direito a uma educação, de fato, democrática e libertadora.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 77 e estrangeiras 04.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BRZEZINSKI (1996; 1997; 1999; 2002) CHAUÍ (1994; 2003); FREIRE (1979; 1996; 1998; 2003); LUDKE (2004); SAVIANI (2004; 2005; 2007); SCHEIBE (2002); SEVERINO (2001; 2006); VEIGA (1995; 2002)

**Estrangeiras:** MARX (2004); PERRENOUD (1999); SCHON (1997); VYGOTSKY (1998)

#### APÊNDICE A-4

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A Linguagem na Formação do Pedagogo: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UCG

**Autor (a):** Wanda Borges Xavier

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Glacy Queiroz de Roure

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – UCG.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** XAVIER, Wanda Borges. *A Linguagem na Formação do Pedagogo: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UCG*. 2008, 90f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UCG.

**Palavras-chave:** Linguagem, Formação; Pedagogo; Concepção sócio-histórica; Curso de Pedagogia.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou problematizar a formação do pedagogo, cuja identidade tem hoje como base o exercício da docência. O Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás - UCG destinou à formação de professores para a Educação Infantil e série inicial do Ensino Fundamental, com a área de concentração na docência, implicou habilitá-los para atuarem em diferentes faixas etárias, ensino formal, não-formal, escolar e não-escolar, desde que seja um trabalho pedagógico. Usou como referenciais teóricos alguns autores, entre os quais destaca: Kramer (2004); Brzezinski (2003, 2004, 2006); Guimarães (2004).

**Metodologia:** O método é a dialética. Tipo de pesquisa qualitativa e os procedimentos são observações, análises de questionários e de entrevistas semi-estruturadas. Referencial teórico de análise teve como base a concepção sócio-histórica de linguagem e de educação, concebida por Vygotsky e por Bakhtin. Para a autora justificou por ser a linguagem um elemento de extrema importância na formação cultural, científica e estética desse profissional e fez as seguintes perguntas: Como o Curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás considera a linguagem na formação do pedagogo? Para responder a essa questão toma como unidade de análise: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação (2004-2006), a matriz curricular que subsidiou a elaboração de tal Projeto e os planos de curso das disciplinas ofertadas nessa matriz.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo Formação do pedagogo: identidade e valorização profissional, descreveu os avanços no processo de identificação do profissional pedagogo desde a criação da Pedagogia (1939) no Brasil, até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (2006). Discutiu a concepção dada ao pedagogo, como docente, focalizando o seu papel de mediador do conhecimento. Utilizou como referência bibliográfica os seguintes autores: Kramer (2004), Libâneo (2003, 2006), Guimarães (2004), Brzezinski (2003, 2004, 2006) que acompanham a história da educação no Brasil, principalmente da Pedagogia, e consideram os avanços na política educacional, pesquisando e participando ativamente das lutas da categoria. O segundo capítulo, A linguagem numa perspectiva sócio-histórica que objetivou a reflexão sobre a importância da linguagem na formação do pedagogo docente. O terceiro capítulo, Curso de Pedagogia EDU/UCG registrou a análise dos seguintes documentos: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Departamento de Educação – março de 2005, a matriz curricular que subsidiou a elaboração do referido Projeto e os planos de curso das disciplinas ofertadas nessa matriz. Apresentou um paralelo entre as matrizes curriculares de 1994 – 2004 e 2007/EDU/UCG, demonstrou que, a partir da matriz curricular de 2004, foi possível observar uma ampliação de disciplinas as quais discutem a linguagem em diferentes vertentes: os processos de aquisição da linguagem; a linguagem numa perspectiva sócio interacionista; as relações comunicação e arte, a informática como forma de linguagem. A autora explica que a matriz curricular de 1994 estudava as disciplinas Alfabetização I e Alfabetização II, focalizando a aquisição da linguagem e os métodos mais usados na época, antes que a LDB nº 9.394/96 instituindo a Educação Básica, quando colocou a Educação Infantil como ensino regular. Afiram que ainda que os documentos oficiais: LDB nº 9.394/96; Pareceres do CNE/CP (n. 5/2005, n. 3/2006); Resolução do CNE/CP

nº 01, de 15 de maio de 2006 e PP/EDU/UCG – março de 2005 não aprofundou sobre o papel da linguagem na formação do Pedagogo, a autora explica a importância do tema porque na base de toda a formação humana, a linguagem garante a expressão de idéias, a aquisição de conhecimentos, os relacionamentos interpessoais, o desenvolvimento do pensamento e a formação da consciência. A autora afirma que legislação atribuiu ao pedagogo/professor a base da formação básica do sujeito cidadão, professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental às instituições de Ensino Superior precisa então preparar para desempenhar tais funções.

**Conclusão:** A autora destacou que a linguagem, por ser formadora de consciências, é o caso do Curso de Pedagogia, que prepara profissionais para trabalhar com crianças. Afirma a proposta de reformulação do Curso de Pedagogia da UCG que se realizou em 2004 e o Projeto Pedagógico -2005 são ações que atenderam à necessidade sócio-política da época, acabou por fazer a adequação aos Pareceres, Decretos e Resoluções posteriores a LDB 9.394/96 como um processo contínuo de avaliação realizado pelo EDU em relação ao Curso de Pedagogia - PP/EDU, 2005. Essa reformulação registrou o empenho desse Departamento na busca de um aprimoramento constante das ações educativas no interior da universidade seja em outros setores. A autora cita exemplo: instituições educativas, movimentos sociais, organizações de classe. Afirma que o Departamento de Educação/ UCG, além de acompanhar as posições das entidades representativas dos docentes universitários, promoveu uma revisão constante do currículo do Curso de Pedagogia, sendo que a revisão realizada em 1985 redefiniu princípios orientadores. A pesquisa promoveu o encontro com Vygotsky e Bakhtin para uma análise sobre o Curso de Pedagogia/UCG que abriu as portas para outras possibilidades de estudo.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 41 e estrangeiras 03

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BRZEZINSKI (1987; 2002; 2003; 2004; 2006); FREITAS (2003; 2004); KRAMER (2003; 2004); LIBANEO (1985; 2003; 2006); LUDKE (1999); MOREIRA (2002; 2003); VEIGA (1997); WEBER (2003)

**Estrangeiras:** BAKHTIN (1995; 2003) CAMBI (1999); VIGOTSKY (1986; 1988; 2000; 2001)

## APÊNDICE A-5

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** Currículo e Formação de Professores: Um estudo da proposta curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás.

**Autor (a):** Sandra Valéria Limonta

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria de Araújo Nepomuceno

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás – UCG.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** LIMONTA, Sandra Valéria. *Currículo e formação de professores [manuscrito]: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás / Sandra Valéria Limonta. - 2009. 332f.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/UFG.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Currículo; Currículo do curso de Pedagogia; Trabalho docente.

**Descrição:** Tese de doutorado que objetivou identificar e analisar os limites e possibilidades de formação do currículo do curso de pedagogia da instituição e suas relações com as políticas educacionais para a formação de professores no ensino superior no Brasil.

**Metodologia:** O método utilizado é o materialismo histórico-dialético. Trata-se de pesquisa com base Análise Documental, de questionário e de entrevistas. A autora utilizou o materialismo histórico-dialético, a partir de uma contextualização do ensino superior e do curso de pedagogia no Brasil, apontou a universidade como o lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. A partir de dados empíricos e a autora tomando o trabalho docente como principal categoria de análise, apresentou o perfil social e profissional dos professores e alunos do curso de Pedagogia da UEG e descreveu a análise avaliando o currículo em ação. A análise dos dados empíricos resultou na construção de uma tese sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia. A autora apresentou sob a forma de uma reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente numa perspectiva histórico-crítica sendo princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular deste curso.

**Conteúdo:** A tese está dividida em quatro capítulos. No capítulo I apresentou a UEG e ao curso de Pedagogia oferecido pela instituição que está inserido no contexto contemporâneo do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil, destacou a importância da universidade como lugar da produção e crítica da cultura e do conhecimento e como espaço fundamental e privilegiado da formação de professores. Fez uma breve análise do curso de Pedagogia no Brasil, tentou dimensionar as diferentes concepções e propostas de formação veiculadas por este curso ao longo de sua história. A autora explica que esta análise breve propiciou um panorama geral do ensino superior e do curso de Pedagogia no Brasil ajudou a compreender como se produziu uma importante característica da UEG, sua vocação para a formação de professores. No capítulo II discutiu a questão da formação de professores e do currículo dos cursos de Licenciatura, tratou da formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do gestor educacional no curso de Pedagogia, por meio de uma análise das políticas educacionais de formação de professores que culmina nas DCNP/2006, (Catani, 2001); (Brzezinski, 1992); (Dourado, 2001). No capítulo III a autora descreveu e analisou dados empíricos que obteve junto aos alunos e professores que serviu como base para a construção de um perfil e apresentou uma análise da formação e atuação profissional dos professores do curso de Pedagogia da UEG, que permitiu a autora discutir sobre a formação e as condições de trabalho do professor do ensino superior no Brasil. No capítulo IV apresentou a proposta curricular unificada e a perspectiva dos alunos e professores sobre questões propostas aos participantes que permitiu apontamento das suas perspectivas tanto em relação aos aspectos estruturais quanto em relação aos componentes curriculares. Analisou os dados empíricos que resultou na construção de uma síntese sobre planejamento e desenvolvimento curricular no curso de Pedagogia que apresentou no capítulo IV por meio de reflexão sobre o currículo integrado, o trabalho docente e a pesquisa como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular do curso. Nas considerações finais apresentou

uma síntese e buscou retomar os objetivos e questionamentos propostos e fez uma crítica da pesquisa realizada, e discutiu possíveis horizontes para a pesquisa curricular no campo da formação no curso de Pedagogia.

**Conclusão:** A autora destacou que a formação do pedagogo, professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e gestor da educação, deve ser dar na universidade pública, por meio de um currículo integrado que se constitui tendo o trabalho docente e a pesquisa numa perspectiva histórico-crítica como princípios formativos e eixos norteadores do planejamento e desenvolvimento curricular. A autora explica que entre as principais características do ensino superior brasileiro na atualidade, destaca-se a expansão, a diversificação e a privatização, movimentos que acabou por configurar um modelo de ensino superior composto por uma superposição de modelos, com a predominância, do ponto de vista quantitativo, do modelo napoleônico (escolas superiores de formação profissional). Na maiores universidades há modelo neo-humboldtiano (ensino-pesquisa-extensão), tal modelo tem como características principais a flexibilidade dos postos e contratos de trabalho e o congelamento de salários dos professores universitários; a redução do financiamento estatal para a educação superior pública e a diversificação de fontes de financiamento. A autor afirma que a Universidade Estadual de Goiás (UEG), articula, em sua singularidade, à universalidade da educação superior e do curso de Pedagogia no Brasil.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 176 e estrangeiras 10.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** AZEVEDO (2001);BRZEZINSKI (1992;1999;2000;2002;2007;2008); CUNHA (1989;2003;2005) DEMO (2003); DOURADO (2001;2002;2003;2008); FERNANDES (1975;1989); FREITAS (1996;1999;2002;2003;2007); KUENZER (1999;2007); LIBÂNEO (1998;2006); LUDKE (2001;2004); MANCEBO (2004;2006); PACHECO (2000;2001;2003);PIMENTA (1995;1996;2002;2004;2005) SAVIANI (1983;1984;1987;1997;2007;2008) SCHEIBE (1999;2001); SILVA (2002;2003); TEIXEIRA (1996); VEIGA (1999;2008;2009)

**Estrangeiras:** APPLE (1989; 1997; 2003; 2006) ENGUITA (1991; 2004) FOUCAULT (2007); GIROUX (1986; 1992; 2003); GRAMSCI (1995); NOVOA (1995; 1997); SACRISTÁN (1995; 2000) SANTOMÉ (1996; 1997; 1998); SCHON (1992; 2000); ZEICHNER (1993)

## APÊNDICE A-6

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** AS TROCAS INTERINDIVIDUAIS EM FÓRUM E LISTA DE DISCUSSÃO: um estudo de caso no âmbito do Curso de Pedagogia em EAD.

**Autor (a):** Ana Angélica Pereira Fernandes

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Aragón de Nevado

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** FERNANDES, Ana Angélica Pereira. *As trocas interindividuais em fóruns e lista de discussão: um estudo de caso no âmbito do Curso de pedagogia em EAD*. 2008, 126f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Licenciatura; Ensino à distância; Fórum de discussão.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar o processo evolutivo das trocas interindividuais a partir da perspectiva da descentração com fundamentação na concepção epistemológica piagetiana. Esta fundamentação destacou a possibilidade do sujeito desprender-se do seu ponto de vista e levar em consideração outros aspectos para finalmente coordená-los.

**Metodologia:** O método utilizado é o dialético. O tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, que tem como procedimentos de pesquisa a seleção de registros de participação dos alunos em formação, no fórum virtual e lista de discussão. Realizado no Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância (PEAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso destinou à formação em pedagogia de professores leigos de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada a partir da seleção de registros de participação dos alunos em formação no fórum virtual em lista de discussão que possibilitou a construção dos níveis que indicou o processo do egocentrismo à descentração em situações de trocas interindividuais.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em seis capítulos. O primeiro capítulo foi a introdução que abordou as questões referentes à formação dos professores e as suas relações com a tecnologia de informação e comunicação e a concepção de educação a distância. Apresentou a trajetória com relatos de experiências que conduziu à definição do problema de pesquisa e seus objetivos. No segundo capítulo fez um percurso teórico que embasou a proposta da pesquisa abordando o diálogo a concepção de comunidades virtuais, a aprendizagem na concepção epistemológica e a interação social na concepção Piagetiana. No terceiro apresentou o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFRGS que desenvolveu a metodologia a ser adotada para a investigação e apresentou como aconteceu o processo de categorização que se originou no estudo-piloto destacados no projeto para a dissertação do mestrado. O quarto capítulo analisou os dados para responder as questões apresentadas na pesquisa a partir das participações dos alunos em formação no fórum virtual e lista de discussão. Teve como base a teoria Piagetiana. No quinto capítulo abordou os aspectos como a questão a qual não resistiu em realizar um estudo a favor ou contra a modalidade a distância a partir da utilização das TICs como estratégia pedagógica, mas foi buscar refletir sobre suas potencialidades, a partir das concepções epistemológicas que as sustentam. A pesquisa apresentou o estudo das interações mediadas pelas TICs em curso de formação de professores na modalidade a distância a partir da concepção construtivista interacionista de aprendizagem. citou o Valente (1999) ao afirmar que estes cursos apresentam as mesmas dificuldades quanto à interação em relação aos encontros presenciais de formação em massa, ou seja, “a interação, mesmo usando tecnologia de comunicação de ponta, ainda é unidirecional, o conteúdo e material instrucional ainda é descontextualizado da prática do professor” e afirma que não contribui para que ele possa criar um ambiente favorável para a implantação das mudanças necessárias a sua prática. Valente (1999) destaca a “formação em serviço”, onde o professor permanece no seu contexto e aprende a partir de suas experiências usando-as como objeto de reflexão. Primo (2006) diz que idéias parece ter menos importância que assistir a uma animação. A

autora destacou a perspectiva de oferecer contribuições para o uso do fórum e lista de discussão em curso de formação de professores na modalidade a distância na perspectiva piagetiana de interação.

**Conclusão:** A autora dá sugestão que está questão tenha uma uma atenção especial dos educadores para o uso das TICs na modalidade a distância, por acreditar que por si só não garantem que o processo de aprendizagem . A necessidade se dá tendo em vista que em alguns casos estes são apenas utilizados como depósito de atividades a serem entregues aos professores ou tutores. afirma ser necessário valorizar o aspecto construtivo, criativo e reflexivo relacionados à aprendizagem. Idéia contrária a práticas pedagógicas instrucionistas que apresentou com tecnologias sofisticadas, “mas política e pedagogicamente vazias e empobrecidas”. (MORAES) Destacou que a relevância do preparo do professor e tutor enquanto participante das trocas interindividuais em fórum e lista de discussão como agente pode promover e estimular as discussões na perspectiva do processo evolutivo de descentração. Destacou ainda a importância da reflexão deste assunto em cursos de formação de professores, bem como a prática vivenciada no próprio ambiente de formação. Apontou como desafio aumentar os conceitos trabalhados nesta investigação quanto às ferramentas do fórum e lista de discussão para outros recursos da web que propiciam interação, refletiu sobre sua potencialidade em romper paradigmas que priorizam a simples busca de informação e a reprodução destas em detrimento dos aspectos construtivos. Como sugestão de continuidade, percebeu que seria oportuno o prosseguimento de estudos sobre . A autora sentiu privilegiada em participar, mesmo que indiretamente, no papel de pesquisadora de um curso que prioriza as trocas interindividuais como oportunidade de construção do conhecimento. Possibilitou novos olhares sobre a formação de professores em EAD e as contribuições das TICs para o processo de aprendizagem e as questões que envolveu o desenvolvimento humano. Afirma a autora que o trabalho das trocas interindividuais do curso do PEAD iniciado em agosto de 2006 não finalizou neste trabalho, afirma que a cada dia surgem novos desafios e junto a eles novas oportunidades. Afirma ainda que entre medos, dificuldades, incertezas...

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 47 e 05 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BELLONI (2006); FREIRE (1977; 1996; 2005); KENSKI (2003); VALENTE (1999)

**Estrangeiras:** LÉVY (1993; 1996; 1999); LITWIN (2001); MORAN (1995; 2000; 2008); PIAGET (1972; 1973; 1976; 1986; 1990; 1998); ROBERT (2005)

## APÊNDICE A-7

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A Construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Autor (a):** Mariangela Kraemer Lenz Ziede

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Aragón de Nevado

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. *A construção da função dos tutores no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura na modalidade a distância da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2008, 175f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Professor-tutor; Tutoria a distância; Ensino a distância; Epistemologia genética; Tomada de consciência; Universidade Federal de Rio Grande do Sul; Faculdade de Educação; Curso de Pedagogia - Licenciatura; Piaget, Jean.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou analisar a construção da função do tutor no âmbito do Curso de Pedagogia Licenciatura na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD), foi um estudo de caso e segue um modelo qualitativo de investigação. A análise dos dados foi realizada com base na Epistemologia Genética de Piaget, buscou o modo pelo qual a Tomada de Consciência se processa.

**Metodologia:** O método é a dialética e a pesquisa é do tipo qualitativo, na modalidade de estudo de caso. Para a análise dos dados, tratou com os níveis de Tomada de Consciência em três categorias: apropriação tecnológica, estratégias de intervenção nos espaços de tutoria e compreensão das mudanças proposta pelo Curso, utilizou uma metodologia interacionista. A análise foi realizada a partir do levantamento dos registros dos tutores nos ambientes do curso. Foi possível concluir que a partir das interações com as professoras-alunas e com os estudos no curso de especialização, os tutores foram constituindo a tomada de consciência da própria função da tutoria, o que implicou em transformações nas suas maneiras de entender a proposta do curso, as professoras-alunas e as tecnologias, qualificando, por conseguinte o trabalho pedagógico.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em dez capítulos. Analisou a expansão do interesse e da oferta de cursos na modalidade a distância, buscou contribuir para a discussão sobre a função e a formação de tutores no contexto de cursos de graduação para formação de professores em serviço. Para o ordenamento do texto da dissertação, organizou-se dez capítulos: o primeiro capítulo fez uma breve introdução da pesquisa. No segundo capítulo, apontou aspectos da trajetória acadêmico-profissional com a educação a distância. No terceiro capítulo apresentou o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos. No quarto capítulo, indicou o referencial teórico no qual baseou a Epistemologia Genética, a Construção do Conhecimento, a Tomada de Consciência e a Metodologia Interativa e Problematicadora. No quinto capítulo, fez um breve histórico da EaD, comentou as gerações, os modelos e a função do tutor em algumas instituições brasileiras. Discutiu sobre a Distância transacional e o conhecimento “enformado”. No sexto capítulo, mostrou a função dos tutores em alguns cursos no Brasil. No sétimo capítulo, apresentou o Curso de Pedagogia a Distância: a concepção, o processo seletivo, o perfil das professoras-alunas, o projeto político pedagógico, o currículo, a metodologia e os ambientes virtuais do curso. No oitavo capítulo, discutiu sobre os tutores do PEAD, mostrou o quadro das funções que constou no Guia do Tutor (NEVADO, CARVALHO e BORDAS, 2006, p. 19) e apresentou aspectos da formação e das avaliações nos quatro eixos do curso analisados. O nono capítulo foi dedicado à pesquisa: os caminhos metodológicos, os sujeitos, a coleta de dados, as categorias, a análise e a conclusão. Por fim, as referências bibliográficas usadas na pesquisa. O autor afirma que em diferentes cursos o papel de cada uma dessas categorias possuiu diferentes significados, dependendo do modelo pedagógico adotado. Em cada curso, professores e tutores necessitam não só compreender esses papéis, mas de ser agentes, participando intensamente

de discussões de formação continuada. Afirma que esse processo de transformação exige que se articulem novas abordagens pedagógicas e interações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo: novas concepções de tempo e espaço, a interação didática aluno/professor/tutor, a reconceituação metodológica no sentido da mediação pedagógica. A autora destacou a esperança fundamental que norteou o caminho desta pesquisa desde o seu início: Analisou os referenciais de qualidade de 2007 citados no sexto capítulo, afirma ter percebido que a proposta do PEAD esta contemplando a maioria deles.

**Conclusão:** A especialização em tutoria (ESPEAD) contribuiu para este repensar, pois nas aulas eram abordadas com temas teórico-práticos que auxiliaram a compreensão dos tutores para determinadas situações. Os tutores participavam dos encontros presenciais acompanhando os docentes das interdisciplinas, apoiando e intermediando o trabalho com as professoras-alunas. Afirma que para ocorrer um trabalho em equipe os tutores é preciso ter um bom relacionamento tutor/professor e professor/tutor. As reuniões com os professores, tutores e coordenadores são fundamentais para afinar esse trabalho. O vínculo afetivo que os tutores estabelece com as professoras-alunas é essencial para este trabalho, pois os professores das interdisciplinas trocam todos os semestres e os tutores seguem, sendo aquele parceiro, no qual as professoras-alunas desabafam suas angustias. É necessário, afetividade, reflexão, comprometimento e respeito mútuo. É preciso encontrar o momento mais adequado para uma intervenção, estar ciente da situação e perfil de cada professora-aluna demanda organização de tempo, conhecimento pedagógico, tecnológico e capacidade para planejar estratégias de intervenção. E buscar ter habilidade para realizar as intervenções, tanto online como presencial, para esclarecer dúvidas, auxiliar as construções e acompanhar postagens são atividades desempenhadas diariamente. As comunidades virtuais de aprendiz agem se organizam entre os tutores e as professoras-alunas de cada polo. A autora afirma que o PEAD as professoras-alunas são desafiadas a serem pró-ativas e construir suas aprendizagens de modo autônomo. Elas realizam suas atividades individuais ou em grupos, discutem nas listas dos polos e publicam nos webfólios ou portfólios. Acredita que com esta construção e re-construção permanente da função dos tutores no PEAD há uma aproximação do “conhecimento enformado”. Afirma que ao lidar com esse conhecimento exigiu uma nova postura por parte dos professores, tutores e professoras-alunas, que passaram a buscar um novo conhecimento com significado e dinâmica não convencionais: a professora-aluna foi solicitada a saber buscar e gerenciar esse conhecimento, que está disponível na rede e o tutor, através da metodologia problematizadora, é solicitado a desafiar as professoras-alunas a realizarem esta busca. A autora afirma que o PEAD é desenvolvido na WEB e em redes de aprendizagem, o que vem modificando as práticas pedagógicas tradicionais, nas quais as professoras – alunas, tutores e docentes foram formados e preparados para o mercado de trabalho. Afirma que estas transformações na educação, a partir do uso das TICs associadas a novas formas pode fazer a educação e mostrar possibilidades privilegiadas para a formação de um novo professor, de um novo tutor e, de um novo aluno, é preciso estar abertos para tais mudanças. A interação entre tutores, docentes e professoras-alunas é um dos principais focos, e é realizada nos chats, fóruns, blogs, listas de discussão, videoconferência enfim em todos ambientes virtuais do curso. Os materiais usados são desenvolvidos especialmente para o Curso e publicados no ROODA, Pbwiki e Blog , afirma que cada semestre os tutores e docentes discutem, pensam e refazem os materiais adequando a prática e as possibilidades das professoras-alunas. Afirma que essa função do tutor possibilitou uma releitura do que é aprendizagem e de como as professoras-alunas aprendem.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 82 e 07 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ASSMANN (2001); BELLONI (1999; 2001; 2005); FREIRE (1987; 1996; 2001); TARDIF (2002); VALENTE (2000); ZIEDE (2008)

**Estrangeiras:** DELORS (2001); CASTELLS (1999); LÉVY (1999; 1996); LITWIN (2001); MORAN (1996; 1999; 2001) NÓVOA (1999); PIAGET (1967; 1973; 1974; 1975; 1976; 1977; 1983;1996)

## APÊNDICE A-8

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese em Doutorado

**Título do documento:** Formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD. O caso da Pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma - SC.

**Autor (a):** Ricardo Luiz de Bittencourt

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Arabela Campos Oliven

**Programa de Pós-Graduação:** Tese em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2008

**Referência Bibliográfica:** BITTENCOURT, Ricard Luiz de. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD. O caso de pedagogia da UDESC - Pólo de Criciúma - SC.* 2008, 154f., Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Políticas de formação de professores; Educação a distância; Relações de poder; Tutoria.

**Descrição:** Tese de Doutorado objetivou um estudo de caso que analisou como se dá o processo de formação de professores no curso de Pedagogia, na modalidade EAD, no pólo situado no município de Criciúma a partir dos tutores e estudantes. Analisou as percepções sobre a formação de professores, a expansão da educação superior na modalidade EAD, o projeto pedagógico do curso e o processo de constituição da tutoria.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. Trata-se de pesquisa com base na análise documental, utilizou entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são os tutores e estudantes do curso investigado. As técnicas de coleta de dados foram a entrevista semi-estruturada com 14 tutores, a aplicação do questionário com 194 estudantes e a análise documental. Os dados coletados foram sistematizados a partir dos princípios da análise de conteúdo. Autor buscou estudo de diferentes autores que tratam da formação de professores e suas relações com as perspectivas de formação materializadas na modalidade EAD. Os estudos de Tardif (2003; Lessard (2006), Moraes (2003), Contreras (2002), Laval (2004) foram fundamentais para compreender e analisar teoricamente as percepções de tutores e estudantes acerca da formação de professores realizada na modalidade EAD.

**Conteúdo:** O estudo está dividido em oito capítulos. Apresentou a trajetória profissional e acadêmica e os reflexos e as contribuições para estudar o fenômeno. Os dados coletados foram sistematizados a partir dos princípios da análise de conteúdo e aprofundou a compreensão do objeto de estudo no entendimento das políticas de educação, em especial, aquelas destinadas à formação de professores inspiradas nas recomendações de organismos internacionais e levadas a cabo pelo Estado brasileiro a partir da década de 90 do século XX. No segundo capítulo realizou o estudo das concepções, políticas e práticas de formação de professores no contexto sócio-político-econômico-cultural brasileiro. Discutiu as políticas de formação de professores no Brasil, enfocou principalmente o curso de Pedagogia. Apontou reflexões sobre o papel do Estado, as diretrizes curriculares para a formação de professores e a educação a distância como uma das modalidades de oferta de cursos de graduação. No terceiro capítulo discutimos brevemente o histórico da EAD e do curso de Pedagogia da UDESC, na modalidade EAD. Refletiu também sobre o funcionamento do tempo dos processos formativos. Afirma que o conjunto de processos envolve discursos e práticas que contribuem para delinear os contornos aos indivíduos. curso quanto à carga horária, os objetivos, as habilitações, a carga horária presencial e EAD, a metodologia, os materiais utilizados e o processo de avaliação. No quarto capítulo apresentou os procedimentos metodológicos que foram adotados na pesquisa. Definiu o contexto, os sujeitos, a abordagem, os procedimentos de coleta e análise dos dados. No quinto capítulo abordou os processos de escolha da profissão docente e como se dá a construção da tutoria. Analisou as percepções dos tutores acerca da expansão da educação superior, na modalidade EAD. No sétimo capítulo descreveu como se dá a implementação, execução e avaliação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UDESC. No último capítulo analisou o perfil e as percepções dos estudantes sobre a formação de professores realizada na modalidade EAD. Apresentou as considerações finais e as referências bibliográficas que subsidiou a fundamentação teórica da pesquisa, bem como os apêndices e anexos. Afirma que o processo de reorganização social, política, econômica, histórica e cultural origina novas demandas que requerem da escola a construção de novos saberes e de novas práticas. As exigências dos

processos de globalização e das políticas neoliberais para a escola pressupõem a necessidade de colocar os professores em lugar de destaque com autonomia, contribui para a construção compartilhada da escola pública.

**Conclusão:** O autor afirma que a formação de professores em nível da graduação na modalidade Educação a Distância – EAD que foi realizada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. A pesquisa demonstrou as dificuldades dos tutores de diferenciar na prática as funções de tutor e professor, principalmente nos momentos onde há intensificação do seu trabalho. Afirma que a busca desses estudantes pela graduação na modalidade EAD se deu pela flexibilidade de tempo e pela gratuidade, uma vez que a baixa renda salarial dos mesmos os impedia de fazer curso superior presencial em universidades que cobram mensalidades. Para os estudantes e os tutores, a melhoria do curso requereria investimento na estrutura física, ampliação dos tempos presenciais para estudo, acesso às tecnologias e a construção de práticas de planejamento coletivo. Tanto os estudantes quanto os tutores avaliaram de forma positiva a formação de professores realizada na modalidade EAD, apesar de perceberem as limitações desse processo.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 46 e 08 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANTUNES (2001; 2004); BARRETO (2003); BELLONI (2001); CUNHA (2003; 2005); PIMENTA (2002; 2004); SILVA (1994; 1999); TARDIF (2003; 2005); VEIGA (1997; 1999; 2000; 2003; 2005) ZUIN (1998; 1999; 2006)

**Estrangeiras:** BAUMAN (1999; 2000); BARDIN (2004); EWALD (1995); FOUCAULT (1987; 1993; 1995; 1996; 2000; 2002); GARCIA (1999); GIROUX (1988; 1997); LARROSA (2002; 2003); NÓVOA (1992; 1995)

## APÊNDICE A-9

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Avaliação da Educação Superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEvangélica.

**Autor (a):** Valter Gomes Campos

**Orientador (a):** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, – UCG.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** CAMPOS, Valter Gomes. *Avaliação da educação superior: repercussões no projeto político-pedagógico do curso de pedagogia da UniEVANGÉLICA / Valter Gomes Campos*. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - UCG.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Políticas Educacionais; Projeto Político-Pedagógico; Avaliação Institucional; Regulação; Emancipação.

**Descrição:** Dissertações de mestrado que objetivou investigar os saberes dos professores em vários estudos realizados mostraram, também, que as políticas educacionais neoliberais têm utilizado esses instrumentos como mecanismos estratégicos de controle. Buscou identificar em que medida as políticas avaliativas governamentais têm modificado os projetos político-pedagógicos dos cursos superiores. O autor usa como referencial teórico alguns autores, entre os quais destaca: Habermas (1975, 1987, 1993, 1997); Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005) e outros.

**Metodologia:** O método utilizado é o dialético. Tipo de pesquisa qualitativa na modalidade do estudo de caso que tem como procedimentos a análise documental, que tem procedimentos de pesquisa questionário com perguntas abertas, fechadas e semi-abertas. O método utiliza-se das categorias: o todo e a parte, o particular e o universal, a aparência e a essência, o passado e o presente. Ele buscou compreender a essência da realidade, indo para além das aparências por meio da visão da totalidade social e sua historicidade, captadas, especialmente, pela análise do movimento das contradições e reflexão sobre como elas são superadas. A pesquisa qualitativa requer a apreensão e compreensão das percepções e concepções (Lüdke; André, 1986), o que implicou uma postura construtiva e interpretativa do conhecimento (González Rey, 2003).

**Conteúdo:** A pesquisa esta organizada em três capítulos. No primeiro capítulo analisou a hegemonia do neoliberalismo no processo de globalização da economia e a sua influência nas políticas educacionais, especialmente, para a educação superior. Analisou a crise da modernidade a partir das teorias de Habermas (1975, 1987, 1993, 1997) e Santos (1997, 2001, 2003, 2004, 2005) com base na teoria de Santos (1997, 2001, 2003, 2005), apresentou a disputa epistemológica entre o paradigma hegemônico (positivismo) e o paradigma emergente, bem como a aposta de que este último se apresenta como possível solução para estas crises, por meio do equilíbrio entre a regulação e a emancipação. Explicou como ideologia, hegemonia, autonomia e emancipação, importantes, tanto para que poder identificar as resignificações que são feitas pelo neoliberalismo, como para as propostas de mudança nas políticas educacionais. No segundo capítulo, discutiu sobre a gestão educacional e dois de seus instrumentos estratégicos: o projeto político-pedagógico e a avaliação institucional. O autor discutiu sobre como o neoliberalismo apropriou desses instrumentos e os re-significou. Teve como base teóricas Habermas e Santos e, também, nas contribuições de Saul (1988), De Blasi (2003), Bondioli (2004), Afonso (2005), Cunha (2005) e Costa (2007), sugeriu uma alternativa para avaliações e PPP e a relação entre ambos, de maneira que eles se constituam em possibilidades de equilíbrio entre a regulação e a emancipação. No terceiro capítulo foi avaliadas as normas e os mecanismos avaliativos, implantados pelas políticas governamentais e as alterações que provocaram no PPP do curso de Pedagogia da UniEVANGÉLICA e a forma como ocorreram. A pesquisa revelou que a força motriz para a avaliação, a construção e reformulação dos PPP é a regulação, considerando que os órgãos governamentais impõem instrumentos e prazos para sua execução, intervindo na autonomia das IES. Afirma como positivo, mudanças de atitudes, criatividade, participação,

interdisciplinaridade originaram-se do processo de avaliação interna e externa, na discussão e implantação das DCN, da participação no Enade e das discussões sobre o PPP. Essas características revelaram alguns “traços” ainda pouco nítidos da almejada emancipação nos processos educacionais. Afirma como o processo educacional é dialético, os mecanismos avaliativos, quase sempre impostos, também, propiciaram aos sujeitos envolvidos, nesta pesquisa, a oportunidade para se manifestarem. Os resultados alcançados e as mudanças sugeridas para melhoria do curso necessitam ser materializados nas constantes revisões do PPP e na prática cotidiana das IES.

**Conclusão:** O autor destacou a esperança fundamental que norteou o caminho desta pesquisa desde o seu início: A sociedade contemporânea foi marcada por avanços tecnológicos que contribuem para a produção acelerada do conhecimento. A chamada “sociedade da informação”, no contexto de um mundo globalizado, promoveu mudanças no campo social e epistemológico. Verificou que na concepção do Estado-avaliador prevalece a competição, em que o mercado é o definidor da qualidade. Esse modelo, a avaliação é normativa e estandardizada e busca resultados e produtos que garantam eficiência. Explica que o foco, neste caso, está sobre os produtos/resultados, tendo como princípio básico a concorrência, por isso, a necessidade de padrões externos reguladores, tendo como base a regulação, em que a relação com esses atores é de sujeito-objeto. No Estado-avaliador, as políticas educacionais passam a ser determinadas pelo neoliberalismo e a formação de professores passou a ser estratégica para submeter a educação à lógica do mercado, com a prevalência da regulação.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 133 e estrangeiras 10.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ABREU (2004; 2008); BELLONI (1995; 2000); BRZEZINSKI (1996; 1997; 1999; 2001; 2002; 2004; 2006; 2008); CATTANI (2002); CHAUIÍ (1980;2003); FREIRE (2000;2001;2007); SAVIANI (1988;1997) VEIGA (2007); WEBER( 2003)

**Estrangeiras:** ADORNO (2009); ALTHUSSER (1998); APPLE (1989); FREITAG (1990; 1995); FRIEDMAN (1977); GIROUX (1986); GRAMSCI (1991); HABERMAS (1975; 1987; 1993; 1997); MARX (1986); SANTOS (1997; 2001; 2003; 2004; 2005)

## APÊNDICE A-10

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** Realização curricular cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos

**Autor (a):** Maria Eneida Furtado Cevidanes

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janete Magalhães Carvalho

**Programa de Pós-Graduação:** Tese em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** CEVIDANES, Maria Eneida Furtado. *Realização curricular cotidiana: uma ecologia de saberes-fazer-poderes na formação de pedagogos*. 2009, 320f., Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Palavras-chave:** Pedagogos - Formação; Currículo; Educação; Saberes da docência.

**Descrição:** Tese de Doutorado que objetivou expressar a vivência e inserção com o cotidiano do curso de Pedagogia, em que o autor atuou como docente e sua trajetória como professora- sempre-estudante, ao longo da vida da autora. Focou a seguinte problemática investigativa: “a compreensão dos modos como professores formadores e alunos-futuros-pedagogos produzem a rede de saberes-fazer-poderes que perpassa a realização cotidiana do currículo do curso de Pedagogia”.

**Metodologia:** O método utilizado é da hermenêutica diatópica. É uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como procedimentos de pesquisa a entrevista-conversa. Partindo, assim, do pressuposto que a formação docente implica a produção de subjetividades insurgentes “guiadas” pelos “topoi” da fronteira (político), do barroco (estético) e do Sul (ético), bem como a proliferação de comunidades interpretativas nos contextos onde interagem docentes-discentes, no processo compartilhado de realização curricular.

**Conteúdo:** A pesquisa foi dividida em cinco capítulos. Buscou uma visão mais ampla da realização curricular. O primeiro capítulo tratou da “Pedagogia” e do curso de Pedagogia”, do currículo anterior e do atual do curso de Pedagogia da UFES, da realização curricular, endereçamento, professor-formador e aluno. As teorias de base, que dão sustentação a este trabalho, fundamentam-se em Santos (1997, 2002, 2004, 2006, 2007, 2008); em Certeau (1994, 1996) buscou os conceitos de cotidiano, táticas, estratégias, lugar, não-lugar; e em Elsworth (2001), o endereçamento. O segundo capítulo tratou sobre “Compartilhando um novo currículo” traz a concepção e as características que as participantes expressam sobre o currículo, e outros aspectos que apareceu como relevantes nas conversações: carga horária do curso, horário de aula, reestruturação do centro, processo de socialização, planejamento, além de uma reflexão sobre essas concepções. O terceiro capítulo “Constelações de saberes-fazer-poderes da formação”, discutiu os três núcleos de ensino: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores, a seleção de aspectos prioritários na realização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2006) e a compreensão dos saberes-fazer-poderes que emergiram nos três núcleos de conhecimentos, materializados nas práticas discursivas das participantes. Discute o que ensinar-para-aprender-a-ensinar O quarto capítulo tratou “Ensinar-aprender-a-ensinar: uma caixa de ferramentas” trata dos modos de produção de saberes-fazer-poderes com a utilização de artefatos, estratégias, táticas presentes na realização cotidiana do curso, que foi utilizados por docentes e discentes, no processo ensino-aprendizagem. Destacou as ecologias como procedimento de inteligibilidade intercultural e constelações de práticas formativas docentes. O quinto capítulo, “Douta ignorância: a formação que temos-fazemos-queremos”, buscou a compreensão dos dados produzidos durante a pesquisa, procurou identificar nos interstícios da realização, experiências disponíveis e possíveis tornadas inexistentes, bem como limites, desafios e possibilidades. Os quais podem potencializar e fertilizar a feitura curricular, e também contribuir para a reflexão sobre os saberes-fazer-poderes, para os modos de produção no processo formativo docente com características emancipatórias e para a teorização dessa problemática que permanece, continuamente, aberta à discussão porque é processual, é complexa, é movimento. A autora afirma que o estudo possibilitou cartografar a produção cotidiana de saberes-fazer-poderes da formação docente. Afirma que o mapa curricular indicou que os conteúdos e os modos de

ensinar-aprender-a-ensinar devem ser direcionados para a docência, a gestão e a pesquisa, eixos formativos do pedagogo (PPC).

**Conclusão:** As narrativas docentes revelou um currículo com as seguintes características: multifacetado, generalista, base na tríade (docência, gestão e pesquisa), flexibilidade, modelo de competências e habilidades, integração teoria e prática, aproximação com a escola, inclusão de disciplinas Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica (PEPP), disciplinas integradoras, carga horária excessiva, matriz curricular extensa, abrangência excessiva a diferentes dimensões do trabalho educativo. Outros aspectos curriculares que destacou foram a redução da carga horária que dificulta a viabilização de disciplinas como Ciências e Artes, a sugestão de voltar ao sistema de créditos, o contrasenso de o curso priorizar a docência, incluindo na carga horária maior número de disciplinas nesse eixo e desprestigiar o eixo da gestão (poucas disciplinas voltadas para a gestão: supervisão, orientação, direção, que deveria abranger toda a Escola Básica, o Ensino Médio e até o Superior, uma vez que o pedagogo não-docente pode atuar em todos esses níveis de ensino), muito conteúdo para ensinar em pouco tempo, o papel do colegiado como articulador das políticas e das pesquisas de acompanhamento, a falta de oportunidade de professores discutirem suas práticas, questões relativas ao tempo e à autonomia.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 54 e 06 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** CARVALHO (2003; 2004; 2005; 2006; 2009); ESTEBAN (2003); FERRAÇO (2001; 2003; 2005); LINHARES (1997; 1999; 2000; 2002); PIMENTA (1999; 2006); SILVA (1996; 2005); ZACCUR (2003)

**Estrangeiras:** ALARCÃO (1996); FOUCAULT (1995; 1999); LARROSA (2004; 2006); MENDES (2002; 2003); NÓVOA (2001); SANTOS (1997; 2002; 2003; 2004; 2006; 2007)

**APÊNDICE A-11**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da universidade federal do espírito santo.

**Autor (a):** Andressa Mafezoni Caetano

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Meyrelles de Jesus

**Programa de Pós-Graduação:** Tese em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** CAETANO, Andressa Mafezoni. *A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da universidade federal do espírito santo*. 2009, 138f., Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Inclusão escolar. Deficiência. Mediação.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou acompanhar o processo de formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo, considerando a perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência no currículo 1995 que aloja a habilitação em Educação Especial e no de 2006, em implantação, que forma o professor e o gestor, considerando as Diretrizes Curriculares Para o Curso de Pedagogia.

**Metodologia:** A pesquisa tem com base na orientação teórico-metodológica etnográfica que possibilitou um diálogo com o corpo de conhecimentos construído pelos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Lev Vigotsky e de aspectos do discurso de Mikail Bakhtin. O primeiro eixo se configurou numa discussão entre a formação do generalista e a do especialista em Educação Especial.

**Conteúdo:** A pesquisa foi desenvolvida em seis capítulos, No primeiro capítulo foi a introdução, sobre a trajetória de formação acadêmica e profissional como ex-aluna do Centro de Educação/PPGE UFES e professora do ensino superior. No segundo Capítulo situou o contexto político-econômico no qual tem se posicionado a formação do professor e a inclusão escolar. Procedeu o diálogo com a literatura entremendo dois eixos: o primeiro trouxe a formação do professor e a importância da pesquisa; e o segundo focalizou a construção dos processos formativos no que se refere à perspectiva de inclusão escolar. No terceiro capítulo, evidenciou o percurso da pesquisa apresentando a etnografia e suas contribuições. No quarto capítulo, trouxe a perspectiva Histórico-Cultural, tendo a mediação como articuladora entre a palavra e o discurso no processo de formação inicial do professor, explorando as possibilidades e contribuições desta linha de pensamento na atualidade. No quinto capítulo, trabalhou a partir de quatro eixos temáticos, organizados da seguinte maneira: o primeiro: O processo de formação inicial do professor no Centro de Educação da UFES para uma perspectiva de inclusão escolar: especialistas em Educação Especial ou generalistas?; o segundo eixo O currículo e o conteúdo sob a ótica dos participantes da pesquisa; o terceiro eixo Aproximações e afastamentos entre e educação geral e a inclusão escolar; e o quarto e último eixo. Afirma que as condições de realização do trabalho docente e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública: implicações para a formação inicial do professor. No sexto capítulo, procedeu às considerações finais que a autora compartilhou de algumas propostas elaboradas pela ANFOPE (2002) ao longo dos últimos anos. A autora destacou um possível fechamento sobre a formação inicial do professor para uma perspectiva de inclusão escolar de alunos com deficiência. Os alunos têm sido formados na universidade para ensinar a alunos que não têm nenhum tipo de comprometimento intelectual. Os estudos apontou que é necessário que as questões de discussão sobre a inclusão escolar, independentemente do caráter de formação generalista e/ou especialista, os quais não sejam descoladas do processo de escolarização, da alfabetização, da didática, das questões que tratam do movimento, da Filosofia, da Matemática, dos processos de avaliação da aprendizagem, da pesquisa e da prática pedagógica, da infância, das disciplinas específicas da área. Explica que o importante que há algum movimento nessa questão, uns já tentando realizar discussões acerca da inclusão escolar, outros se incomodando e também aqueles que a autora explica que não fará nada.

**Conclusão:** Afirma que um novo tempo começou para o CE e, assim, é preciso, e necessário formar o professor para a especificidade na amplitude que está constituída. Afirma ser importante que a formação generalista também devam acolher saberes específicos, os quais possam dar base de trabalho para o futuro professor, pois afirma a autora a formação inicial é o movimento para ações que virão. Portanto, segue a autora ela não é estanque em um curso e demanda de alunos e professores a necessidade de olhar a especificidade e a generalidade como fios, ligados uns aos outros, num trabalho de tecer percursos que conversem entre si, reconhecendo que os fios e os nós precisarão ser tecidos e desmanchados, sempre. Afirma que não é possível culpar os que não farão nada por não que os mesmos não insere a especificidade do outro. A autora espera que sejam tocados. Por isso há que se falar em diversidade de maneira contextualizada na formação inicial para que, posteriormente, na formação continuada, não seja em parte como se ter um aluno com deficiência em sala de aula fosse um fato esporádico. Afirma que os processos de desenvolvimento humano e deficiência devem ser estudados na graduação, pois a formação continuada, como o nome já diz, deve continuar algo que já começou.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 139 e estrangeiras 05.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (1999; 2004; 2006); BARRETO (2005; 2006; 2007); BRZEZINSKI (1996; 1999); FREITAS (1999; 2001; 2003; 2006); GATTI (2002; 2005; 2006); GLAT (2002; 2004; 2007); KASSAR (1999; 2006);

**Estrangeiras:** ALARCÃO (1996); MARX (2006); SACRISTÁN (2000); VIGOTSKY (1988; 2000; 2004); WERTSCH (1994; 2002)

**APÊNDICE A-12**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Pedagogia da terra - o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais.

**Autor (a):** Eliana Aparecida Gonsaga

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adonia Antunes Prado / Co-orientadora: Prof. Dr. Antônio Júlio Menezes Neto.

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** GONSAGA, Eliana Aparecida. *Pedagogia da terra- o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Minas Gerais*. 2009, 159f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal Fluminense.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais; Formação Docente; Educação do Campo.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou caracterizar o curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais que teve início em novembro de 2005. A autora analisou os princípios político-pedagógicos deste projeto de formação tendo como principal meta a formação de educadores para atuarem nas escolas do campo.

**Metodologia:** O método utilizado é o materialismo histórico dialético, tipo de pesquisa análise documental que tem como procedimentos de pesquisa a análise de documentos, a entrevistas semi-estruturadas e a aplicação de questionários.

**Conteúdo:** A pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, foi abordada a história do MST no Brasil e em Minas Gerais, enfatizou a gênese do mesmo, a construção de sua proposta educativa, com um breve histórico sobre a implementação do curso de formação de educadores e educadoras de assentamentos, denominado pelo MST de Pedagogia da Terra. O segundo capítulo abordou as lutas dos movimentos sociais na busca de uma formação alternativa para os educadores do campo. O terceiro capítulo tratou da caracterização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Minas Gerais, onde foram narradas todas as fases que fez parte do processo de institucionalização do curso, através da parceria entre o MST e a UFMG. No terceiro capítulo foi apresentado as considerações finais. Foi aplicado um questionário para levantar informações. Esses procedimentos permitiu caracterizar o curso desde a implantação até o presente momento da pesquisa os quais encontrava nas etapas finais de sua execução. Após levantamento das informações através das fontes documentais, observações e entrevistas, foi possível à análise e sistematização dos dados coletados à luz do referencial teórico adotado. Os dados da pesquisa revelaram que o curso Pedagogia da Terra, apesar dos desafios que se configuram em sua concretização, representou para os educandos matriculados uma possibilidade de construir e efetivar na prática a Educação do Campo, que há muito tempo reivindicavam. A autora procurou caracterizar o curso de formação docente reivindicado pelos movimentos sociais do campo e implementado em parceria com a UFMG. A autora explica que proposta inicial foi elaborada pelo MST. Com a inserção dos demais parceiros como: CPT, MMC, Cáritas, MAB, CAA e MPA - na proposta, a luta ganhou ainda mais força. Diante disso o curso que estava voltado para atender a educação básica do campo foi possível então a autora constatar a partir do envolvimento com os sujeitos do curso, através da pesquisa de campo, que existiu uma clareza muito grande dos educandos sobre o que querem em termos de formação para educadores. Essa constatação levou a construção do projeto dentro de um ambiente com muita resistência e luta porque as autoridades disseram não ao projeto de formação existente.

**Conclusão:** A autora ao fazer um paralelo entre os cursos regulares de formação docente e o curso Pedagogia da Terra, foi possível a autora citar alguns fatores como: a relação estabelecida entre os educandos e os docentes, essa relação, além de amistosa, se dá numa perspectiva de transparência e igualdade. Afirma que os conflitos que são constantes e são necessários para o fortalecimento de uma “ação dialógica”.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 37 e 01 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRADE (2004); CALDART (1997; 2004); FERNANDES (2000; 2006); FREIRE (1977; 1979; 2005; 2007); VENDRAMINI (1997)

**Estrangeiras:** GRAMSCI (1978; 1995)

### APÊNDICE A-13

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos

**Autor (a):** Helane Cibele do Nascimento Campos

**Orientador (a):** Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage.

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** Campos, Helane Cibele do Nascimento. *A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos*. 2009, 122f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional, Curso de Pedagogia, Diretrizes Curriculares.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar a proposta de identidade profissional do atual Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (Campus Belém), entrecruzou, de um lado com a identidade profissional indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, homologadas em 2006, e buscou identificar as aproximações e os distanciamentos existentes entre as proposições das orientações curriculares.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa bibliográfica e documental que tem como procedimentos de pesquisa a investigação de documentos oficiais. O percurso teórico e metodológico dessa pesquisa teve sua base nas categorias que foram apresentadas por Dubar como identidade profissional de base, entre identidade herdada e identidade visada foi desenvolvido a coleta e análise de documentos relacionados às duas orientações curriculares em questão, visou identificar as aproximações e os distanciamentos entre as propostas de identidade profissional assumida no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia na UFPA e também indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

**Conteúdo:** A pesquisa foi organizada em categorias e seções. A primeira etapa de ocorreu com a revisão bibliográfica e documental. Nessa etapa conceituou a identidade, investigou as várias tendências que tratam dessa categoria, para definir a que melhor sustentará a pesquisa. A principal categoria na perspectiva teórica, foi a identidade profissional de base, que permitiu a autora analisar a identidade profissional que foi atribuída e a que foi segundo autora reivindicada pelo Pedagogo. A pesquisa bibliográfica e documental, foi utilizada para investigar acerca da identidade herdada e da identidade visada do profissional Pedagogo que se constituiu, ao longo do século XX, no Brasil. A segunda etapa da pesquisa visou analisar as aproximações e os distanciamentos existentes entre a identidade profissional do pedagogo adotada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPA e a assumida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil, foram reunidos e investigados os principais documentos que apresentavam as propostas identitárias dessas orientações curriculares. A pesquisa foi organizada em três seções, a primeira denominada em “O movimento histórico de construção da identidade profissional do pedagogo: a identidade herdada”. Nesta seção, destacou a dupla dimensão da Identidade: Identidade para o outro e Identidade para si e relacionou estas categorias aos períodos da História do Curso de Pedagogia no Brasil, no século XX, em 1939 a 1980, fase marcada pelas prescrições do Governo Federal de Educação aos Cursos de Pedagogia; e 1980 a 1990, fase marcada pela criação dos movimentos de educadores que reagiram às prescrições do Governo. A segunda seção intitulou “O movimento de reforma curricular nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: A Identidade Visada”. A terceira seção denominada “A identidade profissional do pedagogo no curso de Pedagogia da UFPA – Campus Belém frente à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia”. Nessa última seção, realizou uma discussão teórica acerca da identidade, destacou distintas compreensões e entendimentos acerca de sua conceituação; analisou acerca da categoria identidade em diversas pesquisas que discutem sobre a educação e também um estudo sobre o PPP do Curso de Pedagogia da UFPA e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia no Brasil, buscou identificar as aproximações e os distanciamentos entre essas duas orientações curriculares. A autora afirma que a identidade visada é aquela que representa a vontade do sujeito de construir a sua própria identidade.

**Conclusão:** A autora analisou que há aproximações entre as orientações curriculares em relação à formação para atuação docente que foi contemplada em ambas as propostas. explica que é preciso ressaltar que a compreensão de docência, apresentada nesses documentos. A autora afirma que a docência se tornou um termo que se refere ao trabalho para além da sala de aula e da própria escola. Explica em Vieira (2007) que a docência adquiri uma concepção “alargada”, que extrapola as atividades de ensino aprendizagem em sala de aula, para atender às demandas da sociedade capitalista ao tomar como princípios norteadores a adaptabilidade, a polivalência e flexibilidade, princípios esses que para ela inserida com a Reforma Educacional implementada no Brasil a partir da década de 1990. No curso de Pedagogia da UFPA, a docência é compreendida como apenas uma das dimensões do trabalho pedagógico, ou seja, uma dimensão importante que materializa grande parte do processo pedagógico na escola. A pesquisa investigou sobre da identidade profissional que faz parte da constituição identitária da autora que ingressou no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, além de contribuir para a discussão sobre as orientações curriculares dos cursos de Pedagogia no Brasil, e, buscou fortalecer os estudos realizados e em processo de investigação no Instituto Ciências da Educação da UFPA, sobre o Curso de Pedagogia. a autora buscou somar os esforços empreendidos por outros pesquisadores brasileiros e associações profissionais que investigam sobre a identidade profissional do Pedagogo. A autora explica que o trabalho pedagógico da instituição pesquisada foi eleito como um eixo condutor do currículo desse curso, visou à vinculação do fazer pedagógico com a prática social. Essa é uma concepção, que durante várias décadas, foi defendida para o profissional de educação, que tem como fundamentação a categoria trabalho, que exige, além do domínio técnico científico, a compreensão de todo o fazer pedagógico, que é inerente a uma prática social transformadora de uma dada realidade. Ressalta que as duas orientações curriculares também se aproximam no que se refere à formação para atuação na gestão, como uma proposta de identidade profissional do Pedagogo. Do mesmo modo que a docência foi re-significada nos cursos de formação de educadores no Brasil, a gestão foi redefinida e se aproxima do gerencialismo, nos documentos de Diretrizes que visa a adequação do perfil do trabalhador da educação a novas demandas do mercado.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 65 e estrangeiras 03.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (1999); BRZEZINSKI (1996; 2002); DOURADO (2004); FREITAS (1996; 2006; 2008); PIMENTA (2005); SILVA (2000; 2002); SCHEIBE (2008)

**Estrangeiras:** CASTELLS (1999); HALL (2000; 2003) LACAN (1985)

## APÊNDICE A-14

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Políticas educacionais e formação docente: O ensino de arte nos currículos dos cursos de Pedagogia da Paraíba.

**Autor (a):** Janedalva Pontes Gondim

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ângela Maria Dias Fernandes

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** GONDIM, Janedalva Pontes. *Políticas educacionais e formação docente: O ensino de arte nos currículos dos cursos de Pedagogia da Paraíba*, 2009, 127f., Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

**Palavras-chave:** Políticas de formação docente; Currículo e ensino de Arte.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou analisar as contradições sociais, políticas e ideológicas, presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação de professores e o ensino de Arte nos currículos dos Cursos de Pedagogia, entende o currículo como político cultural que é definido a partir de práticas discursivas. Foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, os Projetos Político Pedagógicos destes Cursos nas universidades públicas da Paraíba nos Campus de João Pessoa, Campina Grande, e as Ementas das disciplinas relacionadas ao ensino de Arte destes projetos.

**Metodologia:** O método junta-se na dialética. A pesquisa é qualitativa, com procedimentos de pesquisa análise de documentos. Os documentos foram submetidos à análise crítica do discurso, concebeu a língua como um produto sócio-ideológico (BAKHTIN, 1997), pois reflete e retrata a realidade, na medida em que produz um domínio semiótico e o discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH, 2001) empregou o discurso, por ser uma prática não apenas de representação, mas de significação do mundo. A autora justificou sua decisão decorrente do entendimento de que o embate filosófico acerca de como o sujeito aprende e dá sentido a sua realidade, originam várias concepções epistemológicas. A autora partiu do pressuposto de que arte é conhecimento, enfatizou por um novo tratamento as questões artísticas e estéticas na educação escolar, especialmente na formação do professor. O foco de investigação pesquisa documental centrada na forma de utilizar os materiais que não receberam ainda tratamento analítico ou os que podem ser elaborados ou reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. Destacou a importância da análise crítica do discurso por ser um instrumento teórico-metodológico bastante adequado para a pesquisa em questão, por se tratar de uma perspectiva analítica comprometida com o estudo crítico que envolveu politicamente com a mudança social.

**Conteúdo:** A pesquisa foi dividida em três capítulos. A autora explicou que o interesse pela pesquisa foi justificada por três fatores, são eles a vivência profissional como professora da rede pública, no município de Campina Grande (Paraíba), a formação superior em Pedagogia, com habilitações para o Magistério dos anos iniciais e em orientação educacional, e a obrigatoriedade legal do ensino de Arte para crianças em fase inicial de escolarização. A pesquisa buscou investigar nas práticas discursivas, as contradições sociais, políticas e ideológicas presentes nos documentos institucionais sobre as políticas de formação e o ensino de arte nos currículos dos cursos de Pedagogia. A autora partiu do pressuposto de que os cursos de formação devem promover a qualificação dos profissionais, nesse sentido a perspectiva de análise crítica, na medida proporcione compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. O primeiro capítulo conceituou e discutiu a base que constitui a compreensão sobre o tema da pesquisa. A autora buscou organizar para melhor enriquecimento conceitual sobre as questões pertinentes as políticas de formação e do ensino de Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia. Buscou como arcabouço teórico autores sobre formação de professores, (Barbosa, 2005) (Brzezinski, 2002); (Pimenta, 2002); (Vieira, 2001). No segundo capítulo foi analisado as políticas educacionais vigentes, numa perspectiva neoliberal e globalizada, a partir dos anos de 1990, suas repercussões no arcabouço jurídico-normativo, no que se refere à formação docente e também no currículo, em relação à obrigatoriedade do ensino de Arte na escolarização formal. No terceiro

capítulo foi discutido o ensino de Arte e sua diversidade, com base em alguns dos significados da Arte na Educação, perpassou pelas idéias epistemológicas e metodológicas que embasam o ensino de Arte nos séculos XIX e XX, a autora trouxe reflexões sobre os dispositivos legais, a LBDEN 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação/Arte e RCNEI, que tratam das mudanças curriculares. No quarto capítulo, tratou dos aspectos teóricos e metodológicos, desvelou os discursos existentes nos dispositivos legais sobre o ensino de Arte nos currículos dos cursos de Pedagogia, organizou a análise em três blocos: um relacionado à construção da identidade do pedagogo; o segundo sobre o entendimento do currículo de Pedagogia, como uma política cultural, e por último a respeito das concepções de Arte e seu ensino nesses currículos. O último capítulo foi destinado às considerações sobre os principais achados da pesquisa.

**Conclusão:** A autora constatou que a educação na sociedade capitalista é ideológica, e segundo, o ensino de Arte deveria ter a presença de professores nessa disciplina nas escolas de educação infantil de ensino fundamental. Afirmou ser importante investir no ensino de Arte na formação do professor-pedagogo, pois é uma chance de preencher a grande lacuna existente historicamente e que vem comprometendo o desenvolvimento da dimensão estética e artística dos estudantes como proclamado pelos defensores de um ensino de Arte consistente. Destacou que o Projeto Político Pedagógica de cada curso de Pedagogia expressou uma visão de grupo de docentes sendo resultado de seleção, tensões, conflitos, concessões culturais, políticas e econômicas que organizou e desorganizou uma sociedade. A autora explicou que por entender o professor-pedagogo como sujeito deve vivenciar em sua formação profissional uma educação artística, não apenas por razões de ensino, mas por uma questão de formação humana. A autora entende que essa formação artística e cultural seja garantida ao professor-pedagogo, apontou a necessidade de tratar a Arte como objeto de conhecimento. A pesquisa trouxe um despertar sobre a importância do entendimento e da problematização em relação ao ensino de Arte com a intenção de que os educadores dos cursos de Pedagogia podendo sentir movimentados e motivados para começar ou recomeçar uma reflexão mais aprofundada sobre atitudes teórico-práticas que busquem novas perspectivas por um ensino de Arte na formação do professor-pedagogo que contribua para o seu desenvolvimento artístico e cultura.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 127 e estrangeiras 09

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BARBOSA (1985; 1997; 1999; 2002; 2005; 2007) BRZEZINSKI (2005); COSTA (1999; 2005); FUSARI (1999; 2001); PIMENTA (2002); SILVA (1995; 2000; 2003) VIEIRA (2001)

**Estrangeiras:** ADORNO (1995); APPLE (1995); CASTELLS (1992); DELORS (2001); DEWEY (1985); FOUCAULT (1995); GIROUX (1986); MARX (1983; 1987); VYGOTSKY (1994; 2001)

**APÊNDICE A-15**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria – prática na formação docente.

**Autor (a):** Raimundo Dutra de Araújo

**Orientador (a):** Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho.

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** ARAUJO, Raimundo Dutra de. *O estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). 135 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

**Palavras-chave:** Estágio supervisionado. Articulação teoria-prática. Formação de professores.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente. Buscou investigar sobre o estágio supervisionado e analisou a relação entre teoria e prática; as implicações oportunizadas pelo cruzamento dos espaços universidade/escol; a tensão entre a teoria e a prática no momento em que o estágio é programado e realizado.

**Metodologia:** O método utilizado é Materialismo histórico dialético. Tipo pesquisa análise documental, realizou entrevista semi-estruturada e observação livre. Após a coleta, os dados foram analisados qualitativamente, traçou os as categorias: a configuração do estágio no curso de Pedagogia, estágio e articulação teórico-prática e estágio na formação do professor. Essas categorias foram sustentadas com base nos estudos teóricos de Brzezinski (2006), Perrenoud (2002), Piconez (1991), Pimenta e Lima (2007), Pimenta (2006), Mendes Sobrinho (2007), Barreiro e Gebran (2006), entre outros.

**Conteúdo:** a pesquisa foi dividida em introdução e quatro capítulos e as considerações finais. Na introdução, contextualizou o objeto de estudo, explicitou o problema estudado, delimitou o espaço da pesquisa, destacou os percursos metodológicos e enfatizamos a relevância científica e social, relacionando com a trajetória pessoal e profissional do autor do trabalho. No primeiro capítulo, apresentou o processo de desenvolvimento do estudo, destacou a caracterização da pesquisa, campo de pesquisa, perfil dos sujeitos da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, estudo-piloto e procedimentos de análises de dados. No segundo capítulo, A formação de professores no Brasil e delineou o estágio supervisionado, como os aspectos históricos, apresentou uma retrospectiva histórica sobre o tema, teve como parâmetros as legislações educacionais de diferentes períodos, para elucidar os discursos pedagógicos sobre a formação docente no Brasil. Realizou um breve histórico sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, contextualizou o Curso de Pedagogia da UESPI e o estágio supervisionado no mesmo. No terceiro capítulo, O papel do estágio supervisionado na formação de professores, refletiu acerca das influências que o estágio exerce sobre o processo de formação docente, analisou a relação entre teoria e prática, a construção do professor crítico-reflexivo e do professor-pesquisador, bem como caracterizou o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI. No quarto capítulo, Estágio supervisionado buscou contribuições para a articulação teoria e prática na formação docente e destacou os resultados e discussões da pesquisa sobre o estágio supervisionado, com base nos dados coletados tornou explícitas descobertas e elaborações. Na última parte da pesquisa enfatizou as constatações e conclusões acerca da investigação realizada e realizou uma análise geral sobre todos capítulos apresentou as deduções extraídas e as reflexões que possibilitou durante a realização da pesquisa abordar a temática formação de professores como objetivo de refletir, contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessária mediação entre teoria e prática no contexto dos estágios supervisionados. Utilizou os autores (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2001; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002) como polêmico, contraditório e produto de uma política de interesses. O autor acredita que o Curso de Pedagogia adquiriu uma notoriedade quando se fala sobre formação de professores, pois é creditada a ele a responsabilidade pela formação do professor que irá atuar na educação infantil e nos anos

iniciais do ensino fundamental, formação esta compreendida como alicerce para a efetivação do trabalho docente.

**Conclusão:** O autor destacou a intenção de oferecer elementos para que a discussão acerca dessa temática. Os resultados dos estudos teórico e empírico e as análises de documentos permitiram constatar que o primeiro projeto do Curso, elaborado em 1986, apresentou uma dissociação entre teoria e prática, entre as disciplinas de fundamentação teórica. O estágio supervisionado foi realizado sob a forma de prática de ensino, com duração de 210 horas, no último bloco do Curso, deixou bastante evidente a falta de articulação teórico-prática. Enquanto o segundo projeto que foi elaborado em 2000, assumiu uma característica de bacharelado. Explica que a habilitação oferecida era Supervisão e Administração Educacional e todas as disciplinas integrantes possuíam uma dimensão bastante técnica, tornando ausentes as disciplinas que direcionam para a docência. O estágio supervisionado constava na forma de projetos especiais, com uma carga horária de 500 horas. Sendo o projeto elaborado em 2004, pontuou que o objetivo do Curso de Pedagogia da UESPI era a formação profissional para atuação nos diversos contextos onde ocorre o fenômeno educativo. Sendo a proposta do Curso fundamentada em uma concepção de educação como processo sócio-histórico, compreendendo a Pedagogia como a área do conhecimento que se encarrega do estudo desse processo. Explica que o egresso do Curso de Pedagogia da UESPI foi habilitado para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a gestão do trabalho pedagógico como eixo enfatizado na formação. Após as observações realizadas, compreendeu que a aproximação com o cotidiano escolar possibilitou uma análise mais consciente acerca da articulação teoria-prática na formação docente. Ressalta que a investigação não pode ser considerada como conclusiva com relação ao estágio. As disciplinas constantes na matriz curricular tornou evidente a docência como base da formação, além de destacar a importância da pesquisa e da prática pedagógica. Foram cinco disciplinas de Prática e Pesquisa Educacional e cinco de Prática Pedagógica, ou seja, das 3.640 horas do curso, 600 foram destinadas ao estágio supervisionado, que ocorreu a partir da segunda metade do curso, sob a forma de Prática Pedagógica. a configuração do estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UESPI, no que se refere ao momento em que ocorreu em consonância com o Projeto Pedagógico do Curso, possibilitou a articulação entre teoria e prática, pois, sob a forma de prática pedagógica, ocorreu a partir da segunda metade do Curso. Explica que a prática pedagógica iniciou a partir do quarto bloco no início do Curso, possibilitou a inserção dos alunos-futuros professores nos espaços escolares para a observação dos processos escolares e estratégias de atuação no campo de trabalho.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 46 e estrangeiras 03.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BRZEZINSKI (1987; 2006) CANDAU (1995); CHAGAS (1976; 1984); PIMENTA (1997; 2006; 2007); TARDIF (2002)

**Estrangeiras:** BARDIN (1977); PERRENOUD (2002); SCHON (1995)

## APÊNDICE A-16

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância

**Autor (a):** Alexandra da Silva Santos Dalpiaz

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Luisa M. F. Xavier

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** DALPIAZ, Alexandra da Silva Santos. *Do Quadro Negro à Tela do Computador: a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS*. 2009, 160f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Governo; Aluno; Sujeito; Curso de Pedagogia; Licenciatura; Ensino à distância; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Foucault Michel.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, apresentou e analisou as estratégias de governo utilizadas no Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, responsáveis pela constituição do aluno de um determinado tipo. Descreveu e analisou as atividades desenvolvidas com e por um grupo de alunas do 5º semestre do curso.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa um estudo de caso que tem como procedimentos a análise documental. A investigação inseriu no campo dos Estudos Culturais em Educação, principalmente nos estudos que se aproximou da perspectiva pós-estruturalista, nos estudos de Foucault.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em oito capítulos. No capítulo um, apresentou a investigação, identificou e explicitou a temática estudada. No capítulo dois, a autora justificou o interesse pelo tema de pesquisa lembrando e contando verdades contingentes e provisórias sobre a sua trajetória como aluna, narrou no aspecto de que “quem narra também narrado”. No capítulo três, abordou a história da escola, como uma invenção moderna e como um espaço em que se dá a produção de subjetividades, e também se dá a produção do sujeito aluno, e a produção do sujeito moderno. No último capítulo tratou sobre o espaço em sala de aula presencial para o espaço virtual o ciberespaço e discutiu esse movimento que não foi fácil problematizou a nova configuração espaço-temporal do ciberespaço. No capítulo cinco tratou sobre Educação a Distância: das primeiras propostas aos ambientes virtuais de aprendizagem. A autora abordou a trajetória da Educação a Distância (EAD), percorreu as propostas consideradas iniciais em EAD, no mundo e no Brasil, incluiu a sua legalização. Abordou algumas propostas que foi ocorrendo no Rio Grande do Sul, propostas iniciais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, chegou aos ambientes virtuais de aprendizagem necessários nesta modalidade de educação, por ser em todos como as salas de aula virtuais dos cursos. No capítulo seis tratou sobre Acessando o PEAD, apresentou o Curso de Pedagogia a Distância da FAGED/UFRGS, apresentou o Projeto Pedagógico, a sala de aula virtual - o ambiente Rooda, fez uma breve análise do projeto a partir dos seus mecanismos de controle. No capítulo sete tratou sobre Conectando a linha teórica com os processos investigativos, os caminhos da investigação explicitou os caminhos da pesquisa, a perspectiva teórica em que a mesma esteve inserida, as ferramentas metodológicas utilizadas no desenvolvimento da investigação e apresentou os sujeitos da pesquisa e as análises realizadas. No capítulo oito, denominado O governo dos alunos no PEAD: espaço das tecnologias de dominação e das tecnologias apresentou e analisou as atividades de um grupo de alunas do PEAD. Explica que a pesquisa permitiu afirmar que o curso, através Seminário Integrador, investiu numa heterogeneidade de atividades, entendidas como estratégias de governo, que buscou fazer com que as alunas ao falarem de si, se modificassem como professoras e alunas. Afirma que nesse processo de falar de si, por meio da escrita, as alunas foram modificando seus modos de agir, de pensar, de se expressar constituindo-se como alunas desejadas pelo curso.

**Conclusão:** Os dados analisados possibilitou afirmar que no curso de EAD estudado, os processos de acompanhamento, controle e regulação podem ser vistos como tão ou mais efetivos do que na modalidade presencial. A autora explica que não a escrita do mesmo foi desafiador, não somente pelo exercício de pesquisa em si, mas também pelos riscos e perigos que se assumem quando foi lançado a escrever e pesquisar no campo dos Estudos Culturais em Educação, em uma perspectiva pós-estruturalista e em uma abordagem foucaultiana, pela complexidade de tais abordagens. De acordo com o problema de pesquisa: a produtividade do governo na constituição do aluno no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), a autora afirma que análise possibilitou no curso EAD através do Seminário Integrador investiu na heterogeneidade de atividades ao falarem sobre si, as pesquisadas modificaram como professoras como também os processos de acompanhamento, controle e regulação foi vistos mais vezes do que na modalidade presencial.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 89 e 07 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** COSTA (2002; 2003); FRANCO (2004); KENSKI (2007); LUDKE (1986); MARTINS (2000; 2001); ROCHA (2000; 2005; 2006); SILVA (1995; 2002; 2003; 2004); XAVIER (1996; 2002; 2007; 2008)

**Estrangeiras:** FOUCAULT (1990; 2004; 2006); GREEN (1995); HALL (1998); LARROSA (1998; 2002 ); LITWIN (2001);PALLOFF (2004); PETTERS (2004);

## APÊNDICE A-17

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA PRÁTICA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA: Estudo de Caso na Faculdade de Educação da UFRGS/ Porto Alegre – RS

**Autor (a):** Adriana Longoni Moreira

**Orientador (a):** Prof. Dr. Augusto Nivaldo Silva Trivinho

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** MOREIRA, Adriana Longoni. *As Diretrizes Curriculares Nacionais na Prática de um Curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS/Porto Alegre - RS*. 2009, 199f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Professor – Formação. Curso de Pedagogia – Licenciatura – Reforma curricular. Legislação do ensino – Brasil. Neoliberalismo. Universidade Federal do Rio Grande do sul. Faculdade de Educação.

**Descrição:** Dissertação de mestrado objetivou um estudo de caso de natureza dialética, baseou no referencial teórico marxista. buscou analisar as mudanças ocorridas no currículo de um curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006, onde foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – Licenciatura traçou a origem da Pedagogia na história da Educação Brasileira

**Metodologia:** Método não foi possível identificar. Utilizou a revisão de bibliografia como as observações de aulas e reuniões, as entrevistas semi- estruturadas com professoras e alunas do sexto semestre, dos estudos nos Anos Iniciais do EF.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em três capítulos. Na Introdução tratou o Fenômeno Material Social. No primeiro capítulo tratou sobre “Revisitando e Apresentando Nossa Caminhada no Campo Educacional”, explicou sobre a experiência profissional e a ligação da autora com o fenômeno da pesquisa. No capítulo “Delimitando o Fenômeno Material Social que Estudamos”, apresentou a delimitação do fenômeno, segundo o método marxiano de investigação, explicou como são feitos a formulação do problema de pesquisa, os objetivos do estudo e a hipótese levantada. No capítulo “As Origens Históricas do FMS Estudado”, buscou conhecer os movimentos históricos e seus desenvolvimentos na constituição dos cursos de Pedagogia no país. Fez o esforço de conhecer a história a Instituição Pública que a autora escolheu para o estudo de caso. Buscou compreender sobre FMS, desenvolveu um breve histórico de como se desenvolveu a profissão professor (a). a autora delineou propriedades que fez parte do FMS e partiu para o estudo da propriedade prioritária do mesmo. No capítulo “Conhecendo os Currículos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação”, analisou a organização do currículo atual e também dos currículos anteriores, buscou a origem da formação de professores para a escolarização inicial, nesta instituição de ensino. Apresentou as análises, de forma quantitativa e também qualitativa, estabeleceu as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. No capítulo “Relações e Ligações do FMS que Estudamos com Outros Fenômenos”, tratou sobre as ligações da formação de professores, com duas das legislações que considerou fundamentais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CES nº1 de 15/05/2006), apresentou as influências diretas do neoliberalismo neste campo social. Reorganizou o caminho das políticas públicas direcionadas ao FMS delimitado. No último capítulo, investigou como se materializaram as mudanças trazidas pelas DCN, na prática do currículo deste curso. Apresentou as representações sociais das alunas e professoras acerca do curso de Pedagogia e da profissão docente. A autora afirma ter consciência de que para acontecer as transformações nas condições de vida e de formação dos educadores brasileiros é preciso desenvolver um outro modo de produção, mais justo e igualitário, onde as relações de produção não fossem mais de submissão e sim de cooperação entre os indivíduos, os meios de produção não sejam propriedade de poucos e sim de todos e também dos alunos, de forma aprofundada, comprometida com os princípios de conhecimento científico e pesquisa.

**Conclusão:** A autora destacou duas certezas e muitos questionamentos. As certezas foram que este assunto não se esgota pois a autora propõem alternativas e possibilidades de novas discussões a respeito da formação de professores da escolarização inicial. É também a certeza de estudar mais, para continuar organizando o conhecimento e reflexões sobre a prática social, no campo educacional. As incertezas são tantas... são as que move na busca de um mundo melhor procurando sempre ter claro nosso posicionamento teórico e ideológico. Os dados obtidos demonstram as representações sociais que alunas e professoras possuiu a respeito dos assuntos abordados e confirmaram a hipótese de que existe um distanciamento entre o que é proposto nos dispositivos legais e a prática nos cursos de Pedagogia. Ao final da pesquisa a autora propõem alternativas para a reformulação da formação de professores dos Anos Iniciais do EF, que busque um currículo baseado no sólido conhecimento científico e na prática da pesquisa, além da realização de práticas de ensino durante todo o processo de formação.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 81 e 03 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANTUNES (2003; 2004); ARROYO (1999); BRZEZINSKI (1997; 2007); CURY (1984; 2000); GATTI (1996); KUENZER (2006; 2007); SAVIANI (1996; 1999); SIMIONATO (2004)

**Estrangeiras:** ENGUITA (1989); MARX (1988; 2002; 2003; 2006); MÉSZÁROS (2004; 2005; 2006)

## APÊNDICE A-18

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** De aluna a Professora: Trajetos percorridos e a percorrer em estudo de caso no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul.

**Autor (a):** Lisandra Pacheco da Silva

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth D. Krahe

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** SILVA, Lisandra Pacheco da. *Da aluna a professora: trajetos percorridos e a percorrer um estudo de caso no curso de pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul*. 2009, 106f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; Formação Docente; Formação Docente na Educação a Distância.

**Descrição:** Dissertação de mestrado objetivou refletir sobre a formação docente de um grupo de 20 alunas de graduação em Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) é também a trajetória de aluna à professora-pesquisadora.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. É uma pesquisa de análise documental que tem como procedimentos de pesquisa análise de produções das alunas, através de narrativas autobiográficas. Buscou analisar de produções das alunas, através de narrativas autobiográficas, o que auxiliou a autora a descobrir as percepções das alunas na trajetória de formação no Ensino Superior. teve como população alunas da Turma 2005 de Pedagogia, na modalidade Educação a Distância, da Universidade de Caxias do Sul, com uma amostra de 4 alunas; tendo como pré-requisito de escolha dos sujeitos da pesquisa, a experiência de atuação docente na Educação Infantil e/ou nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que ultrapassassem os 15 anos de docência. Utilizou a análise documental de produções das alunas, através de narrativas autobiográficas de formação acadêmica, coletou dados para descobrir as percepções das alunas para sua trajetória de formação no Ensino Superior.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em cinco capítulos. Por ser aluna e professora e por continuar a trajetória como professora-pesquisadora, investigou como a trajetória de formação das alunas em professoras licenciadas foi percebido por quem vivenciou o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância. Afirma que neste tempo em que esteve envolvida com a pesquisa. Utilizou do suporte da Educação, da Filosofia, da Antropologia, da Sociologia e da História para mediar as reflexões sobre a formação docente na modalidade EAD num curso de graduação a distância. Como também tratou da intenção pedagógica para fazer da Educação a Distância uma modalidade de ensino que oportuniza o estar no mundo, conhecer, interagir e intervir neste. Buscou refletir, analisar, interpretar e discutir sobre a formação de professores partindo da sua trajetória inicial com o pesquisadora de formação de professores. A autor explica que no processo de aprendizagem contínuo e inacabado, foi possível afirmar que as percepções em relação ao curso de Pedagogia, modalidade EaD, giram em torno da reflexividade sobre a atuação docente; de repensar-se e rever-se através de suas práticas pedagógicas a partir dos constantes e diferentes momentos de exercícios de reflexão, individuais e coletivos. Ressalta a importância do exercício reflexivo, nos diferentes momentos oportunizados pelo curso, bem como permitiu a triangulação proposta, entre a Educação a Distância, a Formação Docente e a Formação Docente na Educação a Distância, dialogando com a proposta de formação docente do curso de Pedagogia EaD, da Universidade de Caxias do Sul. A autora destaca que ter vivenciado a experiência oportunizou e desafiou, a querer permanecer no Ensino Superior e continuar conhecendo e acompanhar a trajetória das estudantes no transitar entre ser aluna e professora que fez refletir sobre a postura sensibilizadora entre educador e educando. Afirma que um é responsável afetivamente pelo Outro; partilhar emoções, sentimentos, afetos, sensações e experiências sensíveis. explica pode pensar em uma educação transformadora que, reconhecendo-se como espaço do humano, problematiza as questões sociais atuais, sai da postura de “estar no mundo” para “estar com o mundo” (SAYÃO,

2004, p.139) e da acomodação para assumir a postura da transformação. Ressalta que enquanto Pesquisadora e Orientadora Acadêmica que atuou nestas identidades, de 2005 a 2009.

**Conclusão:** A autora destacou a motivação de escrever do lugar de quem percorreu o trajeto da formação, de novembro de 2006 a julho de 2009, paralelo a um trajeto de formadora, no período de maio de 2005 a fevereiro de 2009. Permitiu olhar no espelho após esta longa trajetória percorrida e gostou de quem a autora ter visto no reflexo, uma formadora 'virtual' de professores! Com potencialidades e limitações, mas reconstruída profissional e pessoalmente.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 76 e 05 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BELLONI (2001); CHAUI (1999); FREIRE (1996); LIBANEO (2000; 2005);

**Estrangeiras:** ARENDT (2003); DELORS (1998); NÓVOA (1997; 2008); SCHON (2000); TARDIF (2002; 2005; 2008)

**APÊNDICE A-19**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A Prática da Pesquisa no Processo de Formação de Professores em Pedagogia: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

**Autor (a):** Alexandre Ramos de Araujo

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Aragón de Navado

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** ARAUJO, Alexandre Ramos de. *Práticas pedagógicas em transformação: contribuições da interdisciplina na representação do mundo pela matemática no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2009, 103f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Licenciatura; Ensino a distância; Educação Matemática; Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar as contribuições da interdisciplina. Representação do Mundo pela Matemática para a prática pedagógica dos docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância, da UFRGS, com fundamentação na concepção epistemológica piagetiana. Destinado à formação em pedagogia de professores leigos de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, sendo a análise realizada a partir do levantamento dos registros, nos diversos ambientes virtuais.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa piagetana e qualitativa usa a análise documental, e teve como procedimentos a análise dos registros nos diversos ambientes virtuais da interdisciplina, nas observações e nas entrevistas semi-estruturadas. Referencial teórico e na leitura do material produzidos pelas alunas- professoras. A análise foi realizada a partir do levantamento dos registros, nos diversos ambientes virtuais da interdisciplinar Representação do Mundo pela Matemática, observações de aulas e entrevistas de alunas do polo de Sapiranga. A organização e o processamento dos dados foram realizados com o uso do software NVivo8. A maior parte da análise foi realizada de forma manual, por meio de leitura dos documentos para então selecionar e incluir os trechos de textos concernentes. Para a análise dos dados foram definidas quatro categorias orientadas pelo referencial teórico e pela leitura das produções das professoras-alunas, denominadas Contextualização com a realidade do sujeito e com a vida cotidiana, Atividades Cooperativas, Conexões entre temas matemáticos e outras disciplinas e Utilização de Materiais Concretos.

**Conteúdo:** O autor buscou compreender o curso de formação de professores a distancia no período de 2006 que foi implantado na FACED/UFRGS o curso de Licenciatura em Pedagogia- Ensino a Distancia (PEAD), para professores de escolas públicas que teve como princípio preparar professores para a recriação das práticas ao ampliar o conhecimento e o pensamento sobre o fazer pedagógico. A pesquisa foi dividida em oito capítulos e teve como base teórica os autores (Ludke,1986); ( Martins ,2008); (Nevado,2007). tratou da Aprendizagem Matemática foram apresentados os fundamentos da teoria de Jean Piaget, na qual alicerçou a proposta pedagógica do curso e com esta teoria estava relacionada a aprendizagem da matemática. Discutiu sobre Educação Matemática: abordagens construtivista foram apresentadas abordagens da educação Matemática embasadas no construtivismo. Abordou sobre Formação de Professores que foi apresentada uma breve discussão sobre problemas existentes na formação docente bem como a matemática dentro dos cursos de Pedagogia. Tratou sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFRGS, foi apresentado o curso de Licenciatura em Pedagogia e suas propostas o objetivos. Foi a Análise dos dados que buscou responder as questões a partir dos dados extraídos dos ambientes virtuais, entrevistas e observações com base na teoria Piagetiana. Trouxe uma discussão dos resultados abordando os aspectos relacionados com o alcance pretendido com a pesquisa em questão e os resultados alcançados. Buscou apresentar recursos teóricos metodológicos da educação a distancia no contexto da educação matemática, trouxe reflexões a respeito da formação de professores para as series iniciais do ensino fundamental desenvolvida através da modalidade à distância.

Procurou compreender as contribuições sobre aprendizagem matemática que a interdisciplina como Representação do Mundo pela Matemática que proporcionou as alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distancia na UFRGS. O autor explicou que nas entrevistas muitas alunas-professoras as mesmas afirmaram ter contribuído, a interdisciplina sobre a Representação do Mundo pela Matemática, ajudando na formação pedagógica. Além das atividades de cunho prático, o autor afirma que a pesquisa proporcionou momento de reflexão da teoria e prática. Perpassando os ambientes virtuais onde as alunas-professoras postaram as atividades e registraram suas idéias. O autor explica que a consolidação destas contribuições foram vistas em sala de aula das alunas-professoras quando os alunos conseguem resolver seus problemas do cotidiano utilizando conceitos matemáticos, trabalhando em equipe e estabelecendo relações entre conceitos matemáticos e outras disciplinas, transformando as atividades das aulas de matemática em atividades interessantes. Foi possível verificar a mudança de concepções das alunas-professoras com a questão matemática.

**Conclusão:** O autor destacou que os resultados mostraram que os pressupostos teóricos do curso sobre como os alunos aprendem matemática foram compreendidos, ainda que em níveis diferenciados e incorporados à prática pedagógica dessas alunas-professoras o que permitiu desenvolver práticas voltadas ao favorecimento da construção do conhecimento, superando a ideia que a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental se resume a fazer contas e decorar algoritmos. Destacou a relevância do preparo dos professores e tutores enquanto participante do desenvolvimento das atividades como agentes que podem promover e estimular as discussões na perspectiva do processo de desenvolvimento de atividades cada vez mais próximas de uma metodologia interativa e problematizadora. O autor destacou que maior parte das propostas realizadas com os alunos seja caracterizadas pelas trocas simples e colaborativas em detrimento das cooperativas, e as alunos afirmaram que reconhecem a importância da promoção das situações que proporcionam aos alunos a possibilidade de trocas com os colegas, o que antes da interdisciplina não era valorizado. Dessa forma, a interdisciplina fomentou a criação de atividades em grupo e suscitou um processo de apropriação das professoras-alunas sobre as práticas cooperativas nas aulas de matemática.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 42 e 04 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BASSO (2005; 2008) CURI (2004); CARVALHO (2005); LUDKE (1986); MARTINS (2008); NEVADO (2007);

**Estrangeiras:** PIAGET (1972; 1973; 1978; 1996); PETERS (2003; 2004); VERGNAUD (1990); TARDIF (2002)

**APÊNDICE A-20**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo.

**Autor (a):** Jacira Pinto da Roza

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Elizabeth Diefenthaler Krahe

**Programa de Pós-Graduação:** Tese em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** ROZA, Jacira Pinto da. *A PRÁTICA DA PESQUISA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA: um desafio ao docente do ensino superior para a formação de um profissional reflexivo*. 2009, 255f., Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Formação de Professores - Docência - Profissional Reflexivo - Prática da Pesquisa.

**Descrição:** A tese de doutorado que objetivou investigar como os cursos de Pedagogia foram organizados como seus processos pedagógicos e como contribui na formação de profissionais reflexivos e quais as estratégias pedagógicas docentes que podem contribuir para o desenvolvimento deste profissional. Fundamentou nos teóricos nacionais como Demo, Anastasiou & Alves e Krahe ; e Schön, Alarcão e Tardif .

**Metodologia:** O método utilizado é o dialético. Tipo de pesquisa qualitativa que tem como procedimentos entrevista semi-estruturada de caráter exploratório-descritivo. A coleta de dados foi realizada em duas Universidades (privada e federal) tendo com o foco principal o curso de Pedagogia presencial. O instrumento para coleta dos dados junto às coordenações e docentes dos cursos foi a entrevista semi-estruturada.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em oito capítulos. Apresentou o memorial onde resgatou algumas lembranças de momentos significativos de uma vida profissional de trinta anos de magistério e, outros destaques que fizeram parte história de vida e também do produto delas. Abordou a investigação: aspectos do processo metodológico, as trajetórias percorridas para o alcance dos objetivos norteadores desta pesquisa. O autor explica que os capítulos quatro, cinco e seis, respectivamente, desafios da docência: reflexões sobre a possibilidade de uma prática de pesquisa, a Epistemologia da prática: refletindo sobre as práticas pedagógicas e pensamento e práticas reflexivas: alguns relatos e idéias, foram feita Contextualização do tema com revisão de literatura a partir dos estudos de Isabel Alarcão, Pedro Demo, Anastasion & Alves, Bordenave & Vieira, que analisou através desses referenciais as tendências nos paradigmas educacionais. Justificando a necessidade de currículos globalizadores na formação de professores reflexivos, o movimento de construção de uma identidade para os docentes reflexivos. Foi apresentado idéias quanto a esse perfil e também a aprendizagem do pensamento reflexivo com o uma aprendizagem rica em significados e sentidos contextualizadores às práticas sociais e profissionais através de relatos de algumas práticas pedagógicas. No capítulo sete foi apresentado as realidades investigadas, ULBRA e UFRGS, a partir de consulta inicial no Projeto Pedagógico dos Cursos de Pedagogia, com a análise destes dados, é o que constituiu o capítulo oito, intitulado Análise Dos Dados: As Tecituras Construídas. A pesquisa pode contribuir com subsídios para discussão das questões de fundo que dificultam, quando não impedem, o exercício docente dos profissionais que atuam na Eaja, especialmente o dos professores que trabalham com o segundo segmento dessa modalidade. Nesse sentido, alguns dos professores indagados afirmaram, simultaneamente, desconhecendo e desejam conhecer no ponto de vista histórico e social o adulto que ele educa, este estudo focalizou alguns aspectos da prática docente, interrogando de modo articulado os saberes dos professores que atuam na Eaja e os desafios postos pelo exercício dessa prática por meio da lida com essa modalidade educativa, especialmente, o desafio da especificidade que ela exige. Foram relatadas estratégias vivenciadas na prática pedagógica que podem contribuir neste processo e destacadas que, fundamentalmente, nenhuma delas dará conta desta formação se os conhecimentos não estiverem articulados às práticas sociais dos educandos. Constatando que os cursos de Pedagogia se configuram como estruturas institucionais de apoio à

gestão e implementação de propostas de aprendizagem inovadoras com base em concepções ético-políticas emancipatórias.

**Conclusão:** A autora destacou a análise dos dados dos docentes e coordenação do curso de Pedagogia evidenciou que a articulação entre IES, Curso de Pedagogia e práticas docentes se fez necessário na formação dos profissionais reflexivos, que a organização curricular deve abarcar institucionalmente objetivos, princípios e ações para que as estratégias empregadas nos espaços pedagógicos transcendam iniciativas. Este estudo permitiu uma reflexão sobre os saberes dos professores de todas as áreas que compõem as disciplinas do currículo de quinta a oitava séries na Eaja, tidas como unidades autônomas, fechadas em si. Os relatos evidenciaram que a BCP, ainda que de forma tímida, buscar romper a compreensão das disciplinas como unidades autônomas por meio de uma possível aproximação entre os conhecimentos dos diferentes docentes, e deles, pela interdisciplinaridade e pelo trabalho coletivo, como propostas específicas de atendimento aos adolescentes, jovens e adultos. Os professores investigados apontaram problemas ligados à complexidade da sociedade contemporânea que impõem desafios ao professor que exige uma ampla formação acadêmica, com compreensão histórica dos avanços da ciência, das novas tecnologias, em contraposição a uma formação técnica, sem consistência teórico-metodológica, apoiada em uma visão quase sempre estreita e voltada para o mercado de trabalho, e as vezes nem isso. Desse modo, educar na modalidade de educação de adolescentes jovens e adultos exige uma formação que se constitui com base nos conhecimentos das áreas das humanidades com fundamentos teóricos amplos, capazes de fornecer uma bagagem sólida, com capacidade teórico-prática de mediar a aquisição e a re-interpretação dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade, disponibilizados e que precisam ser apropriados pelos alunos provenientes de realidades tão específicas, como os da Eaja. Entende que construir um ideário de formação para o educador e para o educando com o objetivo de formar um dirigente comprometido com as questões democrático-sociais, na via contrária ao projeto hegemônico de sociedade vigente, é papel da universidade no seu compromisso com a escola básica, dos educadores com os educandos e dos sistemas oficiais de ensino com a sociedade. Explica que ao considerar os aspectos desafiadores do trabalho docente do professor de Eaja a universidade tem um papel fundamental na construção de uma educação básica de qualidade, ampliando suas ações e atuações no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, com o objetivo de propor formação superior sólida nas licenciaturas, propiciar incentivos às pesquisas nas modalidades educacionais, contrapondo-se ao modelo dominante de educação do projeto neoliberal.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 36 e 05 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** CUNHA (1998; 2000); DEMO (1998; 2000; 2001; 2002; 2004; 2007; 2008; 2009); FREIRE (1985; 2000); LUDKE (2001); ROZA (2004; 2007; 2008)

**Estrangeiras:** ALARCÃO (1996; 2001; 2004); BARDIN (1977); DELORS (1998); SCHON (2000); ZEICHNER (1987)

**APÊNDICE A-21**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Autor (a):** Flávia Azevedo Fernandes

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laís Mourão Sá

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade de Brasília.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** FERNANDES, Flávia Azevedo. *Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte / Flávia Azevedo Fernandes* - 2009. 131p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Currículo, Formação de Professores, Universidade, Modo de produção de conhecimento.

**Descrição:** Dissertação de mestrado objetivou contribuir com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo. Apresentou duas grandes categorias de análise: o modo de produção de conhecimento e a relação entre universidade e movimentos sociais do campo. A interdependência entre tempo escola e tempo comunidade, idéia fundamental da pedagogia da alternância.

**Metodologia:** método não foi possível identificar. Tipo de pesquisa quantitativa na modalidade de estudo de caso sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - convênio UFRN/Incrá/MST, que analisou diferentes modos de produção de conhecimento e de organicidade na gestão do curso. Trouxe referências à luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação. Analisou as questões históricas que influenciaram a produção científica nas universidades públicas, na perspectiva de Marilena Chauí e Boaventura de Sousa Santos e abordou as teorias sobre currículo e formação de professores. Fez um levantamento dos convênios firmados entre o Pronera e as Instituições Federais de Ensino Superior para o funcionamento dos cursos de Pedagogia, até o mês de dezembro de 2007. O estudo de caso foi realizado junto à segunda turma do Curso de Pedagogia da Terra da UFRN. Os dados foram analisados e organizados em quatro dimensões.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em quatro capítulos. Foi discutido o papel da Universidade (UFRN) e do MST (RN) na condução do curso, as divergências que afloram a partir dessa relação e as possibilidades de negociação e entendimento entre esses dois atores para que se garanta o reconhecimento da cultura dos povos do campo, seus valores, seus costumes, seus saberes e suas práticas, bem como a sua efetiva participação no espaço universitário e no modo de produção de conhecimento. O primeiro capítulo apresentou os aspectos metodológicos da pesquisa. Conhecer os instrumentos utilizados para levantamento dos dados que auxiliou a compreender os dados que aparecem ao longo de todos os capítulos. é feita uma breve, sobre a caracterização da graduação em Pedagogia da Terra da UFRN e foi descritas as duas etapas do percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa. O segundo capítulo destacou os objetivos da universidade ao longo da história, a sua função social e apresentou o histórico da relação, entre universidades e movimentos sociais do campo, com destaque para o caso da UFRN. A história do currículo e a sua função social foram tratadas no terceiro capítulo. Em seguida foram analisados os projetos político-pedagógicos do curso de Pedagogia-curso regular da UFRN e que aqui será identificado como curso de Pedagogia. A análise permitiu a descrição e comparação entre os dois cursos, para identificar as suas concepções de educação e intencionalidades na formação do educador. O capítulo quatro analisou os resultados encontrados na pesquisa de campo e apresentou as principais conclusões do trabalho. Afirma que mais do que alcançar os espaços universitários, o que se defende no projeto da EdoC é um projeto educativo pautado na valorização da unidade familiar, que estabeleça o campo como espaço de vida em que os povos do campo possam se tornar protagonistas na luta pela terra, pelo respeito à cultura, ao trabalho e priorizar as relações sociais em detrimento da visão do campo como espaço do agronegócio. Afirma que o currículo por alternância ainda é uma dinâmica desafiadora e constatou a necessidade de complexificar as visões

mútuas entre a universidade e os sujeitos do campo, no sentido de contribuir para a construção de novos paradigmas na educação.

**Conclusão:** A autora demonstrou que a parceria entre universidades e movimentos sociais do campo ainda está em processo de construção. A pesquisa pretendeu provocar os movimentos sociais e universidade por meio da experiência da graduação em Pedagogia da Terra. O que essa experiência nos ensina? Essa é a questão colocada para os sujeitos envolvidos na organização, funcionamento e vivência desse curso. As respostas podem ser encontradas, inclusive, nos próprios sujeitos. Um dos desafios lançados para os movimentos sociais se refere ao ato de estudar e o objetivo de estar em um curso de ensino superior que pretende formar educadores para a construção de outro mundo.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 48 e estrangeiras 03.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** CALDART (2002; 2004; 2007; 2008); CHAUI (2001); GATTI (2005); SAVIANI (2008); SILVA (2007)

**Estrangeiras:** APPLE (2002; 2006); SANTOS (2005; 2006); ZEICHNER (2008)

**APÊNDICE A-22**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** O curso de Pedagogia na modalidade a distância: O pensado, o dito e o feito no estágio curricular.

**Autor (a):** Elizabeth Maria Lopes Toledo

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Maria Gonçalves de Resende

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade de Brasília.

**Data:** 2009

**Referência Bibliográfica:** TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. *O curso de Pedagogia na modalidade a distância: O pensado, o dito e o feito no estágio curricular*. 2009, 236f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Brasília.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado em EaD, Curso de Pedagogia a Distância, Educação a Distância na UNITINS.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia. O problema de pesquisa investigado foi: quais ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia, podem contribuir na formação do pedagogo. O referencial teórico pautou em estudos e pesquisas relacionados ao Estágio, a relação teoria-prática, ao planejamento, à orientação, à operacionalização e à avaliação do Estágio.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar, sendo a pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso que tem como procedimentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas de análise documental. Pesquisou à coordenação do curso, professores, tutores, representante da equipe pedagógica e alunos do curso de Pedagogia - EaD, turma 2006/1 da UNITINS. O levantamento de dados envolveu a realização de entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos institucionais e questionários.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em quatro capítulos. Foi citado no primeiro capítulo que 69% dos alunos interlocutores desta investigação têm entre 20 e 35 anos, e 31% estão na faixa de 36 a 50 anos. Explica que como professora dessa instituição, ainda não participou de uma formação continuada que abordasse a questão da andragogia. A autora presenciou algumas vezes, por meio do portal e até mesmo por meio de encontros casuais com os alunos, a indignação de alguns por serem tratados de forma infantilizada por alguns professores nas teleaulas. Esse tipo de tratamento a autora afirma ter o respaldo na formação dos docentes do curso, pois a maioria de pedagogos é preparada para atuar na educação básica, com crianças e adolescentes. Abordou parte específica sobre o curso de Pedagogia a qual refere a documentos, obrigatoriedade, legislação, carga horária, caracterização, residência social, objetivos, locais para realização da prática e dos Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. O segundo capítulo abordou a Educação a Distância no Brasil, seu contexto histórico-social na UNITINS e suas especificidades no curso de Pedagogia. O terceiro capítulo tratou sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância, seu contexto sócio-histórico no estado do Tocantins, bem como suas voltas e reviravoltas na UNITINS. O quarto capítulo abordou a questão do Estágio Curricular, no curso de Pedagogia a distância, o que foi planejado, o discurso veiculado por meio das mídias televisiva e digital e o que realmente ocorre na realidade nas escolas-campo e suas conseqüências na formação do pedagogo. No capítulo cinco refere-se especificamente ao curso de Pedagogia - EaD, e da caracterização do Estágio Curricular para o Curso de Pedagogia considerando o credenciamento da UNITINS, também a carga horária de Prática de Ensino e Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, que segundo a autora deve ser cumprido por todos seus acadêmicos, é de 300 horas conforme a matriz curricular do curso, que indica em qual período o acadêmico pode realizar o estágio. Afirma que na UNITINS no que se refere à carga horária do Estágio Curricular do curso de Pedagogia, que mantém a carga horária de 800 horas (400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o Estágio), só para os ingressos em 2006 e não 300 horas conforme CNE/CP n. 1/2006 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. A pesquisa mostrou as fragilidades e as possibilidades do Estágio na modalidade a distância e suas especificidades.

**Conclusão:** A autora destacou que o Estágio de um curso na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao Estágio no ensino presencial. A relação teoria-prática é fundamental em todo o curso. Os resultados alcançados apontou a necessidade da presença de um tutor presencial em cada teles-sala para orientar, acompanhar e avaliar o Estágio; necessidade de equipar tecnologicamente as teles-salas e os centros acadêmicos; criar mecanismos de dar à equipe docente e à coordenação do curso o feedback necessário ao trabalho desenvolvido. Essas condições, ao serem atendidas certamente contribuirão para a formação de pedagogos capazes de desenvolver suas atividades pedagógicas com qualidade, colaborando com a melhoria do ensino. Destacou outros dois aspectos: a expansão dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância que foi criada para atender às demandas existentes nas mais longínquas regiões do país e a pouca produção acadêmica existente. Explica que a investigação sobre o Estágio Curricular, na modalidade a distância, buscou ampliar o conhecimento a respeito desse componente curricular no percurso de formação de professores no Brasil, sua legislação e seus aspectos conceituais. Foram coletadas as informações sobre o Estágio na modalidade EaD, no curso de Pedagogia 2006/1, nas cinco regiões brasileiras, no Distrito Federal e no estado do Tocantins para compreender como o Estágio, distante dos professores, acontece e pode contribuir para o pedagogo atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas experiências trouxe contribuições valiosas, não somente para o campo da investigação, mas também para a vida pessoal, em que a autora teve de ressignificar a sua forma de ver e vivenciar as relações educativas, sejam elas a distância ou presenciais.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 99 e estrangeiras 10.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (2001); BRZEZINSKI (1996; 2004); CUNHA (1978); FREIRE (1986; 1998; 1995) GATTI (2002; 2008); LIBÂNEO (2005); LUDKE (1996; 2005); PIMENTA (1990; 1997; 2001; 2002; 2004; 2006); SAVIANI (1992; 2006; 2008); TARDIF (2002; 2005); TOSCHI (2001; 2002); VEIGA (2006; 2007)

**Estrangeiras:** ANDER (1969); ARETIO (1998); BODGAN( 1994); BOURDIEU (2008); DELORS( 2003); LÉVY (2006); SACRISTÁN (2000); SCHON ( 2000); VYGOTSKY (2000); ZEICHNER (1993)

**APÊNDICE A-23**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária: estudantes de Pedagogia e Psicologia

**Autor (a):** Teresa Cristina Barbo Siqueira

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup> Dra Maria Esperança Fernandes Carneiro

**Programa de Pós-Graduação:** Tese em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** SIQUEIRA, Teresa Cristina Barbo. *Mudanças na corporeidade/subjetividade durante a formação universitária : estudantes de Pedagogia e Psicologia / Teresa Cristina Barbo Siqueira.* – 2010. 302f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC/GO.

**Palavras-chave:** Corporeidade; Subjetividade; Estudantes Universitários; Formação Profissional; Trabalho.

**Descrição:** Tese de Doutorado objetivou interpretar e analisar o processo contraditório da formação profissional da corporeidade/subjetividade em estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia em uma das Universidades de Goiânia, que buscam na educação superior educação/conhecimento para melhor inserção no mercado de trabalho e melhores condições de vida. Com a temática - corporeidade/subjetividade que está presente na atualidade por ser o corpo que expressa às necessidades humanas.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. Tipo de pesquisa quantitativa. Foi utilizado um questionário com 21 questões objetivas e subjetivas e entrevistas que englobou aspectos ligados à identificação do sujeito; territorialidade; aspectos socioeconômicos do estudante e família; aspectos da escolha do curso; as questões de gênero; a formação da identidade profissional; mudanças na lógica de raciocínio; formas de comportamento; valorização do corpo; modo de se vestir e a relação desses aspectos com a formação para o trabalho.

**Conteúdo:** A pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, no primeiro capítulo fez uma discussão teórica acerca dos vários conceitos que fundamentaram a pesquisa empírica, bem como as categorias que ofereceram subsídios teóricos para o processamento da investigação: representação social e ideologia; poder de escolher; mercadoria curso de Pedagogia e Psicologia; alienação versus individuação e escolha vocacional. No segundo capítulo, discutiu sobre a trajetória histórica da construção da formação inicial para o trabalho dos estudantes do curso de Pedagogia e de Psicologia. Tratou da trajetória histórica dos dois cursos, na Pedagogia o ponto de partida foi à reestruturação do curso, com a instituição de uma Base Comum Nacional de conhecimentos essenciais para a formação de qualidade do profissional de educação, pois a autora afirma que havia a compreensão da impossibilidade de definir intenções educativas à margem da prática pedagógica, uma vez que, mais importante do que o currículo reformulado, é o seu processo de estruturação, que permite a reeducação do educador, engajando-o num movimento de idéias e práticas que o habilitem como sujeito a participar da construção coletiva do conhecimento e da formação de uma consciência crítica. No curso de Psicologia tratou das três áreas de conhecimentos consagradas – Clínica, Escolar e Industrial/Organizacional. A autora mostrou que a possibilidade de abrangência do curso transcende as áreas de conhecimento acima apontadas. Tratou também das áreas de conhecimento possíveis de serem trabalhadas na área clínica, quais sejam a psicologia clínica social, a clínica política e a clínica comunitária, como acredita que seja necessário. No terceiro capítulo, buscou analisar a inserção deste estudante na universidade e as mudanças ocorridas na corporeidade/subjetividade como fenômeno social, cultural e político. No quarto e último capítulo discutiu a construção da identidade profissional, a profissionalização e as mudanças na corporeidade/subjetividade deste estudante na universidade. Afirma que a educação é uma das mediações que, ao formar/profissionalizar para o trabalho, que se faz presente, valendo da utilização dos conhecimentos científicos, das tecnologias e das técnicas que correspondem às necessidades das relações sociais de produção de cada tempo histórico. Afirma ser construídos os conhecimentos, universos simbólicos da corporeidade/subjetividade, e explica que os interesses e as práticas sócio-políticas inseridas em

um dado tempo e espaço têm condições de moldar o sujeito, fazendo com que ele se adapte ou transforme as suas concepções, desejos pessoais, estes são fatores que envolvem e expressam determinantes de concepções. Explica que esta tarefa nunca estará plenamente concluída, pois a riqueza da realidade sempre ultrapassa a nossa compreensão.

**Conclusão:** A autora destacou que a educação é um elemento importante de integração do corpo na unidade do sujeito. Com base nos resultados, concluiu que houve mudanças na corporeidade/subjetividade dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Psicologia. Entretanto, tais mudanças foram insuficientes para que os alunos (as) dos dois cursos compreendessem a educação como processo de formação e de aprendizagem socialmente elaborado e destinado a contribuir na promoção da pessoa humana enquanto sujeito da transformação social, que transforma e é transformado. Afirma que a descoberta de si próprio e do outro supõe o desenvolvimento das próprias habilidades e também da interrelação entre as pessoas. Ao estabelecer o contato com outra pessoa, o ser humano se revela pelos gestos, atitudes, ações, olhares, pelas manifestações corporais; e com o corpo, engaja diante do real, do concreto, de inúmeras maneiras, por meio do trabalho, da educação, da arte, da ação, e assim por diante. Os alunos da Pedagogia demonstraram que o curso leva ao desenvolvimento do pensamento mais organizado e ao entendimento maior das situações propostas pelo professor, com perspicácia. Houve um percentual significativo de alunos que não responderam a questão, o que pode indicar uma falta de entendimento da questão, uma não aceitação, um conflito ideológico, ou falta de reflexão em relação ao tema corporeidade, entre outras coisas. Os estudantes do curso de Pedagogia responderam que houve pequenas mudanças no modo de se comportar após a entrada na universidade. Afirmaram que desenvolveram certa compreensão, calma e autonomia e também ampliaram a habilidade de comunicação e sociabilidade. Não expressaram mudanças significativas na responsabilidade, liberdade e no hábito de estudar. Nos dois primeiros casos, responsabilidade e liberdade, afirma acontecer devido os já chegar à universidade mais velhos e acredita que já possui responsabilidade e liberdade suficiente para tomar decisões. Quanto ao hábito de estudar, demonstrou pouco envolvimento em leituras e estudo, durante o curso, provavelmente pelo falta de hábito de leitura, ou pouco desenvolvimento da habilidade de leitura, e/ou pela necessidade de trabalhar por várias horas e locais diferentes para darem conta do próprio sustento e do sustento familiar. Falta tempo para reflexão e introspecção devido a sua inserção no mundo de trabalho capitalista. É o mundo do capital com suas exigências determinando os limites do homem.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 132 e estrangeiras 08.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BOCK (1995; 1999; 2003; 2005); BRZEZINSKI (1996; 2006; 2008) CHAÚÍ (1995; 1997; 2001; 2006) COELHO (1987; 1999); DUARTE (1993; 2004); FERRETTI (1988; 1997; 2002); FREIRE (1996; 2000); FRIGOTTO (1995; 2004); PIMENTA (1999); SAVIANI (2002; 2004; 2005); YAMAMOTO (1983; 1998; 2003; 2007)

**Estrangeiras:** ADORNO (1999); ALTHUSSER (1980); APPLE (1990); ARENDT (1992); FOUCAULT (1979;1998); MARX (1996;2002;2004); MERLEAU (1984;1991;1996); VYGOTSKI (2000)

## APÊNDICE A-24

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Tese de Doutorado

**Título do documento:** Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davídov

**Autor (a):** Marilene Marzari

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

**Programa de Pós-Graduação:** Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** MARZARI, Marilene. *Ensino e aprendizagem de didática no curso de pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de V.V. Davídov.* 2010, 278f., Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/GO.

**Palavras-chave:** Didática; Ensino desenvolvimental; Pensamento teórico.

**Descrição:** Tese de doutorado objetivou analisar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para a formação do pensamento teórico e a preparação para ser professores na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A fundamentação teórica que norteou o estudo tem como base a teoria histórico-cultural de Vygotsky, na teoria da atividade de Leontiev e na teoria do ensino desenvolvimental de Davídov., além de outros autores como Chaiklin, Lompscher, Hedegaard entre outros.

**Metodologia:** O método utilizado foi o materialismo histórico dialético. É uma pesquisa de natureza qualitativa que tem como procedimentos de pesquisa a análise documental, observação, entrevista e a realização do experimento didático-formativo. A observação realizada durante a semana pedagógica, na instituição, na turma investigada, ajudou compreender o que e como pensam os docentes e discentes em relação ao ensino e à aprendizagem.

**Conteúdo:** A pesquisa foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo tratou do percurso da didática no Brasil, que inicialmente era um curso e, no decorrer do processo histórico se constituiu como disciplina geral e específica, obrigatória nos cursos de licenciatura. abordou as principais vertentes que disputam o campo da didática a partir da década de oitenta do século XX. O segundo capítulo abordou os principais conceitos da teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky e suas contribuições para a compreensão da aprendizagem. Apresentou a teoria psicológica da atividade, sistematizada por Leontiev e a teoria da atividade de aprendizagem de Davídov, também conhecida como teoria do ensino desenvolvimental que norteou a maior parte da realização do desenvolvimento desta pesquisa. Destacou as contribuições do enfoque histórico-cultural para a didática. O terceiro capítulo tratou do lócus da pesquisa, da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC e do processo de ensinar e de aprender presente na instituição e no curso investigado. Por último, apresentou a compreensão dos docentes do curso em relação à didática e ao lugar que ela ocupa nas práticas pedagógicas. O quarto e último capítulo foram dedicados à descrição e apresentação dos resultados do experimento didático-formativo, cuja ênfase centrou na explicitação do princípio da didática, objeto científico a ser convertido em objeto de aprendizagem das alunas pesquisadas, a partir das contribuições da teoria da atividade de aprendizagem. Apresentou a interpretação e análise dos resultados do experimento didático-formativo e seus efeitos na aprendizagem de didática pelas alunas participantes da pesquisa. As considerações finais consistiram nas aproximações conclusivas a respeito das contribuições da teoria de ensino desenvolvimental para os cursos de licenciatura em pedagogia, particularmente no ensino de didática, dos desafios e, inclusive, das contradições na prática de ensino. O eixo central da pesquisa recaiu sobre o problema de se ensinar didática para alunos do Curso de Pedagogia-Licenciatura, tendo como objetivo formar o pensamento teórico - conceito - de didática. O intuito da pesquisa foi fornecer análises e reflexões que contribuam para um processo de valorização e reposicionamento da didática, na formação inicial dos alunos dos cursos de pedagogia, reiterando sua importância para a melhoria da qualidade do ensino, tanto na educação infantil, quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse intuito e dos resultados obtidos decorrem alguns pontos para dar continuidade a esse

processo. O experimento didático-formativo desenvolvido com as alunas do IV semestre do Curso de Pedagogia seguiu a estrutura da atividade de aprendizagem proposta por Davívov, foi planejadas diferentes ações, operações e tarefas para cada um dos diferentes conceitos que se julgou necessário para a interiorização, apropriação e reprodução do essencial da didática, neste estudo, o processo de ensino.

**Conclusão:** Destaca-se que aos professores, estes relataram que a maioria dos alunos apresentou uma expectativa de ensino transmissivo, por eles aprovado e positivamente avaliado. Essa forma de proceder privilegia, por um lado, os alunos que têm facilidade em memorizar definições e reproduzi-las, de forma simplificada, visando, principalmente, nota nas avaliações. Com isso, reforçou o processo de perpetuação do ensino transmissivo, nada sendo feito para que os alunos, futuros professores, desenvolvam outras expectativas de aprendizagem e outros motivos para sua formação, sobretudo em relação a didática. Assim, afirma que acumulam, na condição de futuros professores-pedagogos, experiências didáticas de ensino fundamentalmente transmissivo. Os professores, embora não discutir a expectativa e a posição dos alunos frente ao ensino, queixaram que eles pensam e aprendem pouco, de que dificilmente desenvolvem a capacidade de raciocinar teoricamente, de que dificilmente conseguem utilizar-se dos conteúdos ensinados, como base para o aprendizado de outros, de que as produções textuais apresentam-se com pouca consistência teórica e que predominam idéias pontuais, fragmentadas e descontextualizadas. Afirma que esses professores deixam de refletir sobre o fato de que o desempenho dos alunos, do qual se queixam está, na verdade, coerente com a prática de ensino que efetivamente predomina nas aulas do Curso de Pedagogia.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 115 e estrangeiras 09.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (1998; 2006; 2008); CANDAU (1985; 1990; 2003; 2005); CHAÚÍ (1997); LUDKE (1999); LIBANEO (1985; 1998; 2000; 2002; 2004; 2006; 2009); MIZUKAMI (2002); MOREIRA (2001; 2003); OLIVEIRA (1992; 2005; 2006); PIMENTA (2002; 2005) SAVIANI (1991); TARDIF (2002); VEIGA (1989; 1990; 2000; 2003)

**Estrangeiras:** BOGDAN (1994); DANIELS (2002; 2003); DAVÍDOV (1982; 1988; 1999); DEWEY (1952); GARCIA (1994); HEDEGAARD (2002); LEONTIEV (2004; 2005); NÓVOA (1995); VYGOTSKY (1991; 2004; 2005)

## APÊNDICE A-25

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica

**Autor (a):** Janaína Lilian Benigna Sobreira

**Orientador (a):** Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** SOBREIRA, Janaína Lilian Benigna. *Desafios para uma formação inicial qualificada dos profissionais da educação sobre a prática do ensino: um estudo sobre o Projeto de Lei de Residência Pedagógica*. 2010, 186f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Minas Gerais.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Curso de Pedagogia; Estágio.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou desenvolver uma delimitação das regulamentações do curso de Pedagogia e formação docente. Com o objetivo de analisar e acompanhar a tramitação do Projeto de Lei n. 227, de autoria do Senador Marco Maciel.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. Tipo de pesquisa qualitativa, com análise documental e entrevista semi-estruturada. A pesquisa foi sistematizada a partir do surgimento das Escolas Normais no Brasil, em que pode localizar uma preocupação em definir o papel do professor e onde ele se formaria. Trabalhos existentes e publicados que se ocuparam do assunto serão tomados como referência.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em três capítulos. A Introdução tratou os motivos de se averiguar a proposta de uma RP para o referido curso, partindo dos questionamentos sobre os tipos de formação docente para o Ensino Infantil e para os anos iniciais da Educação Básica, instituídos por Lei no Brasil, que tratam da caracterização da pesquisa, dos motivos da escolha dos instrumentos e das técnicas metodológicas, Procedimentos Metodológicos e Fontes da Pesquisa. Este último com mais dois sub tópicos: Fontes Documentais e Fontes Oraís. O primeiro capítulo, intitulado: A Formação Docente foi descrever um breve histórico sobre a profissão do professor desde a sua origem em âmbito nacional até os atuais modelos brasileiros de formação docente para atuar em nível do Ensino Infantil e da Educação Básica (primeiras séries) existente. Para entender a proposta do PL sobre a implantação de uma RP, apresentou como foi esse modelo diante da estrutura educacional. Visando a isso, encontrou no Sistema Educacional da França, um modelo similar de formação docente ao do Projeto de Lei em questão. Ainda nesse capítulo, como o foco da proposta é sobre os cursos de Pedagogia, identificou os marcos legais da formação do Pedagogo e, descreveu as quatro regulamentações do curso. O segundo capítulo, intitulado Entendendo a Residência Educacional ou Pedagógica, trouxe, em seu texto, o PL do senador MM na íntegra para entender e analisar as considerações. Também pontuou em subdividir os parágrafos da justificativa desse PL e discutir cada um conforme a proximidade dos assuntos. O terceiro capítulo apresentou as afirmativas e análises dos depoimentos trazidos pelos atores selecionados que foram envolvidos com o processo de formação docente seja participando dele como alunos ou como profissionais. As entrevistas nortearam quatro momentos distintos: aquele que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; a pertinência do estágio supervisionado; a culpabilização dada aos profissionais do ensino sobre a justificativa que são eles os responsáveis pelo fracasso escolar; e sobre a implantação do PL da RP ao final dos cursos de Pedagogia. Buscou nos estudos de Gatti e Barreto (2009), alguns dados sobre o perfil dos professores da educação Básica. Buscou também retratar a profissão docente, trazendo à tona, os diálogos de Libâneo (2001; 2003); e Severino (2003). Buscou investigar as regulamentações que, historicamente, determinaram a profissão de educador.

**Conclusão:** A autora destacou de início as transformações históricas que transferiam para o Estado o poder que a Igreja detinha sobre a Educação. A formação docente no contexto nacional passou por várias mudanças desde a expulsão dos jesuítas no século XVIII até os dias de hoje, visou adequar e definir o papel dos professores, e

construir a sua identidade, bem como definir o espaço para a sua formação. Historiou-se a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e os principais elementos históricos da carreira do magistério chegando aos quatro modos de formação previstos na LDB n. 9.394/96. Explica que a partir da Resolução CNE/CP n.1 de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia a formação inicial, em graduação – licenciatura, para a formação seja necessário para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica como pedagogo. Afirma que isso gerou uma mudança nos currículos das instituições de ensino superiores de Pedagogia e mesmo naquelas que oferecendo curso normal superior optaram por se transformar em cursos de pedagogia. Todos os cursos das instituições pesquisadas se encontram em transição curricular, a partir de 2007. Afirma que se instaurou o novo currículo atendendo às exigências desta resolução. Essa transitoriedade gerou certa comparação entre o que educadores chamando de currículo novo e currículo antigo. Acredita que o currículo novo tem mais avanços no campo do estágio, uma vez que será voltado para a Educação Infantil, para primeiras séries do Ensino Fundamental e ainda, para a gestão das escolas.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 57 e estrangeiras 04

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ANDRÉ (1986); ARROYO (2003); CASTRO (1997; 2004; 2007); CURY (2002; 2007; 2009); GATTI (2009); LIBANEO (2002; 2004); PIMENTA (1998; 2001); SAVIANI (2005; 2007; 2008) SEVERINO (2003; 2007) TARDIF (2002)

**Estrangeiras:** BOURDIEU (1997; 1998); BOGDAN (1994); NOVOA (1992; 1998; 1999; 2001); SACRISTÁN (1998)

## APÊNDICE A-26

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A pesquisa como princípio de organização curricular: um estudo no curso de pedagogia da UFMT/Rondonópolis.

**Autor (a):** Cristiane Rodrigues da Silva

**Orientador (a):** Profa. Dra. Ozerina Victor de Oliveira

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** SILVA, Cristiane Rodrigues da. *A PESQUISA COMO PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: um estudo no curso de pedagogia da UFMT/Rondonópolis*. 2010. 148f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso

**Palavras-chave:** Política de Currículo; Pesquisa na Pedagogia; Organização Curricular; Professores-formadores; Prática

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar a política de currículo ocorrida no intervalo de 2006 a 2009, em virtude da reestruturação curricular feita no curso de pedagogia, da UFMT/Rondonópolis. O objetivo foi compreender como a pesquisa permeou a organização curricular deste curso.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar, a autora ancorou no sociólogo Stephen Ball . O tipo de pesquisa documental que tem como procedimentos de pesquisa entrevistas semi-estruturadas. A concepção de política de currículo de S. Ball é a base teórico-metodológica que embasou a pesquisa.

**Conteúdo:** a pesquisa foi organizada em capítulos. No primeiro capítulo, buscou uma visão geral para uma visão local, expôs o surgimento da idéia desta investigação, apresentou um panorama histórico do cenário investigativo, com seus protagonistas, suas formações, os recursos disponíveis para a pesquisa, etc. explorou a concepção de política de currículo como base teórico-metodológica da investigação, bem como as técnicas e os instrumentos que auxiliou na coleta de dados. No segundo capítulo, apresentou um estudo bibliográfico para expor como a idéia da pesquisa foi sendo fecundada até chegar a perspectiva da organização curricular. Fez uma investigação sobre a história da pesquisa no intuito de perceber as produções de sentidos que se fizeram presentes em vários momentos, desde os protagonistas internacionais até os protagonistas locais. No terceiro capítulo, buscou no estudo documental , documentos de assinatura oficial e documentos elaborados pelo próprio curso indícios dos protagonistas curriculares presentes no contexto de influências, onde procurou resgatar as propostas de inclusão da pesquisa no currículo do curso de pedagogia. A partir disso, relacionou estes documentos provenientes de duas instâncias diferentes e analisou se houve elementos comuns. No quarto capítulo, analisou as falas dos professores-formadores do curso de Pedagogia enfocados, coletadas por meio de entrevistas semi-estruturadas. Nessa análise, procurou identificar as concepções e as práticas dos professores-formadores em torno da incorporação da pesquisa como princípio curricular no referido curso, identificou elementos que participam do movimento circular da pesquisa e as lógicas dos protagonistas curriculares envolvidos nesta política de currículo. Nas considerações finais, apontou alguns desafios e perspectivas da pesquisa como princípio de organização curricular para o curso de pedagogia da UFMT/Roo. Cada capítulo persegue o objetivo traçado para esta investigação, que é saber como a pesquisa permeia a organização curricular deste mesmo curso. A autora apontou o significado de aprendizagens para conhecimentos de natureza simples, que supostamente os alunos já teriam ao ingressar num nível de ensino superior, tais como: interpretar um texto, organizar uma redação, etc. E, de competências, para conhecimentos de natureza complexa, que geralmente são desenvolvidos no ensino superior, tais como: analisar, sistematizar, relacionar, etc. explica que houve a necessidade de compreender como esses contextos se relacionam, porque em todos eles produziam significados e sentidos que afetavam a produção curricular. a pesquisa implicou, na produção curricular, no fortalecimento de práticas que se aproximam do conceito de universidade como uma instituição social.

**Conclusão:** A autora destacou o *Contexto de Influências* permite a identificação de diversas dimensões (pedagógica, metodológica, política e estética). O *Contexto do Texto* configurou algumas características que delinham a identidade da pesquisa como princípio de organização curricular: o sentido amplo, a perspectiva crítica de competências, a prática de ensino como dimensão do conhecimento numa lógica emancipatória e a autonomia numa concepção interativa. O Contexto da Prática, através dos significados de pesquisa hibridizados, lançou as bases para a análise das relações de poder vinculadas nas concepções dos professores-formadores do curso. Como resultado da análise, fez algumas implicações principais da pesquisa na produção curricular são apontadas, tais como: a) direcionamentos diferenciados para o currículo, a partir do embate entre a perspectiva político-metodológica e a perspectiva político-pedagógica da pesquisa; b) mudanças na natureza de alguns componentes curriculares com a incorporação da pesquisa; c) a abertura para a ultrapassagem de competências parciais na formação do pedagogo, uma vez que a lógica da pesquisa dos professores-formadores extrapolou a lógica da pesquisa dos membros do Conselho Nacional de Educação. Todas essas implicações remetem à perspectiva de que o curso de pedagogia da UFMT/Rondonópolis que caminha em direção a rupturas profundas em sua organização curricular, pois as concepções de seus professores-formadores sinalizaram para uma formação simultaneamente, profissional, científica e humana.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 79 e estrangeiras 02.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ALVES (2005); ARANHA (2000); CHAUI (2000); DEMO (2001; 2005); LUDKE (1986; 2006); PIMENTA (2004; 2008)

**Estrangeiras:** BOURDIEU (2004); TARDIF (2008)

## APÊNDICE A-27

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Concepção e prática do ensinar Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso em um curso de Pedagogia a distância.

**Autor (a):** Fabiana Fattore Serres.

**Orientador (a):** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Aragón de Nevado / Co-orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius de Azevedo Basso.

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** SERRES, Fabiana Fattore. *Concepção e prática do ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: estudo de caso em um curso de pedagogia a distância*. 2010, 103f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Epistemologia Genética; Construção de conhecimento; Formação de professores; Anos iniciais.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar como as alunas professoras conceberam e praticaram o ensino da Matemática no decorrer das interdisciplinas de Matemática do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD-UFRGS), como estes professores pensam e praticam o ensinar matemática. A pesquisa buscou contribuir sobre a formação de professores para o ensino de matemática, em especial no curso de pedagogia.

**Metodologia:** O método utilizado é o materialismo histórico dialético com base na epistemologia genética de Jean Piaget. O tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso, que tem como procedimentos de pesquisa análise dos registros. A análise foi realizada a partir dos registros das alunas professoras no decorrer das interdisciplinas de Matemática do Curso PEAD-UFRGS. A perspectiva teórica que norteou a pesquisa foi qualitativa é interpretativa, com a preocupação de analisar a realidade do ponto de vista das alunas- professoras, mas sem deixar de analisar os dados do ponto de vista teórico.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em sete capítulos. No primeiro capítulo a autora relatou a trajetória acadêmica, procurou mostrar a formulação do problema que moveu a pesquisa em questão com base em um conjunto de obras de autores (Basso, 2003); (Nevado, 2007); (Zeide, 2008). No segundo capítulo apresentou o problema e objetivos. No terceiro capítulo procurou contextualizar o problema, descrevendo aspectos relevantes do curso PEAD-UFRGS e de duas interdisciplinas de matemática. No quarto capítulo apresentou um panorama geral do aporte teórico utilizado nesta pesquisa, que foi organizado em vertentes, que auxiliou para responder perguntas pertinentes ao ensino da matemática. No quinto capítulo expôs a metodologia de pesquisa. No sexto capítulo apresentou a síntese de resultados. No capítulo oito foi colocado as considerações finais e no nono capítulo as referências utilizadas na pesquisa. A autora explicou que o modelo metodológico do PEAD- UFRGS esta centrado em atividades teórico-práticas sistemáticas, realizadas pelos alunos a partir das propostas das interdisciplinas. Iniciou os estudos com atividades práticas os quais esperavam desencadear processo de reflexão e tomadas de consciência do próprio processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que se ofereceram subsídios teóricos que aprofundem esses processos e sustentam a construção de conhecimentos. Buscou identificar concepções do ensinar matemática das alunas-professoras e as práticas pedagógicas. No decorrer do curso, algumas professoras puderam perceber a importância do ensino da matemática em todas as coisas. A autora afirmou que os registros das alunas foi possível relatar que em muitas atividades, que já faziam os seus alunos estavam repletos de conceitos matemáticos os quais não percebiam antes do curso. Cita também que algumas alunas - professoras passaram a trabalhar de modo interdisciplinar em suas propostas ampliando ainda mais suas possibilidades de criação de práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem do aluno enquanto agente desta aprendizagem. As alunas-professoras colocaram a intenção de continuar enquanto professoras pesquisadoras de suas próprias práticas pedagógicas, analisando e reconstruindo em um processo contínuo a sua

concepção do ensinar matemática. A interação com a matemática as professoras afirmaram orientar seus alunos a construir os primeiros e tão importantes conceitos de matemática como alfabetização matemática, que foi os fundamentos de um esquema a ser reconstruído por toda vida e considerando o aluno agente do seu aprendizado e que o seu papel enquanto professoras é o de conhecer como o seu aluno aprender e proporcionar atividades em que este aluno tenha a possibilidade de agir sobre a realidade que progressivamente constrói.

**Conclusão:** A autora destaca os sujeitos analisados foram 16 alunas-professoras do curso PEAD-UFRGS. Estas alunas atuavam em sala de aula nas séries iniciais do ensino fundamental e na Educação Infantil, tinham em média 40 anos e exerciam suas atividades em escolas públicas. Os dados analisados foram todas as postagens nos pbworks individuais das alunas-professoras que continham suas reflexões sobre as atividades propostas nas três interdisciplinas de matemática com o intuito de analisar a concepção sobre ensinar matemática construída pelas alunas ao longo do curso PEAD-UFRGS, então foi criada duas categorias a partir do referencial teórico e de várias leituras das produções das alunas-professoras que permitiu melhor organização dos dados coletados. As alunas-professoras reconstruíram suas concepções do ensinar Matemática, demonstrando terem se apropriado da proposta interativa e problematizadora das interdisciplinas de Matemática, ainda que parcialmente, e incorporou esta metodologia em suas práticas pedagógicas priorizando a construção do conhecimento pelos seus alunos. A pesquisa mostrou que a proposta das interdisciplinas de Matemática do curso PEAD-UFRGS apresentou favorável a apropriação de novos conceitos, capacidades e atitudes por parte das alunas-professoras, contribuindo para a sua reconstrução da concepção do ensinar matemática. Também afirma que foi possível constatar que esse trabalho teve um impacto sobre a aprendizagem das crianças, alunos das alunas- professoras, na medida em que os processos de interação estabelecidos entre essas e seus alunos foi potencializado pelo uso de material concreto, de contextualização, interdisciplinaridade, pelos usos dos recursos digitais de comunicação e pelo prazer destas novas alunas- professoras de ensinar e ver seus alunos aprendendo matemática. A autora também explicou que por ter sido parte ativa neste curso, como tutora, enquanto parte da equipe elaborou a proposta pedagógica das três interdisciplinas de matemática e depois de duas interdisciplinas eletivas de matemática e explicou a importância da metodologia interativa e problematizadora como aprendizagem de seus alunos e reconstruírem seu fazer pedagógico. A autora afirmou que foi fundamental repensar a concepção do ensinar matemática para melhor compreender o processo do ensinar matemática das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 46 e 03 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** BASSO (2003); CHAIAROTTINO (1988); NEVADO (2001; 2006; 2007); SILVA (2009); ZEIDE (2008)

**Estrangeiras:** PIAGET (1978); VERGNAUD (1993; 2009); YIN (2001)

**APÊNDICE A-28**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadora?ES?

**Autor (a):** Elen Machado Tavares

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lucia Bezerra Machado

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** TAVARES, Elen Machado. *Curso noturno de Pedagogia: universidade para trabalhadora/ES?* 2010, 235f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Trabalho; Educação; Universidade; Formação de professores; Pedagogia; Ensino noturno.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar o processo de formação das trabalhadoras/alunas no Curso de Licenciatura em Pedagogia, organizado sob a Resolução CNE/CP 01/2006, da Universidade Federal do Rio Grande-RS (FURG) entre os anos 2008 e 2009. O objetivo consistiu em apreender os papéis que o referido curso vem desempenhando na formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. Tipo de pesquisa qualitativa que tem como procedimento entrevista. Foram sujeitos-alunas-trabalhadoras que estudavam no novo curso de pedagogia da FURG no período noturno. As quais preencheram os questionários para coleta de informação. A autora sustentou em dois autores Karl Marx (2006) e Ricardo Antunes (1999), foi realizado entrevistas com 08 sujeitos- alunas- trabalhadoras que consistiu em desmistificar a representação comum, cotidiana de que os alunos da noite estão sempre cansados e aprendem menos.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresentou a trajetória da autora na elaboração da pesquisa. No segundo capítulo apresentou a trabalhadora que estuda, estudante que trabalha: o prioritário da pesquisa traz as condições de trabalho das trabalhadoras/alunas, o vínculo de estágio, os contratos por carteira assinada. Ressaltou sobre as origens históricas da separação entre trabalho e estudo os quais permanecem até hoje. No terceiro capítulo, tratou da concepção ao processo de concretização do curso, realizou um estudo dos documentos do curso e suas dimensões históricas sob a ótica das diretrizes de como se deve processar a formação em Pedagogia. Também a teoria do capital humano e explicitou sobre algumas contradições entre o prometido e o feito no processo de formação em Pedagogia, a partir da Resolução do CNE/CP 01/2006. No quarto capítulo buscou os papéis do curso de Pedagogia na formação das trabalhadoras/alunas que foi estruturado em dois movimentos que autora afirma ser um duplo papel na formação, desde o controle político e social, até a criação de condições adequadas para leitura crítica das condições de vida, trabalho, da formação como professores. O quinto capítulo trabalhadora/es? Universidade para ti? A autora trouxe apontamentos, problematizações, sugestões sobre o processo histórico pesquisado no qual a Universidade que oferta o curso de Pedagogia à noite, o curso não é pensado para receber alunos dessa natureza. A autora afirmou que a universidade tem sido um espaço para a elite, no qual cumpre o papel de realizar a separação entre educação e trabalho, que é o trabalho manual e intelectual. A autora explicou que considera o processo de formação crítica dos trabalhadores, com professores, o trabalho realizado pela FURG fundamental. A autora fez um diálogo com quatro autores (Gramsci, 1987); (Nosella, 2005); (Arroyo, 1996); (Castanho, 1989) e (Aguiar, 2009) sobre questões do ensino noturno pensadas sob a perspectiva da formação em Pedagogia, das trabalhadoras/alunas que realizam o curso noturno da FURG. A autora colocou o repensar no ensino de Pedagogia noturno a serviço do trabalhador, afirma que do mesmo modo que a EJA, precisa ser pensado enquanto EJA e não com práticas e de textos e/ou atividades que são próprias para criança. A autora ressaltou a importância em desmistificar a teoria enquanto valores fetichizados, explicou que a teoria acadêmica está ligada à prática, é geradora de estésias, ou seja, viva, na qual os alunos se reconhecem.

**Conclusão:** A autora destacou que o curso de Pedagogia, sob vigência flexível cumpre um duplo movimento dadas as condições concretas de seu processo na formação, como professoras, das trabalhadoras/alunas: ao mesmo tempo contribuiu, por meio de suas relações, para manter as relações de hierarquização, obediência, senso comum, e de desnaturalizações de processos historicamente desenvolvidos. Os sujeitos entrevistados revelaram que a universidade da maneira como está organizada não está preparada para receber o trabalhador/aluno. A autora salientou o repensar o ensino de Pedagogia noturno a serviço do trabalhador, o repensar não apenas dos conteúdos propostos nas disciplinas do curso de Pedagogia da FURG, mas na estrutura do curso como um todo. A autora levantou vários questionamentos como o não aproveitamento do espaço de pesquisa, para colocar a teoria e prática, cita exemplo de um projeto que pudesse ser construído ao longo do curso. Ressaltou que a formação fragmentada não é fruto somente da falta de tempo para o estudo e sim de propostas de formação. Explicou que nesta fragmentação a universidade tem o papel de promover a educação em direção ao desenvolvimento, afirmou que o mundo da informação o conhecimento é um fator de desenvolvimento cujo discurso se afina com a teoria do capital humano aplicado à educação, mas levantou o questionamento sobre este desenvolvimento para qual direção? A formação teórica em si não garante o comprometimento prático com a vida em todas as suas dimensões. A autora fez considerações sobre o projeto político pedagógico da universidade ao participar da de uma reunião em 2008 que ficou explícito que neste processo, projetos sociais e educativos se confrontaram, por meio dos interesses políticos presentes. Levantou também questionamento que o salário tem que ser constituído mínimo para a manutenção da vida do trabalhador, é necessário o mínimo de técnicas, leituras, compreensões, pesquisa, participação, correntes teóricas, história de Rio Grande, movimento estudantil, ou seja, quase tudo mínimo. Trabalhadores minimizados, precarizados de tantas possibilidades, de tudo um pouco.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 76 e 04 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** AGUIAR (2001; 2009); ARROYO (1991; 1996); CASTANHO (1989); CHAUI (2001); FREIRE (1981; 1987; 1992; 2002); NOSELLA (2005) SAVIANI (1997; 1988; 2007); TRIVINOS (2001; 2009; 1987; 2005)

**Estrangeiras:** DELORS (2005; 2006); GRAMSCI (1987; 1989); MARX (1978; 2005; 2006; 2007; 2008) MÉSZAROS (2005; 2006; 2007)

## APÊNDICE A-29

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Contribuições da formação de professores para o uso das TICs na escola: um estudo de caso no Curso de Graduação - Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Autor (a):** Elizabeth Sarates Carvalho Trindade

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Aragón de Nevado

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** TRINDADE, Elizabeth Sarates Carvalho. *Contribuições da formação de professores para o uso das TICs na escola: um estudo de caso no Curso de Graduação - Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. 2010, 135f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Apropriação tecnológica; Tecnologias da informação e Comunicação e práticas escolares.

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar como o processo de apropriação tecnológica das professoras-alunas no curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura, na modalidade à distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PEAD/UFRGS), contribuiu para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em suas práticas nas escolas. Além de alunas do curso são, ao mesmo tempo, professoras de escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

**Metodologia:** Trata-se de pesquisa com base no método dialético. Tipo de pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso que tem como procedimentos de pesquisa levantamentos de registros, depoimentos e reflexões nos ambientes virtuais do Curso, entrevistas, observações. A análise dos dados foi baseada nos conceitos de construção do conhecimento de Jean Piaget e nos níveis de explicitações do modelo de Redescritção Representacional de Karmiloff-Smith. A base da análise centrou-se no modelo de Karmiloff-Smith para compreender os processos pelos quais o sujeito percorre em busca de respostas possíveis.

**Conteúdo:** O estudo foi dividido em quatro capítulos com base nos autores (Nevado, 2006); (Nóvoa, 1992); (Piaget, 1973). No primeiro capítulo a autora fez um percurso da sua trajetória profissional. No segundo capítulo tratou da definição do problema traçando os objetivos geral e específico. No terceiro capítulo buscou o referencial teórico, discutiu sobre a construção do conhecimento a partir da perspectiva de Jean Piaget, o modelo por Karmiloff-Smith, a formação de professores e os programas de formação de professores na modalidade a distância. No terceiro capítulo fez uma contextualização sobre o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e também sobre a proposta da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Porto Alegre. No quarto capítulo a autora discorreu sobre os caminhos metodológicos, os sujeitos da pesquisa, perfil dos sujeitos, coleta dos dados, análise dos dados, categoria apropriação tecnológica. A autora fez um recorte sobre a formação de professores e expôs algumas idéias que compõem a tendência pública de investimentos para essa formação. Explicou no decorrer da pesquisa que são ações que implicam a mobilização para o uso das TICs nas escolas, enquanto recurso disponível para a sociedade em geral. Afirma que não basta o recurso estar posto é necessária uma proposta pedagógica de formação que garanta e incentive a utilização de tais recursos para promover a reflexão a partir das diferentes relações humanas possíveis de se estabelecer. Explicou que o curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (PEAD) foi criado por um consórcio entre Faculdade de Educação da (UFRGS/FACED) e o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CCE/UFSC) para graduar 400 professores que encontravam efetivo exercício do magistério público estadual e municipal do Estado do Rio Grande do Sul. A autora ressaltou que o curso pretendeu dar ao professor-aluno uma formação que desenvolvesse o processo permanente e continuado da busca da pessoa como ser cultural e político e também que o aluno compreendesse por meio da prática docente, o próprio processo de construção da vida humana. Explicou

ao longo dos relatos das professoras-alunas que serviram como amostra para a pesquisa em questão tinha pouco ou nenhum contato com o uso de TICs e não utilizavam o computador seja em sua experiência pessoal seja profissionalmente, e que as professoras-alunas ultrapassam a posição na direção de um uso pelo prazer em saber utilizar tais recursos em outros contextos

**Conclusão:** A autora destacou que as vivências das professoras-alunas em um curso de formação baseou no uso intensivo de TICs, dentro de uma proposta pedagógica inovadora, que proporcionou condições para que se estabelecer um processo de apropriação tecnológica que se repercutissem em diferentes formas de usos das tecnologias nas escolas, bem como em mudanças graduais nas práticas escolares. A autora explicou em sua pesquisa que as professoras-alunas selecionadas para o curso deveriam dominar o uso dos recursos e por outro lado, o perfil do público era de interesse de todos os cursistas que tal aprendizagem se refletisse na prática docente dessas professoras- alunas. Mas, o que autora observou é que algumas professoras- alunas começavam a desenvolver, em sala de aula, atividades idênticas aquelas que lhe são oferecidas no curso PEAD/UFRGS. Em sala de aula seus alunos ainda estão no papel passivo desse processo. Ainda, ressaltou que a incidência de utilização das TICs na função docente foi intimamente relacionada aos níveis propostos para essa categoria nesse trabalho. As reflexões acerca da apropriação tecnológica e do uso das TICs pelas professoras-alunas do curso PEAD/UFRGS em sua prática docente não garantiu a transposição didática e que os cursos de ensino a distancia deveriam estar preocupados não só com o uso da tecnologia, mas também com a modificação de sua proposta pedagógica. O uso das TICs no ensino prevê um modelo de aprendizagem diferente daquele tradicionalmente utilizado na sala de aula. Afirma a autora que quando está diante de um público especialmente formado por professores, o comportamento com o uso de pedagogias inovadoras se torna mais premente, com vistas à simetria invertida.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 57 e 05 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ALMEIDA (2003); AGUIAR (2006); LEME (2008); MORAES (2000); NEVADO (2001; 2006)

**Estrangeiras:** LEVY (1998); NÓVOA (1992); PIAGET (1973; 1976; 2007); SANTOS (2004); PERRENOUD (2000)

**APÊNDICE A-30**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** Formação inicial de professores em cursos de pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar.

**Autor (a):** Francisnaine Priscila Martins de Oliveira

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Claudia Maria de Lima

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins. *Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCar / Francisnaine Priscila Martins de Oliveira*. - Presidente Prudente: [s.n], 2010. 276f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores – ensino superior - educação a distância - Universidade Aberta do Brasil (UAB).

**Descrição:** Dissertação de mestrado que objetivou investigar o modelo de formação inicial de professores dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior a distância que vem sendo construído no curso de Pedagogia resultante da parceria entre Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - UAB/UFSCar. Buscou identificar e analisar a perspectiva de professor e a concepção de formação que fundamentam o modelo do referido curso.

**Metodologia:** O método não foi possível identificar. O tipo de pesquisa foi qualitativa que tem como procedimentos de pesquisa a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com 10 participantes envolvidos com a UAB/UFSCar e, mais especificamente, com o curso de Pedagogia dessa parceria. O caráter exploratório da pesquisa possibilitou a construção de análises e compreensões que permitiu a percepção de alguns indicadores do modelo formativo do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar.

**Conteúdo:** A autora organizou a pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo sistematizou os pressupostos teóricos construídos para fundamentar as reflexões sobre a formação de professores. Apresentou as mudanças sofridas no papel da escola e, conseqüentemente do professor. E também buscou discutir sobre as concepções de formação e de professor que estão postas na literatura, trouxe um histórico da formação de professores dos anos iniciais buscando refletir acerca dos desafios que vem sendo postos à formação desse profissional. Apresentou novos espaços de formação de professores por meio da educação a distância. No capítulo segundo organizou os pressupostos teóricos em que fundamentou as discussões sobre educação a distância. Apresentou uma discussão histórica da educação a distância e seus modelos. trouxe a discussão acerca das políticas de formação de professores a distância. Tratou das especificidades da educação a distância, seus limites, possibilidades e condicionantes. Fez um breve parâmetro sobre os programas de formação de professores a distância realizados no estado de São Paulo e alguns dados da Universidade Aberta do Brasil e de experiências de formação inicial de professores realizadas no contexto desse programa. O capítulo terceiro foi apresentado os procedimentos metodológicos que foi adotado no desenvolvimento da pesquisa, traçou o processo de construção do objeto de pesquisa e a justificativa da opção pela pesquisa qualitativa e pelo estudo de tipo exploratório. Explicou as fontes de coleta de dados, a caracterização do universo e dos informantes da pesquisa e a descrição do processo de elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Explicou o delineamento dos procedimentos de análise de dados. No capítulo quarto apresentou as análises e as compreensões construídas a partir do cotejamento entre os documentos que a autora teve acesso e as interlocuções estabelecidas com os sujeitos da pesquisa, tendo como pano de fundo os referenciais teóricos e metodológicos e apresentou as considerações finais tendo em vista os resultados da pesquisa. Explica que os conteúdos de formação foram trabalhados de maneira superficial e não houveram articulação entre os componentes formativos. As práticas de ensino e os estágios supervisionados se fundamentaram em uma perspectiva tecnicista e não se constituíram como espaços de aprendizagem da

docência. Explica que a falta de vínculo com a realidade e os desafios que cercam o exercício da profissão docente foi um dos principais fatores limitantes da formação que recebi no curso de Pedagogia. Ressalta que no entendimento de Corazza (2002, p. 124) “uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida”.

**Conclusão:** A autora destacou as inúmeras barreiras se foram colocadas para obter o acesso aos documentos oficiais do curso - especialmente o projeto pedagógico - e aos profissionais envolvidos com o desenvolvimento da proposta formativa. Explica que reformulações estão sendo constantemente realizadas tendo em vista os desafios que foi surgindo quando a proposta formativa é colocada em ação. A autora destaca que a utilização da educação a distância precisa ser inserida dentro de propostas desencadeadas por uma política nacional de formação dos profissionais da educação que garanta que, independente da instituição formadora ou da modalidade, a formação oferecida aos professores seja pautada por parâmetros de qualidade que permitam aos mesmos lidarem adequadamente com a realidade e a complexidade da contemporânea, contribuindo na formação de sujeitos que possam participar de forma cada vez melhor da vida produtiva e social do país. Com a UAB novos elementos foram trazidos à discussão como a centralidade das universidades públicas na oferta de educação a distância, sobretudo para a formação inicial e continuada de professores. Afirma que muitas questões estão abertas e requerendo novas problematizações, novos olhares, novas perspectivas.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 79 e estrangeiras 01.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** ALVES (2005); ARANHA (2000); CHAUI (2000); DEMO (2001; 2005); LUDKE (1986; 2006); PIMENTA (2004; 2008); TARDIF (2008)

**Estrangeiras:** BOURDIEU (2004)

**APÊNDICE A-31**

**País:** Brasil

**Tipo de documento:** Dissertação de Mestrado

**Título do documento:** A geometria em cursos de pedagogia da região de presidente Prudente-SP

**Autor (a):** Ana Elisa Cronéis Zambon

**Orientador (a):** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Raquel Miotto Morelatti

**Programa de Pós-Graduação:** Mestrado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP.

**Data:** 2010

**Referência Bibliográfica:** ZAMBON, Ana Elisa Cronéis. *A Geometria em Cursos de Pedagogia da Região de Presidente Prudente-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente – FCT/UNESP. Presidente Prudente/SP, 2010.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação Matemática, Ensino de Geometria.

**Descrição:** Dissertação objetivou investigar como a Geometria se faz presente em cursos de Pedagogia da Região administrativa de Presidente Prudente - SP. A pesquisa buscou discussões sobre aspectos gerais que permeiam a estrutura dos cursos de Pedagogia no Brasil.

**Metodologia:** O método utilizado é dialético de cunho analítico- descritivo. É uma pesquisa qualitativa. A autora compreendeu três momentos principais: análise das grades curriculares dos cursos de Pedagogia da região delimitada, análise dos planos de ensino das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática presentes nessas grades curriculares, acompanhamento e análise do desenvolvimento dos conceitos geométricos junto aos futuros professores. A última etapa foi desenvolvida por meio da observação in loco das disciplinas relacionadas ao ensino de Matemática nos anos iniciais em duas Instituições de Educação Superior, uma pública e a outra privada. Teve com base teórica as reflexões sobre formação de professores em Shulman (1986), com os conhecimentos base do professor e saberes docentes. Sobre as análises direcionadas ao ensino de Geometria teve como base os autores que discutem especificamente sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico, como Pais (2006), Van Hiele (apud CROWLEY, 2004) e Parzys (2006).

**Conteúdo:** A autora buscou discutir, no decorrer de cinco capítulos, o ensino de Geometria nos espaços de formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Pedagogia, especialmente aqueles localizados na região de Presidente Prudente/SP. No primeiro capítulo, tratou sobre o papel do professor na escola atual, aspectos de sua formação e saberes docentes. Trouxe a idéia central o professores reflexivos que possuem, também, um repertório teórico consistente. Buscou destacar quais são os saberes que o compõem, considerando necessário para a competente atuação docente. Buscou para nortear as idéias o autor Shulman (1986; 1987; 1989), que apontou três aspectos fundamentais para o conhecimento teórico docente - conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. No segundo capítulo, tratou especificamente do ensino da Geometria. Discutiu, analisou a trajetória histórica do ensino de Geometria na educação brasileira do século XX, e também apresentou discussões teóricas sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico, tendo como base reflexões propostas por três principais autores: Pais (1996, 2000), Van Hiele (apud Crowley, 1994) e Parzys (2006). No terceiro capítulo, apresentou a metodologia e as etapas de desenvolvimento da presente pesquisa, teve como ponto de partida o delineamento das questões que nortearam o estudo e a descrição dos nossos objetivos gerais e específicos. Explicou o processo de elaboração e aplicação dos instrumentos para coleta de dados junto às professoras (entrevista) e alunos (questionário) de cada uma das instituições selecionadas. No quarto capítulo analisou os dados obtidos junto à Instituição A. Caracterizou as disciplinas relacionadas ao ensino presentes na grade curricular do curso de Pedagogia dessa instituição, buscou destacar, sobretudo, aspectos das disciplinas direcionadas ao ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que acompanhamos por meio da observação. A autora ressalta que sobre a formação docente, a formação inicial de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de Pedagogia e importante avaliar a presença e o papel da Geometria nesses espaços. Analisando o histórico do processo de formação de professores no Brasil nos dois últimos séculos, ressaltou o

autor Saviani (2009) o qual destaca que um quadro de descontinuidade e de precariedade das políticas formativas, alertando que elas não alcançam o estabelecimento de um padrão minimamente consistente de preparação docente frente aos problemas da educação brasileira.

**Conclusão:** A autora destaca dois modelos de formação de professores. Para o primeiro, que denominou de *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que ele irá lecionar, considerando que a formação pedagógico-didática é decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na prática docente. O segundo, denominado *modelo pedagógico-didático*, a autora considerou que a formação “só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático”. A partir desses modelos de formação, a autora ressalta Saviani (2009) ao apontar, uma questão: os espaços de formação docente devem priorizar o modelo de conteúdos ou o modelo pedagógico-didático? A pesquisa revelou dois modelos contrapostos de formação. Seguindo a tendência da maioria dos cursos de Pedagogia do Brasil (CURI, 2005), o primeiro apresentou aspectos estritamente relacionados ao “como ensinar” conteúdos da Geometria. Já o segundo, superando uma das principais críticas aos cursos de Pedagogia nos últimos anos, enfatizou aspectos que privilegiaram o trabalho com conteúdos da Geometria. A autora ao analisar cada um desses modelos, foi possível afirmar que ambos apresentam defasagens que reforçam uma inquietação proposta por Saviani (2009): os espaços de formação docente devem priorizar os conteúdos ou os aspectos didático-pedagógicos? Obviamente, ambos os caminhos são igualmente difíceis e enfrentam desafios.

**Referências bibliográficas ou fontes:** nacionais 59 e 03 estrangeiras.

**Autores mais consultados:**

**Nacionais:** FIORENTINI (1995; 2001); GATTI (2008; 2009); LIBÂNEO (2002); LUDKE (1986); NACARATO (2003; 2004; 2005; 2009); PAVANELLO (1989; 1993; 2007); PIMENTA (1999; 2006); PIRES (2000; 2002); SAVIANI (2009); TARDIF (2000; 2002; 2005); ZUIN (2009)

**Estrangeiras:** BOGDAN (1994); SCHON (1992); SHULMAN (1986)