



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
Mestrado em Educação

Patrícia Mendonça de Souza Oliveira

FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DE PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA E DESEMPENHO DOCENTE

GOIÂNIA
2009

PATRÍCIA MENDONÇA DE SOUZA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DE PROFESSORES DO
CURSO DE PEDAGOGIA E DESEMPENHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao curso de mestrado da Universidade Católica de Goiás como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta.

GOIÂNIA

2009

PATRÍCIA MENDONÇA DE SOUZA OLIVEIRA

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DE PROFESSORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA E DESEMPENHO DOCENTE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pela banca examinadora da Universidade Católica de Goiás – UCG.

Aprovada em, __ de _____ de 2009.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Beatriz Aparecida Zanatta – UCG
Orientadora

Prof. José Carlos Libâneo – UCG
Professor convidado 1

Prof. Magda Ivonete Montagnine _ UEG
Professor convidado 2

Hoje, mais do que em qualquer outro dia, compreendo a existência de uma força maior, força essa chamada DEUS. Sei que foi Ele que me ajudou a seguir meu caminho e que sempre estará presente em minha vida.

Aos meus maiores amores: João Rodrigues, João Henrique e Júlia agradeço a inspiração e a paciência por terem suportado minha presença-ausente em casa. E a você João Rodrigues, pelo mais feliz desses encontros: meu amigo, colega, marido, namorado, leitor atento e generoso, agradeço por sua

solidariedade, bom humor e apoio amoroso em todo o percurso. Enfim, pela partilha.

AGRADECIMENTOS

Diz-se que a gratidão é a primeira das virtudes, aquela a partir da qual todas as demais são possíveis. Menos por virtude que por justiça, quero afirmar, como de praxe dos agradecimentos que se fazem ao se apresentar um trabalho, que sem a ajuda que se agradece, o trabalho seria impossível.

A professora e orientadora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta quero expressar minha enorme satisfação com nosso trabalho conjunto. Agradeço por sua capacidade e talento para orientar, iluminando as questões de pesquisa de forma crítica, inteligente, metódica e estimulante; por sua abertura a questões novas e desafiadoras, por sua dedicação e paciência firmes.

A Instituição de Ensino Superior, objeto deste estudo e colaboradores, pela oportunidade e apoio no desenvolvimento dessa pesquisa científica.

E, finalmente, a todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para a finalização deste trabalho.

“Há homens que lutam um dia e são bons.
Há outros que lutam um ano e são melhores.
Há os que lutam muitos anos e são muito
bons.
Porém, há os que lutam toda a vida.
Esses são os imprescindíveis.”

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender a concepção do Bom Professor através da investigação dos aspectos da formação pedagógico-didática dos docentes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior particular de Goiânia. A escolha e interesse da pesquisadora, pelo tema, surgiram em decorrência das dificuldades compartilhadas com alguns docentes, que ministravam disciplinas no Curso de Pedagogia, quando trabalhava como professora em um Curso de Pedagogia e, posteriormente, na atuação como Coordenadora de um Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em uma Instituição de Ensino Superior Privado. Para melhor compreensão dessa questão, foi investigada a prática pedagógica de professores do curso de Pedagogia, as concepções que embasam essa prática e as expectativas dos alunos a respeito do “bom professor”. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou-se como principais instrumentos de coleta de dados da pesquisa: questionários, entrevistas e observações de aula. Os sujeitos da pesquisa foram alunos dos 7º e 8º períodos dos do curso de Pedagogia e professores do curso de Pedagogia de um a IES privada da grande Goiânia. A seleção dos docentes foi feita com base em um questionário aplicado aos alunos do curso de pedagogia, tendo em vista apreender elementos que caracterizam um “bom professor”. Os professores selecionados como “bons professores”, foram entrevistados e posteriormente observadas as aulas dos mesmos. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo. Entre as conclusões, está a constatação de que o bom professor para o aluno do Curso de Pedagogia da IES em estudo, não é somente aquele que é dito “bonzinho”, mas vai muito além de sua titulação, qualificação ou prática docente. Sua formação pedagógico-didática está em evidência, ou seja, didática inserida na prática pedagógica.

Palavras-Chave. Pedagogia. Prática pedagógico-didática. Bom Professor

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia 1939	20
Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Didática 1939	20
Quadro 3: Disciplinas do Núcleo Comum do Curso de Pedagogia	24
Quadro 4: Disciplinas por Habilitação do Curso de Pedagogia	25
Tabela 1: Credenciamento da IES e autorização do Curso de Pedagogia em Goiás	41
Tabela 2: O perfil de um bom professor, segundo as características escolhidas pelos alunos do curso de Pedagogia	61
Tabela 3: A escolha do bom professor do curso de pedagogia na visão dos alunos	65

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Percentual de crescimento de cursos de graduação presenciais oferecidos por categoria administrativa 43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	18
1 A PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
1.1 Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil (1930 – 2006)	18
1.2 O Curso de pedagogia e os debates a partir da nova LDB n.º 9394/96 (1996-2004)	31
1.3 O curso de pedagogia em Goiás: história e expansão	39
CAPÍTULO II	45
2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA	45
2.1 A metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa	45
2.2 A Instituição de ensino superior – IES – em estudo	47
2.3 Procedimentos metodológicos	52
2.3.1 <i>Sujeitos da Investigação</i>	52
2.3.1.1 Alunos	52
2.3.1.2 Professores	52
2.3.1.3 Entrevistas	53
2.3.2 <i>A observação – o professor e sua prática de sala de aula</i>	56
2.4 Análise dos dados	57
CAPÍTULO III	60
3 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DO “BOM PROFESSOR” DO CURSO DE PEDAGOGIA E DESEMPENHO DOCENTE: A PESQUISA CAMPO	60
3.1 O perfil do bom professor na visão dos acadêmicos de pedagogia	60
3.2 A escolha dos sujeitos da pesquisa do curso de pedagogia da IES	64

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas que buscam aprofundar a compreensão sobre a Formação de Professores. Estudar essa questão nos remete a situá-la no contexto da produção acadêmica dos últimos anos.

A pesquisa sobre formação de professores tem sido muito estudada, principalmente, a partir da década de 1990. Uma simples busca na Internet revela um significativo número de trabalhos que versam sobre esta temática. Vários são os autores como, Nunes (2001), Brzezinski e Pimenta (2001), entre outros, que apresentam um balanço sobre a ampla produção de pesquisas acerca da formação de professor e suas diferentes temáticas. .

Brzezinski e Garrido (2001), fazem uma análise dos trabalhos do GT formação de professores e revelam o crescimento das pesquisas no período de 1992-1998; e André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), produziram um artigo sobre o “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, no qual buscam

fazer um análise das dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação do país, artigos publicados e trabalhos apresentados no GT formação de professores da Anped, no período de 1990 a 1998 e revelam o crescimento significativos das pesquisas sobre a formação de professores.

Os trabalhos destacam a formação inicial dos professores, formação continuada, identidade profissional e profissionalização, bem como, articulação entre saberes e prática docente. Outra temática vinculada à formação de professores são as pesquisas sobre o bom professor.

Assim, a prática pedagógico-didática do bom professor no curso de Pedagogia é a preocupação principal desta pesquisa.

Meu interesse pelo tema da formação do pedagogo surgiu em decorrência das dificuldades compartilhadas com alguns docentes, que ministravam disciplinas no Curso de Pedagogia, quando trabalhava como professora em um Curso de Pedagogia e, posteriormente, na atuação como Coordenadora de um Programa de Pós-graduação *Lato Sensu* em uma Instituição de Ensino Superior Privado. No decorrer deste período, as reclamações dos discentes em conversas informais e formais, na qualidade de Coordenadora, sobre a prática docente de alguns professores no processo ensino-aprendizagem com afirmações tipo: “o professor não tem didática”, “as aulas são monótonas”, “o professor parece não preparar a aula”, entre outras.

Libâneo (2007) aponta elementos da didática que se fazem presentes na opinião dos alunos. “Há discentes que comentam entre si: gosto desse professor porque ele tem didática”, “com essa professora a gente tem mais facilidade de aprender”, muito provavelmente estão querendo dizer que esses professores têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, que com eles, de fato, aprendem.

Sendo assim, surgem algumas questões dignas de serem estudadas: qual a concepção de “bom professor” para os alunos? Na visão dos alunos, o quê caracteriza o ensinar bem? Quais as principais qualidades deste “bom professor”?

O que mais valorizam na prática pedagógica? Que relação existe entre a concepção do “bom professor” dos alunos e a prática pedagógica dos mesmos? Estes questionamentos conduzem a outros tipos: como os professores denominados “bons professores” pelos alunos pensam sua prática pedagógico-didática? Qual a ligação entre o discurso destes docentes e sua prática pedagógico-didática?

O trabalho aqui proposto busca analisar a formação didático-pedagógica a partir da prática dos docentes deste curso, tendo em vista reunir elementos que na opinião dos professores e alunos caracterizam um “bom professor” à luz do referencial teórico que nos orienta.

No entendimento que compartilho, “a prática pedagógica pode ser compreendida como uma prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à didática ou à metodologia do estudo, mas articulada à educação com a prática social e ao conhecimento com a produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma”. (Fernandes 1998, p. 98),

Essa prática acontece não somente na sala de aula com o professor e aluno, mas principalmente leva em consideração o cotidiano do professor e do aluno, desde a preparação a execução do processo ensino e aprendizagem.

Nesta linha, Libâneo (1998) ressalta que a prática pedagógica está relacionada aos objetivos da ação educativa, o que implica em objetivos sócio-político e, conseqüentemente, englobam aspectos éticos, afetivos e metodológicos. Levando em conta esses aspectos, a formação pedagógica do professor deve ser um processo sistemático e contínuo através do qual o docente se qualifica para o magistério. Ainda de acordo com ele, a teoria pedagógica orienta a ação educativa escolar mediante objetivos, conteúdos e tarefas de formação cultural e científica, tendo em vista as situações sociais concretas. É a atividade prática do professor que realiza a ação educativa, de forma tal que, as situações didáticas, práticas exigem o ‘como’ da intervenção pedagógica. A esse respeito, escreve:

O processo didático efetiva a mediação escolar de objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Em função disso, a Didática descreve e explica nexos, relações e ligações entre ensino e aprendizagem; investiga os fatores co-determinantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem, que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Objetivo geral deste trabalho foi caracterizar e analisar a formação e prática pedagógica dos docentes do curso de pedagogia.

Com base nesse objetivo, delimitamos *objetivos específicos* para nortear o trabalho:

Compreender aspectos da formação pedagógica dos professores do curso de Pedagogia e suas implicações na formação dos alunos:

Identificar as tendências pedagógicas incorporadas na prática dos docentes do curso de pedagogia:

Estabelecer cotejamento entre as práticas dos professores e o entendimento dos alunos sobre “Bom professor”.

Este último objetivo aproxima a pesquisa dos trabalhos vinculados a temática o bom professor. É surpreendente a quantidade de trabalhos existentes sobre tal tema. Diversas abordagens, vários objetivos, muitas intenções. E entre os vários trabalhos localizados, na produção bibliográfica brasileira existem pontos de contato entre eles, todos são pesquisas qualitativas e utilizam as entrevistas e observações como instrumento de coleta de dados. Porém, divergem nos objetivos e perspectivas, pois as questões norteadoras das investigações são quase sempre as mesmas: quais os critérios para escolha do bom professor? Como decidir quem são os bons professores? Quais as variáveis que determina as práticas bem-sucedidas?

Deste conjunto de estudos pesquisados fica visível a variedade de critérios para escolha do bom professor por parte dos pesquisadores: alguns recorrem a indicações dos gestores ou coordenadores pedagógicos é o caso da pesquisa de Coelho (1989), em sua dissertação sobre as experiências bem

sucedidas de professores de alfabetização em Campinas-SP; outros consultam os alunos, são os casos das pesquisas de Cunha (2006), em seu livro *O bom professor e sua prática*, analisando a prática pedagógica de alguns professores em Pelotas-RS; Souza (2003), que faz um análise sobre as representações sociais do bom professor na visão dos acadêmicos de odontologia da PUC-MG; Feitoza, Cornelsen e Valente (2007), estudam a representação do bom professor na perspectiva dos alunos de arquivologia da Universidade Estadual de Londrina-PR; outros ainda combinam várias formas são os casos dos trabalhos de Ludwig (2006), que busca traçar um perfil do bom professor a partir das opiniões de professores e alunos do curso de Engenharia Elétrica da UFRGS; Nunes (2002), analisa a metodologia e didática do professor do curso de Direito em Goiânia-GO; Galvão (2002), ao estudar as características do bom professor focando a prática pedagógica de uma professora de educação física em Rio Claro-SP; Chamlian (2003), ao analisar por meio de entrevistas as experiências inovadoras de um grupo de professores da USP, visando colher subsídios para a formação do professor universitário; Luz e Carlos (2005), ao discutirem os fatores necessários para que se considerem um profissional como um bom professor de inglês em uma escola de idiomas em Lodrina-PR, entre outras.

Cada abordagem revela pontos importantes tanto da prática pedagógica do “bom professor” como a própria visão dos mesmos sobre sua práxis. E sem dúvida, tais contribuições servem de instrumentos para se pensar o processo de formação docente. Porém, como a compreensão do bom professor é valorativa e ideológica, como bem salienta Cunha (2006, p.155), é preciso tomar muito cuidado para saber a partir de quais referências estes profissionais são bons. O contexto sócio-cultural-acadêmico ajuda na compreensão do bom professor, isto é, ele é bom para quem, em que e onde?

Marli André (1992), ao fazer um balanço das pesquisas em educação no Brasil na década de 1980, revela que os trabalhos sobre o bom professor ou, como ela denomina em seu artigo, as bem-sucedidas práticas pedagógicas sofrem duras críticas aos critérios utilizados na definição destes

modelos de competência, pois o pesquisador legitimará as escolhas pessoais de professores, alunos e, até mesmo, de gestores e coordenadores pedagógicos, que para a autora são também questionáveis. Desta forma, definir o bom professor não é tarefa fácil. É necessário esforço do pesquisador em trilhar o rigor metódico das ciências para, sem ferir a objetividade, traçar as características dos bons professores.

Assim, esta pesquisa está inserida neste desafio, para definir o “bom professor” do Curso de Pedagogia, a partir de sua formação didático-pedagógica, na perspectiva dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior privada, localizada na região Metropolitana de Goiânia-GO. Optei por uma abordagem qualitativa, sem desprezar os dados quantitativos quando necessários, aplicando questionários junto aos alunos da IES e entrevistando e observando a ação docente dos professores em sala de aula.

Com os dados obtidos, pretende-se cotejar a concepção do “bom professor” dos alunos pesquisados com as práticas pedagógicas dos professores definidos como bons professores.

A dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta um breve esboço histórico sobre o surgimento e expansão do curso de pedagogia no Brasil e em Goiás, passando pelas questões da identidade da pedagogia e atuação do profissional pedagogo. O segundo expõe a metodologia da pesquisa campo. O terceiro apresenta um análise dos dados, desenvolvendo uma interpretação da prática pedagógica do professor do curso de pedagogia e, ao mesmo tempo, da concepção do aluno do que seria um “bom professor”, com base nos resultados das observações, das entrevistas realizadas com os professores e dos questionários aplicados aos alunos. Para finalizar, apresenta também um cotejamento entre a prática de ensino dos professores e a concepção de “bom professor” dos alunos pesquisados.

A investigação desse assunto pode contribuir para maior conscientização acerca da necessidade de formação pedagógico-didática do docente universitário, despertando através da análise de seu resultado, e mesmo

das suas limitações, subsídios para a criação de programas que tenham como foco esta formação

CAPÍTULO I

1 A PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Esta pesquisa pretende analisar a concepção do bom professor do curso de pedagogia e o seu desempenho docente. Assim, para contextualizar o objeto da pesquisa, neste capítulo, optou-se por traçar a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, resgatando sua história, desde sua origem na década de 1930 até 2006. Nesta reconstrução histórica apresentam-se considerações acerca do debate ocorrido no âmbito das associações de educadores sobre as diretrizes para o curso de Pedagogia, com a intenção de delinear as diferentes posições e

sua incorporação pela legislação oficial. Basicamente, este capítulo será dividido em dois momentos: primeiro, a breve história do curso no Brasil e, depois, algumas considerações sobre a origem e expansão do curso de pedagogia em Goiás.

1.1 Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil (1930 – 2006)

A História do Curso de Pedagogia no Brasil tem sua origem a partir do Decreto-lei n.º1.190, de 4 de abril de 1939, que o estruturou e o instituiu a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Esta primeira regulamentação tinha como propósito formar bacharéis e licenciados para várias áreas, uma delas, a pedagogia. Assim, na formação do pedagogo estão presentes as dicotomias entre professor e especialista, bacharelado e licenciatura, generalista e especialista, técnico em educação e professor (SILVA, 2006, p.11; CHAVES, 1980, p.47).

Este Decreto-lei previa três anos de bacharelado e mais um ano de Didática para a formação do professor. Assim, tanto para o Licenciado em Pedagogia, quanto para o Bacharel, a matriz curricular era a mesma até o terceiro ano. No quarto ano os licenciados cursavam as disciplinas pedagógicas, especificamente, Didática. Então, formava-se nos primeiros três anos do Curso, os bacharéis e logo depois de concluída a disciplina de Didática, no quarto ano, era conferido o diploma de licenciado. Essa foi a origem do famoso esquema 3+1. Com essa configuração, BREZEZINSKI (1996, p. 44) afirma que “o bacharelado em Pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades com conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte – o de didática da Pedagogia”.

Já na implantação, este curso surge com incertezas sobre o propósito e a função do pedagogo. De acordo com SILVA (2006, p.64), faltava alguma “referência sobre a sua destinação profissional, não se percebia, na época, as ocupações a serem preenchidas por este novo profissional”. Assim, considera

Chaves (1980, p. 48), se, por um lado, o campo de trabalho do Licenciado em Pedagogia era claro, pois ele tinha direito de lecionar em Escolas Normais; por outro, “o Bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era conhecido como um ‘técnico em educação’, embora nunca houvessem sido definidas de maneira precisa suas funções”.

A matriz curricular do nascente curso possuía as seguintes disciplinas obrigatórias como mostra quadro a seguir:

Quadro 1: Matriz Curricular do Curso de Pedagogia 1939

Ano	Disciplina Obrigatória
PRIMEIRO	Complementos de Matemática
	História da Filosofia
	Sociologia
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Psicologia Educacional I
SEGUNDO	Estatística Educacional
	História da Educação I
	Fundamentos Sociológicos da Educação
	Administração Escolar I
	Psicologia Educacional II
TERCEIRO	História da Educação II
	Administração Escolar II
	Educação Comparada
	Filosofia da Educação
	Psicologia Educacional III

FONTE: CHAVES, 1980, p.48

Ao analisar as disciplinas dessa matriz curricular, salta aos olhos a importância dada a Psicologia Educacional, como se a atuação do profissional da educação ou mesmo esta função vaga de “técnico em educação” necessitasse apenas de compreender a *psiqué* humana. No quarto ano, o Licenciado em Pedagogia ou em qualquer área era obrigado a fazer as seguintes disciplinas, do então chamado Curso de Didática, como revela o quadro 2:

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Didática 1939

Ano	Disciplina Obrigatória
QUARTO	Didática Geral
	Didática Especial
	Administração Escolar
	Fundamentos Biológicos da Educação
	Fundamentos Sociológicos da Educação
	Psicologia Educacional

FONTE: CHAVES, 1980, p. 48.

Entretanto, apesar da matriz curricular apresentar seis disciplinas obrigatórias no quarto ano do Curso na formação do Licenciado em Pedagogia, de acordo com FURTADO (2002, p. 19), “ao bacharel formado, bastaria cursar as disciplinas de Didática Geral e as Especiais, que não constavam em sua grade

curricular” para receber o título de Licenciado. Tal situação revela o dualismo presente na estrutura do Curso de Pedagogia implantado em 1939.

Para SAVIANI (2006, p.7), o curso de Pedagogia, da forma como foi organizado em sua gênese, centrava a “formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem freqüentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios”. E, ao longo dos vinte e três anos de vigência do Decreto-lei 1.190/39, o Curso de Pedagogia foi marcado por uma tensão entre dois modelos: o cultural-cognitivo e o pedagógico-didático.

Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos, antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Conseqüentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2006, p. 8).

Além deste dualismo, o Curso de Pedagogia sofria, em sua gênese, de uma crise de identidade. O questionamento da identidade profissional era produto da falta de regulamentação da função do pedagogo. E o mercado de trabalho para o pedagogo era muito limitado, restringindo-se aos órgãos Governamentais, assumindo em geral cargos técnicos no Ministério da Educação, que não exigiam formação superior (DONATONI; GONÇALVES, 2007).

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

Segundo Libâneo (2007, p. 11-12):

É nos anos 1960 que surge a aspiração de certos setores do campo da educação de defender a formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no curso de Pedagogia em nível superior. Pela minhas lembranças, a primeira menção explícita a esse assunto na

legislação está no Parecer anexo à Res. 251/62, do conselheiro Valnir Chagas. Essa Resolução estabelecia para o curso de Pedagogia a função de formar especialistas e os professores para os Cursos Normais, e o parecer anexo à Resolução previa a possibilidade de formar o professor primário em nível superior. Nesse mesmo ano, são fixadas também, através de parecer, as matérias pedagógicas para os cursos de licenciatura para a formação de professores para o antigo Ginásio e o Ensino Médio. Depois veio o Parecer 252, de 1969, definindo a estrutura curricular para o curso de Pedagogia, reforçando sua função de formar professores para o Ensino Normal e formar especialistas para as funções de orientação educacional, administração escolar, supervisão etc.

A década de 1960 foi marcante, a regulamentação do currículo mínimo do Curso de Pedagogia aconteceu com a aprovação do Parecer nº 251/62, elaborado pelo professor Valnir Chagas. E, de acordo com Silva (2006, p. 36), o conselheiro argumenta logo na introdução a existência de duas correntes acerca dos rumos do curso:

Explica que a idéia da extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dá ao nível superior e a de técnicos em Educação em estudos posteriores ao da graduação.

Para BRZEZINSKI (1996, p. 56-57), o currículo mínimo “consistia em sete matérias para o bacharelado, quais sejam: psicologia da educação, filosofia da educação, administração escolar e mais duas matérias acolhidas pelas IES”. Ainda segundo a autora, a regulamentação para a licenciatura foi aprovada com o Parecer 292/62 que legislava sobre a formação do professor. Desta forma, “continuava, portanto, a dualidade na pedagogia: bacharelado x licenciatura. Aquele, formando o técnico, este formando o professor para a Escola Normal, ambos os cursos com duração de quatro anos”.

Nas observações de Eduardo Chaves, neste momento:

Mantém-se, portanto, para o Curso de Pedagogia o esquema de Bacharelado e Licenciatura, embora, através do Parecer 292/62, que regulamenta as Matérias Pedagógicas para a Licenciatura, também de autoria do Professor Valnir Chagas, se tenha procurado abolir o esquema 3+1, instituindo-se o princípio da concomitância do ensino do conteúdo e do método. A duração prevista para o curso era de quatro anos (para o Bacharelado e a Licenciatura) (CHAVES, 1980, p.50).

Este novo currículo homologado em 1962, pelo professor Darcy Ribeiro, na época Ministro da Educação e Cultura, começou a vigorar no ano seguinte (CHAVES, 1980, p. 51). Porém, estas mudanças não eliminaram as polêmicas da gênese do curso. O dualismo e o esquema curricular 3+1 continuaram. Como muito bem observou DONATONI GANÇALVES (2007, p. 3 e 4), no período manteve-se a crise de identidade do Curso de Pedagogia:

De 1960 a 1962, questionaram-se a existência do curso e a falta de conteúdo próprio. Nem o Parecer 251/62 – formar o técnico pelo bacharelado e o docente para disciplinas pedagógicas pela licenciatura, proposta do conselheiro Valnir Chagas – supera a polêmica da formação falta ainda delimitar e regulamentar a profissão.

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p. 224), o que se tem neste momento é apenas alguns retoques na estrutura do Curso de Pedagogia.

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

Além dos movimentos reivindicando reformulação no Curso de Pedagogia, entra em vigor a Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, que produziu uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, capitaneada pelo Parecer do CFE 252/69, de autoria novamente de Valnir Chagas. Foi dada uma nova roupagem ao curso de pedagogia e fixou na área de escolas e sistemas escolares “os mínimos de currículos e duração para o curso de graduação em pedagogia, visando a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção” (SILVA, 2006, p. 23). De acordo com Pietrobon e Corrêa (2005, p.15), com este Parecer CFE 252/69 temos algumas mudanças, entre elas a abolição da

“distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo a disciplina de didática incorporada ao núcleo comum das disciplinas do curso”, e, outra mudança, as relacionadas com a opção que os estudantes deveriam fazer no decorrer do curso em relação a função que desempenhariam. Porém, SILVA (2006, p.23) considera que tal mudança:

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.

Assim, o parecer CFE 252/69, incorporado ao Art. 2.º da Resolução CFE número 2/69 fixou a base comum nos conteúdos mínimos e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia e no parágrafo 3.º, estabelece as condições para obtenção de habilitações específicas do Curso, conforme pode ser observado na transcrição do referido artigo:

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

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

As diferentes habilitações teriam uma base comum de estudos com matérias consideradas básicas para formação de qualquer profissional da área de educação e a outra parte diversificada, a fim de atender as habilitações específicas. As disciplinas obrigatórias, que compunham o núcleo comum, ficaram designadas da seguinte forma, como mostra o quadro 3:

Quadro 3: Disciplinas do Núcleo Comum do Curso de Pedagogia

DISCIPLINAS	
01	Sociologia Geral
02	Sociologia da Educação
03	Psicologia da Educação
04	História da Educação

05	Filosofia da Educação
06	Didática

FONTE: Resolução CFE n.º 2/69

As disciplinas da parte diversificada ficaram assim distribuídas para cada habilitação, conforme quadro 4, a seguir:

Quadro 4: Disciplinas por Habilitação do Curso de Pedagogia

HABILITAÇÃO	DISCIPLINAS
Magistério dos Cursos Normais	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	2. Metodologia do Ensino de 1.º Grau.
	3. Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio)
Orientação Educacional	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	3. Princípios e Métodos de Orientação Educacional
	4. Orientação Educacional
	5. Medidas Educacionais
Administração Escolar	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	3. Princípios e Métodos de Administração Escolar
	4. Estatística Aplicada à Educação
Supervisão Escolar	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	3. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar
	4. Currículos e Programas
Inspeção Escolar	1. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau.
	2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau.
	3. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar
	4. Legislação do Ensino

FONTE: Resolução CFE n.º 2/69

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

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

Assim, foram criadas as seguintes especialidades de curta duração: Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. O referido autor (1980, p. 56) ressalta ainda que tais modalidades tinham por destino formar profissionais para o ensino do 1.º Grau, sendo que o elemento diferenciador entre a habilitação curta e a plena consistia na omissão das matérias de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau e os Princípios e Métodos, que eram substituídas pelas disciplinas: Administração da Escola de 1.º Grau, Supervisão da Escola de 1.º Grau e Inspeção da Escola de 1.º Grau nas respectivas habilitações. CASTRO (2001) lembra que, com a substituição das disciplinas, a licenciatura curta tinha a metade da duração do curso, com 1200 horas.

Dentro deste novo quadro havia a possibilidade do estudante obter mais de uma das habilitações. Porém, apesar deste Parecer promover um avanço na definição de identidade do Curso de Pedagogia e nas habilitações dos pedagogos, ele deixa uma brecha para que se confunda Pedagogia com formação de professores para as séries iniciais, reduzindo o curso à prática de ensino (DONATONI e GANÇALVES, 2007). Na mesma perspectiva, SILVA (2006) assegura que o parecer CFE n.º 252/69, mesmo sendo o mais fértil das três regulamentações apresentadas, influenciou, de forma estéril, a delimitação do mercado de trabalho quanto à formação do pedagogo pela fragmentação curricular, que se apresentou com a idéia de se formar o professor das séries

inicias. Tal postura, na visão de DONATONI E GONÇALVES (2007), fez surgir uma verdadeira “crise de identidade” no Curso de Pedagogia.

Na análise de BRZEZINSKI (1996, p. 77):

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

Na literatura pesquisada fica visível a preocupação com a fragmentação provocada pela criação das habilitações no Curso de Pedagogia. Nessa reestruturação, o pedagogo era habilitado para ser professor do curso normal e especialista em educação. Neste ponto, Libâneo (2007, p. 12) lembra um incrível paradoxo da lei dizendo: “aqui aparece a célebre orientação do parecer, ‘quem pode o mais pode o menos’, pela qual o licenciado na habilitação para o magistério no Ensino Normal poderia lecionar nas séries iniciais”.

De acordo com BRZEZINSKI (1996), entre os anos de 1973 à 1976 várias indicações foram encaminhadas ao CFE definindo as normas, princípios, diretrizes e procedimentos para nortear a formação do profissional da educação no Brasil. Estas novas regras propostas pelo CFE, em parte, são frutos da Reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus promovida pela Lei 5.692/71, também formulada sob a influência do “eterno” conselheiro Valnir Chagas.

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

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

a n.º 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE n.º 70/76, que regulamenta o preparo de especialistas e

professores de educação; a indicação CFE n.º 71/76, que regulamenta a formação superior de professores de educação especial. A formação de especialistas passa a ser feita, então, como habilitação acrescida aos cursos de licenciatura (PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 15).

Para PIETROBON e CORRÊA este período, (1973-1978), caracterizado pelas indicações feitas pelo conselheiro Valnir Chagas no CFE, das quais algumas foram homologadas e sustadas em 1976, é marcado por uma identidade projetada para o Curso de Pedagogia, pois “Chagas faz aflorar o impasse da identidade do pedagogo com a extinção do curso de Pedagogia e a proposta de formar o pedagogo na pós-graduação”. E, ao mesmo tempo, desencadeia um movimento social que culmina no processo iniciado pelo conselheiro e deixa para o futuro a projeção da identidade (2005, p.15).

Na visão de Libâneo (2007, p. 12-13):

o final dos anos 1970 e início da década de 1980, marca o início da campanha pela transformação do curso de Pedagogia num curso de formação de professores. O arrefecimento do controle político e da censura pelos militares, junto com resistências dos setores de esquerda organizados, favoreceu a produção de pesquisas e publicações no campo da educação contra práticas autoritárias e ideológicas no regime militar. Disso resultou a realização, em São Paulo, na PUC, da I Conferência Brasileira de Educação (CBE), quando já existia o chamado Comitê Pró-Participação na formação do educador, com a participação de nomes expressivos das faculdades de Educação. O que movia esse comitê eram as críticas aos Parecer 252/69 e às indicações de Valnir Chagas, tidos como tecnicistas, destinados a consolidar a educação tecnicista baseada na racionalidade técnica, na busca de eficiência e produtividade, contra um educação crítica e transformadora. Havia um alvo paralelo das críticas, que era a Lei 5.540, que regulava todo o ensino superior na perspectiva tecnicista.

Libâneo (2007, p.13) ainda acentua que por detrás dos movimentos pela reformulação dos cursos de formação docente nos anos de 1980, havia uma forte disputa política e ideológica no meio educacional. Uma visão panorâmica do momento revela a efervescência social vivida: anistia política (1979), eleição direta para governador (1982), possibilidade de eleições diretas para presidente (1984), sem dúvida dilatava o anseio por participação entre os educadores, e muitas experiências de participação em eventos para debater, pensar e repensar a educação e a formação dos educadores surgiram em várias cidades brasileiras.

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

Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional para a ‘Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação’, realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, justo no momento em que as forças sociais empenhadas na luta pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os campos, inclusive no campo educacional.

Na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, em 1980, promovida pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP -, os educadores reivindicaram uma solução para a problemática da formação dos profissionais da educação, originando o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 240). Em nota SCHEIBE e AGUIAR (1999, p. 237) explicam que o Comitê Pró-Participação transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE – instituída pelos educadores e estudantes presentes no Encontro Nacional de Belo Horizonte, em novembro de 1983. As razões para tal transformação, de acordo com as autoras, foram “dar continuidade ao processo de discussão sobre a formação docente e acompanhar as ações do MEC junto aos cursos de licenciaturas”.

Além da criação da CONARCFE, os profissionais organizaram e aprovaram em Assembléia o Documento de Belo Horizonte que definia propostas e reivindicações encaminhadas ao Governo Federal sobre a formação do profissional das séries iniciais, estágios supervisionados, as licenciaturas e, também, a Pedagogia (FURTADO, 2002, p. 19). Após três anos de discussões, o Documento de Belo Horizonte foi concluído pela CONARCFE, em 1986, dando origem a um documento de referência a âmbito nacional, no que se refere as questões acerca da formação do educador, e hoje representado pela ANFOPE –

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, criada em 1990. De acordo com SILVA (2006, p. 72): “[...] a partir do ‘Documento Final’ de 1983, a idéia da Pedagogia enquanto um curso se fortaleceu no interior do movimento e o questionamento quanto à sua existência não encontrou mais espaço para reaparecer”.

Entretanto, DONATONI E GONÇALVES (2007, p. 6-7) escreveram:

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

Em 1989 o Documento de Belo Horizonte foi reformulado no IV ANFOPE realizado também na Capital Mineira, dando origem ao “Documento Final”, que veio afirmar a base comum dos estudos nos cursos de formação de professores e também definir a docência como base da identidade profissional do educador. Entretanto, a discussão e a luta pela não separação, ou seja, pela formação única entre os profissionais da educação, seja o Pedagogo ou Docente de outras licenciaturas ainda continuaria pelos anos seguintes, pois, apesar desses movimentos de contestações, a regulamentação de 1960 perdurou até a homologação da Lei 9394/96. Desta forma, os princípios defendidos no Encontro de Belo Horizonte representam as discussões que a ANFOPE mantém em sua agenda de debates:

[...] entre eles a necessidade de uma base comum nacional de conhecimento fundamental na formação de professores; a docência como base de identidade profissional de todo educador; a teoria e prática trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro” (VALLE, apud FURTADO, 2002, p.16).

De acordo com FURTADO (2002), no entendimento da ANFOPE, a proposta da Base Comum Nacional coloca em relevo a formação integral do profissional de educação na Pedagogia e outras licenciaturas, pois a formação do educador está baseada em conhecimentos sólidos de filosofia, sociologia, psicologia e da ciência política. Desenvolvendo assim, um compromisso político e uma consciência crítica no e do educador. Além disso, a formação se impõe como integral, pois é uma formação inicial e continuada, contemplando também aspectos da carreira docente. Dentro deste debate, em 5 de julho de 1994, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) organizou uma mesa-redonda sobre “Natureza e especificidade da educação”, na qual estiveram em pauta visões diferenciadas sobre o curso de pedagogia e a formação do educador, assumidas, especialmente, pelos pesquisadores Demerval Saviani e Moacir Gadotti, que polemizavam a questão do saber ‘doxológico’ versus saber ‘epistemológico’.

1.2 O Curso de Pedagogia e os debates a partir da nova LDB n.º 9394/96 (1996-2004)

Indubitavelmente a Nova LDB, lei 9394/96, se constituiu como um marco na História da Educação, pois as mudanças propostas por ela principalmente para o curso de Pedagogia trouxeram avanços e contradições que produziram discussões em todos os âmbitos do sistema educacional brasileiro. DONATONI E GONÇALVES (2007, p.8) recordam que:

Em 1996, a nova LDB introduz indicadores para a formação de educadores/as para a educação básica e o curso de Pedagogia, assim como retoma a discussão da identidade com novas questões, dentre as quais, a de que o Curso Norma Superior apresenta especulações sobre o que tinha como função básica: a formação de docente. Assim, torna-se plausível a possibilidade de extinção do curso de Pedagogia, que o deixa numa posição ambígua; e a elaboração de suas propostas fica a cargo das universidades conforme suas interpretações da LDB. Logo, se falta regulamentação aos institutos superiores e às demais Instituições de Ensino Superior (IES), a tarefa de formação de

professores/as se torna mais confusa. Em 1998, a Comissão de Especialistas de Pedagogia (CEEP) é renovada e recebe – segundo Silva – mais de 500 propostas do movimento nacional. Porém, não consegue cumprir sua tarefa de integração para compor um panorama mais abrangente nem intermediar os conflitos históricos com suas diferentes posições sobre as funções dos cursos de Pedagogia no Brasil.

Assim, a nova LDB prevê em seu artigo 62 que:

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.

Esse artigo carrega em si um avanço importantíssimo quando determina que a formação do profissional da educação deverá ser realizado em uma modalidade do ensino superior está contribuindo com a qualidade do profissional que atua na educação básica, bem como, com a própria qualidade do ensino. Em contra partida, este fato impõe aos professores formados nos cursos de magistérios de Ensino Médio, que busquem uma graduação apenas para efeito burocrático. E, o que se viu no final da década de 1990 e início dos anos 2000 foi a criação de programas emergenciais, como as Licenciaturas Plenas Parceladas, verdadeiras fábricas de diplomas. A procura por uma formação aligeirada e imediatista, na qual o certificado é mais importante do que a formação sólida do profissional.

No artigo 63, incisos I, II e III, da mesma Lei, fica estabelecido que os cursos de formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; os programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; e programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis, devem ser mantidos pelos institutos superiores de educação.

Já no Artigo 64, a lei determina a formação dos profissionais de educação na:

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

Todavia, para LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 241), “não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional”. Posição tradicionalmente defendida pela ANFOPE. Os autores defendem uma definição clara da estrutura organizacional no sistema nacional de formação de profissionais da educação, bem como reivindicam um “ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB”. Além disso, eles discordam da tese principal defendida pela ANFOPE “a docência como base da formação de todo educador” (1999, p.249). Para os autores Libâneo e Pimenta, tal princípio reduziria a formação do pedagogo à docência, esvaziaria a sua base teórica e descaracterizaria o campo teórico-investigativo da pedagogia e das outras ciências da educação.

Na crítica feita por LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 247), as propostas da ANFOPE apresentam-se as seguintes implicações:

- A identificação de estudos sistemáticos de pedagogia com a licenciatura (formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental) e, por conseguinte, redução da formação de qualquer tipo de educador à formação do docente;
- A descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico;
- Eliminação/d Descaracterização do processo de formação do especialista em pedagogia (pedagogo *stricto sensu*), subsumindo o especialista (diretor de escola, coordenador pedagógico, planejador educacional, pesquisador em educação etc.) no docente;
- Identificação entre o campo epistemológico e o campo profissional, como se as dificuldades naquele campo levassem *ipso facto* à crise do outro;
- Segregação do processo de formação de professores da 1.ª a 4.ª em relação às demais licenciaturas.

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

[...] a legislação recente do CNE não só não acrescenta nada de novo, como também não incorpora inovações e funções já bastante difundidas na produção de conhecimento na área, como a interligação entre formação inicial e continuada, o desenvolvimento profissional dos professores, a pesquisa-ação, a unidade do processo formativo dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Desse modo, é lastimável que o CNE esteja legislando aos pedaços, levando à fragmentação da legislação e dos próprios cursos, desconsiderando a idéia de um sistema integrado e articulado de formação dos profissionais da educação e a rica investigação teórica produzida na universidade e nas escolas (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 269).

Eles esclarecem ainda que modelos únicos não respondem a diversidade e à desigualdade brasileira, como também “representam autoritarismos que ferem a capacidade e a competência dos educadores brasileiros de apresentarem propostas efetivamente compromissadas com a qualidade social da educação para nosso país” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 270).

Divergindo do entendimento de Libâneo e Pimenta, FREITAS (1999, p. 22) afirma que ao contrário do que afirmam:

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

Porém, Libâneo e Pimenta não limitaram suas ponderações aos aspectos da criação de centros de formação de profissionais da educação, as críticas deles aprofundam o problema vivido pelo Curso de Pedagogia e as novas regras instituídas pela LDB 9394/96.

Mas, no rastro da ANFOPE, de acordo com DONATONI E GONÇALVES (2007, p.8), surgem outros segmentos, tais como o Grupo de Trabalho Pedagogia (GT), durante o V Congresso Estadual Paulista sobre formação de professores, em 1998. Entretanto, o posicionamento do GT se difere da ANFOPE, enquanto o GT reafirma a manutenção do curso de Pedagogia nos cursos de formação de educadores, apesar de deixar em aberto sobre sua estruturação e função; a ANFOPE, como já mencionado anteriormente, afirma que as universidades constituem-se no *locus* de formação dos professores dos ensinos básico e superior. Em agosto do mesmo ano, a ANFOPE organizou o IX Encontro Nacional, realizado em Campinas-SP, resultando desse encontro propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - para os Cursos de Formação de Profissionais da Educação, onde também se defendeu a manutenção do curso de Pedagogia e Licenciaturas, porém ficou reconhecida a necessidade de revisão.

De acordo com Silva (2006), em maio de 1999, a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – CEEP – acata o documento apresentado pela ANFOPE. O que sinalizava uma sobrevivência ao curso de Pedagogia, num tipo de identidade outorgada, pois os princípios que abrangiam as diversas tendências de formação são mantidos na proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais.

Segundo SCHEIBE e AGUIAR (1999, p. 232), a CEEP definia que:

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

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

Entretanto, em direção distinta à da ANFOPE, em 6 de dezembro de 1999, foi assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso o Decreto n.º 3.276/99, que regulamentava o Curso Normal Superior como fonte exclusiva de formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Neste momento, digno de nota foi o desabafo da professora Helena Costa Lopes de Freitas, então presidente da ANFOPE, ao dizer:

Tomamos conhecimento do Decreto Presidencial n.º 3.276 de 6 de dezembro de 1999, regulamentando a formação de professores para a educação básica, e estabelecendo que a formação de professores para as séries iniciais e educação infantil se dará exclusivamente nos Cursos Normais Superiores. Assim, de forma autoritária, violenta, é imposta pelo governo e pelo MEC a reforma no campo da formação. Vencidos e derrotados na discussão aberta e democrática e pela construção teórica da área, impõe pela força da lei a discussão vencida. O medo da derrota, em virtude das pressões dos setores privatistas e dos compromissos com os ajustes das agendas internacionais, atropelou o próprio CNE, que vinha discutindo a questão. Só o tempo e a realidade podem confirmar ou rejeitar a validade de certas idéias. Nada nem ninguém mais (FREITAS, 1999, p. 39)

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

“preferencialmente”. Assim, em 2001, a CEEP indica Parecer CNE/CES n.º 133/2001, que atrapalha ainda mais a situação dos cursos de pedagogia. Neste documento, tal comissão conclui que a oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios:

- a) Quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) As instituições não universitárias terão que criar Institutos Superior de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução 1/99.

Assim, SILVA (2006, p.85) afirma que, após estas idas e vindas, o curso de Pedagogia recuperou a “sua função enquanto licenciatura, entretanto, de forma pouco qualificada ou, pelo menos, secundarizada”.

Após a reconquista de sua função de formar professores, as entidades educacionais buscam discutir em alguns eventos as questões relativas ao como deveria ser a formação dos profissionais de educação, bem como os princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, para os quais ainda não havia aprovação pelo CNE. Assim, no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre-RS, em dezembro de 2003, reuniu-se Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas e, depois de acalorados debates, considerou-se “em sua proposta que a formação do Pedagogo não deveria atender a uma dualidade, entre o pensar e o fazer pedagógico, mas sim à integralidade dos conhecimentos” (PIETROBON; CORRÊA, 2005, p. 16). Transcrevendo parte do documento as pesquisadoras paranaenses escreveram:

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

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

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

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

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

ambientes não escolares. [...] a carga horária será de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...]

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

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

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

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

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

Esta Resolução ampliou horizontes para a formação e atuação profissional dos pedagogos. E nos artigos 4.º e 5.º tem-se as determinações e finalidades do curso de Pedagogia, juntamente com as aptidões requeridas do profissional desse curso:

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

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

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

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

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

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

1.3 O curso de pedagogia em Goiás: história e expansão

A história do curso de Pedagogia em Goiás tem sua origem em janeiro de 1949 com a autorização do MEC para o funcionamento do curso na Universidade Católica de Goiás, localizada em Goiânia-GO. Logo, em 1960, foi criado também o curso na Universidade Federal de Goiás – UFG e, no ano seguinte a Unievangélica de Anápolis-GO recebeu a autorização, era o interior ampliando sua oportunidade na formação docente.

Em 1973 foram criados no Estado mais dois cursos: um na Unianhanguera e na Fesurv. A partir daí, transcorreram mais de 10 (dez) anos sem que nenhuma outra Instituição de Ensino Superior Privada fosse autorizada a funcionar.

As autorizações do MEC só voltam a acontecer em 1984, com o credenciamento do Centro de Estudo Superior de Catalão – CESUS. Em 1985 outras duas IES recebem o credenciamento, são elas: o Centro de Ensino Superior de Jataí-GO – CESUT e a Faculdade de Anicuns – FECHA. Após três

anos, em 1988, a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba-GO – FAFICH.

No período de 1988 até 1995 não houve credenciamento de nenhuma Faculdade em Goiás. O ciclo de credenciamento de novas IES foi reiniciado com a Faculdade Católica de Anápolis, fundada em dezembro de 1984 pela Diocese de Anápolis, e recebeu a autorização de funcionamento em 1995. No ano de 1997 credenciou-se a Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba-GO – FACER. E a expansão dos cursos superiores em Goiás seguiu com o credenciamento em 1998 da Faculdade de Jussara-GO. Neste mesmo ano, em Goiânia-GO, foram autorizadas mais duas faculdades: a Padrão e a Cambury.

Daí em diante o processo de credenciamento se deu de uma maneira mais célere, aumentando bastante o número de IES no Estado de Goiás, sendo que no ano de 1999 foram “criadas” trinta e oito (38) Unidades da Universidade Estadual de Goiás-UEG. Destas 38 Unidades da UEG, 33 funcionavam com Curso de Pedagogia, e quatro (4) Instituições Privadas. Entre os anos de 2000 até 2008 foram criadas 39 novas Instituições de Ensino Superior em Goiás, um verdadeiro *boom* educacional.

Isto pode ser percebido na tabela 1, que mostra as autorizações das IES e credenciamento dos Cursos de Pedagogia ao longo do tempo:

Tabela 1: Credenciamento da IES e autorização do Curso de Pedagogia em Goiás

IES	CIDADE	CRENCIAMENTO	DATA DE AUTORIZAÇÃO
UCG	GOIÂNIA	17/10/1959	04/01/1949
UNIEVANGÉLICA	ANÁPOLIS	27/02/1961	04/04/1961
UFG	GOIÂNIA	14/12/1960	08/11/1962
FECHA	ANICUNS	16/05/1985	16/05/1985
CESUC	CATALÃO	17/11/2005	01/08/1985

FAFICH	GOIATUBA	26/09/1988	12/01/1991
ICSH	VALPARAÍSO	20/10/1999	16/11/1999
CESUC	CATALÃO	05/12/1984	07/12/1999
PADRÃO	GOIÂNIA	24/12/1998	23/08/2000
UNIFAN	AP. DE GOIÂNIA	23/10/2000	01/11/2000
ALFA	GOIÂNIA	31/03/2000	19/02/2001
UNIVERSO	GOIÂNIA	09/09/1993	01/08/2001
FARA	GOIÂNIA	09/04/2001	14/08/2001
FANAP	AP. GOIÂNIA	17/02/1999	24/09/2001
UNIANHANGUERA	GOIÂNIA	09/02/1973	03/06/2004
FACEC	CRISTALINA	26/03/2001	31/07/2006
FMB	SÃO LUIZ DOS MONTES BELOS	11/11/2002	01/08/2006
FESURV	RIO VERDE	31/08/1973	08/12/2006
FLA	ANÁPOLIS	31/12/2002	29/01/2007
FASS	CALDAS NOVAS	11/08/2003	13/08/2007
FASAM	GOIÂNIA	22/08/2001	30/07/2007
OBJETIVO	GOIÂNIA	17/7/1987	6/8/2008

FONTE: MEC. Ministério da Educação e Cultura

Entretanto, a história da criação do curso de Pedagogia não acompanha todas estas criações de IES em Goiânia e no Interior do Estado, ou seja, há uma criação maior de IES do que de cursos de Pedagogia no Estado de Goiás. Na Rede Privada de Ensino não houve uma expansão do Curso tão vertiginosa com a de abertura de novas IES. Após 51 anos da última autorização de curso de pedagogia na rede privada, o MEC autorizou o funcionamento nas Faculdades Padrão e UNIFAN. Após este longo período, em 2001 outros quatro (4) cursos de Pedagogia foram autorizados.

A Unianhanguera, que foi criada em 1973, apenas em 2004 deu início a seu curso de Pedagogia. E, em 2007, a FASAM recebeu a autorização. O mais recente curso de Pedagogia no Estado é da Faculdade Objetivo, que iniciou suas atividades com o funcionamento do curso de Pedagogia em agosto de 2008.

Essa política de expansão do número de Instituições de Ensino Superior tomou força a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, através do Ministro da Educação Paulo Renato, que visava diminuir o número de pessoas

que não cursavam o Curso Superior, em muitos casos, devido à falta de vagas ofertadas.

O Brasil continua com uma grande defasagem em relação a outros países do mundo, inclusive da própria América Latina, de jovens em idade universitária, fora dos bancos universitários.

A meta atual do governo é de alcançar 30% dos jovens de idade entre 18 e 24 anos para que estejam cursando um Curso Superior, conforme Plano Nacional de Educação aprovado pelo Congresso Nacional (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

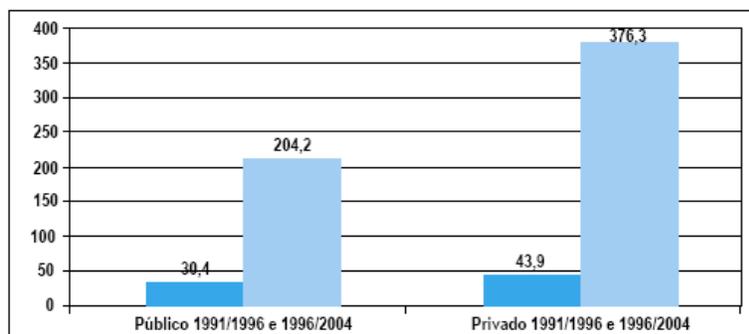
Com o objetivo de aumentar o número de jovens visando alcançar a meta acima citada, medidas têm sido tomadas, como a criação do PROUNI (Programa Universidade Para Todos) que objetiva isentar as IES privadas de Impostos Federais como Imposto de Renda, CSLL, PIS e COFINS em troca de oferta de bolsas totais e parciais no sistema privado de Ensino.

Devido ao acelerado crescimento do número de IES em Goiás e no Brasil, na rede privada de Ensino, questiona-se com freqüência a qualidade dos cursos oferecidos por estas Instituições, alegando-se que dificilmente se consegue manter um alto nível de qualidade do ensino associado à tão rápida expansão de oferta de vagas, principalmente devido ao tempo que seria necessário para formar mão de obra especializada para atender tal demanda.

Quando se compara o ritmo de crescimento do número de cursos de graduação verificam-se taxas de crescimento bem mais elevadas no setor privado do que no setor público. Conforme gráfico nº 1 a seguir:

Gráfico 1: Percentual de crescimento de cursos de graduação presenciais oferecidos por categoria administrativa

Gráfico 6 – Percentual de crescimento de cursos de graduação presenciais oferecidos, por categoria administrativa



Fonte: MEC/Inep/Deaes

De modo geral, os dados do Censo da Educação Superior 1991 a 2004, revelam que o Estado de Goiás, assim como outros estados da Federação, vivenciaram, sobretudo, no período pós - LDBN (1996-2004), um processo de expansão acelerada (instituições, cursos e vagas), tendo em vista atender às demandas por esse nível de ensino. Esse crescimento se deu, em grande parte, de maneira desordenada, tendo por base um processo de diversificação e de privatização da oferta. Os dados do Censo, até 2004, revelam, portanto, em larga medida, os efeitos das políticas de educação superior implementadas na segunda metade da década de 1990.

Após esta contextualização do curso de Pedagogia, a partir desta breve exposição da história do curso no Brasil e em Goiás, finalizando com uma visão panorâmica da expansão das IES no Estado, faz-se necessário, no próximo capítulo, apresentar a base metodológica da pesquisa. Será abordada a concepção do bom professor para discentes e docentes do Curso de Pedagogia de um IES privada, localizada na região Metropolitana de Goiânia.

CAPÍTULO II

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO: A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo apresentará os caminhos metodológicos da investigação. O objetivo é explicitar a abordagem da presente pesquisa. Para isso, ele foi estruturado em quatro momentos: o primeiro, debate as questões sobre a abordagem qualitativa na pesquisa; o segundo, caracteriza a Instituição em Estudo; o terceiro, apresenta os procedimentos metodológicos definindo os sujeitos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados – entrevistas e observação; e, por fim, no quarto define-se a forma de análise de dados.

2.1 A metodologia da pesquisa: abordagem qualitativa

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

da pesquisa, aplicação de questionários, entrevistas com os sujeitos da pesquisa e análise dos dados coletados com estes instrumentos. Além disso, a apresentação dos dados precisa ser de forma descritiva.

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

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra (Apud BUONICONTRO, 2001, p.68).

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

- a situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da escolha de dados;
- a sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados;
- a questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final;
- os dados analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle;
- diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “por que” e ao “quê”.

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

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

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

Conhecer a contextualização do nosso universo de pesquisa onde se dá a prática do professor, a influência institucional – contexto real da prática, as condições de trabalho, torna-se essencial para a análise dos dados. Por isso buscou-se no projeto Pedagógico do curso, elementos que possibilitaram a caracterização da IES em estudo, bem como do curso de Pedagogia.

2.2 A Instituição de ensino superior – IES - em Estudo

A identidade da Instituição de Ensino Superior – IES – em estudo será preservada, bem como as dos professores e alunos pesquisados atendendo ao acordo feito com a diretoria. Assim, será apenas apresentado um perfil da mesma buscando contextualizar o local da investigação sobre o bom professor e sua prática no curso de pedagogia.

A estrutura física da IES é assim constituída: sala de informática, secretaria, biblioteca, almoxarifado, sala dos professores, sala da coordenação da graduação e sala de aula (vide Anexo A). Ela está situada na região metropolitana de Goiânia e, por isso, atende um grupo de alunos(as) proveniente das cidades próximas a capital, como: Aparecida de Goiânia, Aragoiânia, Trindade, Senador Canedo, Hidrolândia, Guapó, Bela Vista de Goiás, Goianira.

Para a IES, objeto do estudo, a faculdade é um espaço que fomenta discussões dentro de uma perspectiva reflexiva e dialógica, tendo como meta renovações que se encontram principalmente no curso de Pedagogia, que tem como primeiro objetivo credenciar o discente a se tornar um docente e, posteriormente, atuar como gestor nos mais variados níveis e modalidades do ensino.

Ela se propõe a superar a distância que existe entre a teoria e a prática, levando em consideração uma educação não mais pautada no modelo da racionalidade técnica. Sendo assim, essa IES pretende que o professor universitário desenvolva em sala de aula uma postura reflexiva coerente com o fazer pedagógico e que aporte uma formação contínua dos seus discentes do Curso de Pedagogia, sinalizando as orientações do Ministério da Educação do modelo pretendido para a formação docente, a partir das determinações da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996 e sua regulamentação, que normatiza:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base com nacional (LDB 9394/96, 1996)

Ao introduzir em seu projeto pedagógico estas orientações, a IES demonstra não apenas estar em sintonia com as normas do MEC, mas que está de acordo com as necessidades apontadas pela sociedade atual no que se refere a formação profissional. Assim, a Instituição, em estudo, afirma o propósito de formar pedagogos comprometidos com o desenvolvimento das relações humanas

na educação e no trabalho, com valores éticos, políticos, sociais e culturais, visando atender as demandas educacionais na sociedade. Por isso, o curso de Pedagogia desta IES tem por objetivo preparar o professor para atuar dentro de espaços educacionais e não-educacionais, desenvolvendo habilidades que propiciem ao aluno não apenas diagnosticar problemas, mas também encontrar soluções neste campo.

A IES em estudo parece contemplar o entendimento de Libâneo e Pimenta acerca da formação do Pedagogo, conforme depreende-se da seguinte afirmação:

Destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional com pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO; PIMENTA, 2002, p.15).

Neste sentido, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia estabelece o seguinte:

Formar o pedagogo para atuar como docente na educação infantil e nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, com noções de Gestão Educacional para diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação em ambiente escolar e não-escolar, garantindo o desenvolvimento constante de múltiplas competências e saberes necessários a atuação do profissional em educação. (2000, p. 32)

A análise do projeto pedagógico do curso de pedagogia desta IES ainda revela que o processo curricular do mesmo constitui-se da formação docente enriquecida por atividades integradoras, privilegiando conteúdos que favoreçam a compreensão do contexto histórico e sócio-cultural necessários à reflexão crítica sobre a educação e a sociedade.

A integração curricular se encontra fundamentada nos seguintes componentes: reflexão acerca da educação; a formação do homem e da sociedade; a formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; a organização e gestão do trabalho pedagógico na educação escolar e não-escolar; estágio supervisionado articulado a educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental e a gestão escolar

e, por fim, as atividades acadêmico-científico-culturais aqui denominadas como atividades complementares.

O curso de pedagogia desta IES já é reconhecido pelo MEC. O número de vagas autorizadas são de 200 no período diurno e 100 no noturno. A carga horária total do mesmo é de 3.224 h/a no sentido de proporcionar a integração curricular em um período mínimo de 8 semestres e máximo de 12 semestres. Desse total, o curso se divide em 2.160 h/a como parte científica (teórica), 432 h/a de estágio supervisionado (prática) e mais 200 h/a de atividades complementares.

De acordo com os dados oferecidos pela IES, o curso de Pedagogia, em 2007, tinha 710 (setecentos e dez) alunos matriculados distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Neste mesmo ano, a Coordenação de Pesquisa e Extensão realizou uma pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia, cujo objetivo era compreender se a missão proposta estava sendo cumprida e, com isso, foi possível traçar um perfil profissiográfico do estudante egresso do referido curso.

A pesquisa foi realizada com uma amostragem de 104 (cento e quatro) estudantes, que concluíram o curso de Pedagogia. A pesquisa levantou dados que dizem respeito à naturalidade, ao ano de conclusão do curso, o tempo de interrupção dos estudos entre ensino médio e superior, faixa etária, estado civil, filhos, faixa salarial antes e depois do término do curso, conhecimento agregado, formação continuada entre outros.

Com relação a origem do público que freqüenta o curso de pedagogia na IES, a pesquisa revelou que a maioria freqüentou escolas públicas de Ensino Médio e Magistério da cidade de Aparecida de Goiânia, Goiânia e entorno: Aragoiânia, Trindade, Senador Canedo, Hidrolândia, Guapó, Bela Vista e Goianira. Além disso, uma parcela deste público é constituída de profissionais das redes municipais e estaduais de educação.

Ainda da pesquisa realizada pela IES, dois fatos são de importante menção: primeiro foi o percentual de concluintes da graduação; O segundo diz respeito à evolução da faixa salarial: 80,85% dos estudantes ao iniciarem a

graduação contavam com uma renda de um a dois salários mínimos e apenas 14,89% entre três e quatro e, apenas 4,25% recebiam acima de cinco salários. Após a conclusão do curso, 33,33% recebiam de um a dois salários mínimos, 53,33% entre três e quatro; e 13,33% mais de cinco. São dois fatos que corroboram as intenções do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) que tem como um de seus objetivos nacionais, qualificar os professores brasileiros.

Com os dados levantados pela IES, ela pôde traçar também o perfil profissiográfico do egresso para comparar com o perfil que esperava que o aluno tivesse ao ingressar no mercado de trabalho. Um dos requisitos que a IES tem como mais importante, registrado em seu projeto pedagógico, é a capacidade que o discente precisa ter de “aplicar metodologias de ensino em diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças” e que está de acordo com o Art. 1.º do Parecer CNE/CP 05/2005 e do Conselho Nacional de Educação, ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, que normatiza que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimento 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 (Art. 3.º , PARECER CNE/CP 05/05)

O interessante é que a partir deste perfil profissiográfico foi possível constatar a abrangência da atuação profissional dos formados neste curso, que podem desenvolver trabalhos educacionais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas de idiomas, nos centros culturais, nas empresas públicas ou privadas, nas agências de publicidades e turismo e inúmeras outras modalidades.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a IES em estudo tem como preocupação, de acordo com o seu regimento, não separar este da avaliação, pois na proposta avaliativa da IES visa promover a autonomia do

discente, bem como o desenvolvimento de habilidades de análise, reflexão, produção textual e a de formação de um pensamento crítico. Não existe um divórcio entre o processo ensino e aprendizagem com o processo avaliativo. Assim, no Regimento Interno da IES considerar-se-á a avaliação, não um momento episódico, mas um processo contínuo e cumulativo que visa constatar os conteúdos assimilados e as atitudes interiorizadas e reveladas pelos alunos. Deste modo, no sistema avaliativo da IES há várias modalidades de avaliação que devem ser realizadas no processo. Ao professor compete elaborar a proposta de avaliação formal-prova, propor diferentes atividades e projetos, trabalhos, bem como analisar os resultados alcançados nas diversas atividades. As avaliações formais são em número de duas por período letivo. As demais atividades, inclusive a auto-avaliação, visam acompanhar o aproveitamento do aluno e constam de exercícios, de pesquisa, resenhas de livros dentre outras.

2.3 Procedimentos metodológicos

2.3.1 Sujeitos da Investigação

2.3.1.1 Alunos

A priori, não se estabeleceu o número de sujeitos participantes. Estes foram definidos após a incursão no campo de pesquisa. A primeira definição foi com relação aos alunos participantes da investigação, optou-se apenas pelos alunos que cursavam os sétimo e oitavo períodos do Curso de Pedagogia, que totalizavam 56 alunos. A escolha deste grupo de alunos deve-se ao fato deles já estarem no final da graduação, tendo assim uma maior vivência no e do processo educativo e por já terem conhecido o corpo docente da IES. Tal experiência os habilitam a responder com mais confiabilidade o questionário. O questionário aplicado visou apreender a compreensão dos alunos participantes sobre: a

concepção de bom professor, a influência do Material didático na aprendizagem, a atitudes que prejudicam o bom professor e a escolha dos professores sujeitos da pesquisas.

Foi solicitado que relacionassem por ordem de preferência os três professores que eles consideravam bons no curso de Pedagogia.

2.3.1.2 Professores

Os sujeitos da pesquisa foram os 3 professores mais indicados pelos alunos. Posteriormente, os professores selecionados responderam a um questionário, o que possibilitou o conhecimento do perfil do corpo docente: formação, tempo de magistério superior, etc, obteve-se também informações sobre seu exercício profissional na carreira docente. Dados que posteriormente serviram como ponto de partida para algumas análises, bem como para as entrevistas e observações das aulas. A partir daí iniciou-se o contato com os professores selecionados e nesse contato, fornecemos aos entrevistados nossos dados pessoais, da Instituição de origem, esclarecendo lhes o tema da presente pesquisa, bem como sua finalidade e o desenvolvimento pretendido.

2.3.1.3 Entrevistas

As entrevistas, consideradas um importante instrumento de coleta de dados, foram realizadas no segundo momento da pesquisa, após a aplicação do questionário aos alunos, da análise e seleção da amostra.

Foram definidos 3 (três) sujeitos participantes das entrevistas. As entrevistas foram realizadas nos mês de junho de 2008. Optou-se pela entrevista individual semi-estruturada, com a utilização de um roteiro no qual constavam questões fundamentais aos objetivos do estudo e que auxiliariam o trabalho para não perder o foco desejado. Segundo Triviños (1987, p.33) esta “ao mesmo

tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas necessárias, enriquecendo a investigação”. O registro das respostas verbal dos informantes deu-se por meio de anotações e gravações.

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos professores, momento em que se pôde constatar afirmações que apareceram como respostas em alguns questionários, sobre problemas referentes as condições de trabalho, as salas de aulas com um número excessivo de alunos, a dificuldades com relação a reserva de recursos didáticos (poucos *data show*).

No primeiro momento, informou-se aos entrevistados que não seria revelada sua identidade, assegurando seu direito de anonimato e acesso às análises. Para dissipar qualquer dúvida, foi entregue aos mesmos uma carta de apresentação, na qual se esclareceu o objetivo do estudo e sua relevância. Também foi entregue um termo de consentimento, em duas vias, ratificando as informações anteriores.

O roteiro das entrevistas privilegiou:

- **informações referentes à atuação profissional – aspectos ligados ao planejamento das aulas e à formação para a docência;**
- **informações referentes à participação do professor em atividades de aperfeiçoamento profissional, com destaque à formação pedagógica; a atuação em projetos de pesquisas.**

Pode-se destacar os seguintes tópicos importantes como pontos fortes das entrevistas realizadas:

- **Papel da Pedagogia na Sociedade;**
- **Desafios do Curso de Pedagogia;**
- **Importância da Didática;**
- **Importância da disciplina que ministra;**
- **A prática pedagógica;**
- **O processo avaliativo;**

- **Experiências vividas como aluno e as influências na prática docente;**
- **Perfil do bom professor;**
- **Metodologia e recurso didático;**

No desenvolvimento da entrevista o roteiro não foi seguido linearmente, pois procurou-se estabelecer um clima de maior cordialidade possível com os entrevistados.

Para analisar as entrevistas, foram utilizados procedimentos de “análise de conteúdo”, conforme o proposto por Bardin (1979). As categorias de análise não foram explicitadas *a priori*, no entanto, a partir do roteiro das entrevistas conduziu-se a caracterização. Franco (2005, p. 59) afirma que, nas categorias criadas *a posteriori*, conforme procedimento aqui adotado, as análises serão mais ricas quanto maior for a clareza conceitual do pesquisador e seu domínio acerca de diferentes abordagens teóricas. No decorrer do trabalho, e compreendendo realmente as palavras da autora foram necessárias constantes idas e vindas do material de análise à teoria. Até mesmo, momentos de pausa e retomada de leituras para maior compreensão das concepções que emergiram das falas de nossos sujeitos.

O tempo médio de cada entrevista foi de 45 minutos. Na realização das entrevistas, como já se afirmou, o roteiro de questões não foi seguido com rigidez. Após a questão desencadeadora do diálogo, a seqüência era alterada conforme as idéias expressas pelos entrevistados, sem desviar das questões norteadoras do estudo.

Segundo Pêcheux (p. 43 apud Franco, 2005, p. 10), “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” Assim, foi a partir da leitura e releitura das anotações realizadas nas entrevistas, que a análise foi feita, agrupado as perguntas e confrontando as respostas dos três professores selecionados.

Em um segundo momento, procedeu-se ao confronto entre as entrevistas. Fez-se uma primeira categorização com base na freqüência com que

os temas surgiam no discurso dos entrevistados. Depois, buscou-se a convergência e divergência dos dados, procurando enxugar a categorização relacionando às análises com a hipótese do estudo, bem como com os objetivos e a problemática que nortearam a pesquisa. O objetivo foi buscar uma categorização temática, por isso, o critério de categorização foi semântico.

Das primeiras anotações das falas dos professores pesquisados à categorização aqui apresentada, de acordo com os procedimentos acima descritos, realizaram-se alguns recortes nas falas dos entrevistados.

Ainda no processo de análise das entrevistas foi essencial confrontar informações obtidas com os questionários e documentos, tais como, Planos de Ensino, Projeto Pedagógico do curso entre outros.

Apresentaram-se os dados privilegiando a forma descritiva, mesmo que em alguns casos tenha sido feito o primeiro levantamento com base em dados quantitativos, estes serão apresentados se forem relevantes para a compreensão do fenômeno. Procurou-se centrar esforços para ultrapassar a simples descrição e produzir inferências.

(...) produzir inferências em análise do conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos simbólicos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2005, p.28)

2.3.2 A observação – o professor e sua prática de sala de aula

A observação das aulas dos sujeitos que consentiram participar da pesquisa objetivou a busca de informações da prática pedagógica desses professores.

Esclarecemos que a observação das aulas se deu nas salas de aula dos professores participantes da entrevista. As observações ocorreram no mês de agosto do ano de 2008. A modalidade de observação foi a não-participante, na

qual o pesquisador presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pela situação; faz mais o papel de espectador. “Isso não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático.” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 90).

Os dados coletados através das observações foram metodicamente registrados a fim de serem confrontados com os questionários realizados, objetivando analisar a coerência entre o afirmado pelo sujeito da pesquisa e sua prática docente. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2002, p. 88), a observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

Os questionários, as entrevistas e a observação das aulas possibilitaram o aprofundamento das questões em estudo

2.4. Análise dos dados

Optou-se pela análise de conteúdos, conforme a proposta de Bardin (1979). O autor resume que o termo análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42)

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e /ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. Puglisi Franco (2005, p. 24) afirmam que o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser

considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo” no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

Barros e Lehfeld (2000) advogam que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das diferentes formas de comunicação, portanto, pode ser utilizada quando se quer ir além dos significados aparentes, da leitura simples do real.

É atualmente utilizada para estudar e analisar material qualitativo, buscando-se melhor compreensão de uma comunicação ou discurso, de aprofundar suas características gramaticais às ideológicas e outras, além de extrair os aspectos mais relevantes (1996, p.70).

Inserido em uma perspectiva de pesquisa qualitativa, o método criado por Bardin (1995) é composto por um conjunto de técnicas de análises, também, em textos escritos que têm por objetivo a obtenção de indicadores quantitativos ou não, que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

De acordo com Triviños (1987) e Bardin (1995) são três as etapas básicas no processo de uso da análise de *conteúdo*: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferência. Segundo este autor, a pré-análise é, simplesmente, a organização do material.

Franco (2005) esclarece que essa primeira fase possui três incumbências: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise; a *formulação das hipóteses* e/ou dos *objetivos*; e a *elaboração dos indicadores* que fundamentam a interpretação final. Bardin (1995) afirma que esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados.

A *descrição analítica*, a segunda fase do método de análise de conteúdo, começa já na pré-análise, mas nessa etapa, especificamente, o material que constitui o *Corpus* é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos. E no presente caso,

também por algumas questões norteadoras e pela literatura referente à formação do docente universitário.

A fase de *interpretação referencial*, segundo Triviños (1987), apoiada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, alcança agora maior intensidade. O autor alerta que, nesta fase, o pesquisador deve ter o cuidado de não se ater exclusivamente ao conteúdo manifesto dos documentos, mas também aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo manifesto destes.

A partir da orientação desses autores, na fase de organização dos dados, realizou-se análise dos questionários. Posteriormente, iniciou-se a interpretação analítica dos mesmos, na tentativa de serem identificadas similaridades para possível codificação do trabalho e categorização.

Foram agrupadas falas referentes a um mesmo assunto, ora intitulado cada conjunto com palavras chaves decorrentes dos próprios "discursos", ora conservando o discurso sobre determinada temática.

Posteriormente, esses temas foram interpretados buscando estabelecer relações com o referencial teórico que norteou este trabalho. Através dessa metodologia buscou-se identificar a significação dos dados coletados resultantes dos questionários, dos documentos e observações. Em decorrência desse procedimento, o capítulo III foi construído.

CAPÍTULO III

3 A PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA DO “BOM PROFESSOR” DO CURSO DE PEDAGOGIA E DESEMPENHO DOCENTE: A PESQUISA CAMPO

Neste capítulo tratar-se-á da apresentação da pesquisa empírica e discussão dos dados obtidos por meio do questionário, das entrevistas e observação das aulas. Os dados selecionados para análise referem-se às categorias: material didático, desafios da pedagogia, papel da pedagogia na sociedade, importância da didática na prática pedagógica, avaliação e concepção de bom professor. Com base nessas categorias, este capítulo estrutura-se em três momentos. O primeiro apresenta o perfil do bom professor construído com base nos dados fornecidos pelos questionários aplicados aos alunos; o segundo refere-se à pesquisa propriamente dita, ou seja, o momento de análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e observações das aulas dos professores pesquisados; e, por fim, no terceiro momento será realizado um cotejamento entre a prática de ensino dos professores e a concepção de bom professor dos alunos.

3.1 O perfil do bom professor na visão dos acadêmicos de pedagogia

Como já foi explicado, os dados desta pesquisa foram coletados via aplicação de questionário a um grupo de 56 alunos dos sétimo e oitavo períodos

do curso de pedagogia, de uma IES privada na grande Goiânia-GO. Assim, com vista a levantar os principais elementos que, na opinião dos alunos, caracterizam um bom professor, foi solicitado no questionário, que escolhessem três principais requisitos, conforme explicitado na Tabela a seguir:

Tabela 2: O perfil de um bom professor, segundo as características escolhidas pelos alunos do curso de Pedagogia.

Características	Alunos	Percentual
Ter Conhecimento	51	91,07
Ser acessível	06	10,71
Ser amigo	04	7,14
Ter didática	36	64,29
Ter segurança	17	30,36
Ter titulação	10	17,86
Ter vivência ou experiência com a atividade de ensino	20	35,71
Ser objetivo	12	21,43
Ser rigoroso	01	1,76
Ser bonzinho	00	0,0

FONTE: Pesquisa com alunos do curso de Pedagogia da IES em Estudo.

Pela síntese das respostas dos alunos, o perfil do bom professor começou a ser desenhado. Como mostra a Tabela 1, “ter conhecimento” aparece como habilidade muito importante para 91,07% dos respondentes, totalizando 51 alunos. Outra característica é “ter didática”, escolhida por 64,29%, o que corresponde a 36 alunos; eles concordam que o bom professor deve ter associado ao seu conhecimento a didática. De acordo com Libâneo (2002, p. 4), ao afirmar que uma professora tem didática, “provavelmente, o que os alunos querem dizer é que essas professoras têm um modo acertado de dar aula, que ensinam bem, e que com elas, de fato, aprendem”. Para 35,71% dos participantes da investigação, isto é, 20 alunos, “ter vivência ou a experiência com a atividade de ensino” constituem elementos básicos do perfil de um bom professor.

A característica que os alunos pesquisados não atribuíram nenhuma importância, no que diz respeito ao bom professor, é ser bonzinho. Tal postura está em sintonia com a visão de Cunha (2006, p. 71) que afirma:

É importante dizer que os alunos não apontam como melhores professores os chamados 'bonzinhos'. Ao contrário. O aluno valoriza o professor que é exigente, que cobra participação e tarefas. Ele percebe que esta é também uma forma de interesse se articulada com a prática cotidiana da sala de aula.

Ainda observando a Tabela 1, duas coisas merecem ser destacadas: primeiro, junto com as três características mais escolhidas pelos alunos, a “segurança” na ação docente constitui elemento muito importante para 30,36% dos alunos, o que equivale a 17 respondentes; e, segundo, “ser objetivo” no fazer pedagógico também é importante para 21,43% dos alunos participantes da pesquisa, isto é, 12 alunos.

Ao fazer uma aproximação possível entre esta pesquisa sobre o bom professor e outras, é visível as especificidades dos alunos do curso de pedagogia em relação aos alunos de outros cursos na construção do perfil do bom professor, mas, ao mesmo tempo, também manifesta os pontos semelhantes. Por exemplo, o trabalho sobre o bom professor do curso de odontologia da PUC-MG, realizado por Souza (2003), revela que para os acadêmicos de odontologia a característica principal é “a capacidade de transmitir o conhecimento”. Evidente que isso mostra a visão tradicional dos alunos que se sentem passivos, coisa que o pesquisador em sua análise pontuou com muita firmeza. Entretanto, a escolha dos alunos de pedagogia pelo conhecimento que o docente deve ter e por sua didática no fundo é a mesma escolha dos estudantes da PUC-MG, a capacidade de “transmitir conhecimento”. Enquanto os alunos de pedagogia atribuíram a titulação do bom professor uma característica importante, os estudantes do curso de odontologia colocaram este requisito em último lugar.

O bom professor na visão dos alunos de pedagogia pesquisados “é um profissional que tem didática”. Porém a compreensão de Didática, para esses alunos pesquisados, é de uma didática instrumental. Assim, eles compreendem que o uso de recursos didáticos e procedimentos de ensino-aprendizagem adequados condicionam a eficácia do trabalho docente. Portanto, é necessário ter um cuidado em adequar tais recursos aos procedimentos de

ensino-aprendizagem: aula expositiva, estudo dirigido, trabalho em grupo, estudo de casos entre outros. Deste modo, ao serem questionados sobre a influência do material didático na aprendizagem 41 alunos, isto é, 73% que responderam ao questionário, reconheceram a importância do material didático no processo de ensino-aprendizagem, conforme evidenciam os depoimentos registrados a seguir:

“O material didático é importante porque auxilia na aprendizagem”;
 “Torna as aulas mais atrativas e menos cansativas”;
 “Através do material da um interesse maior no desenvolvimento da aula [...]”;
 “Por que nos tira da monotonia [...]”;
 “Se há um bom material, o conhecimento e o aprendizado se tornam mais interessantes, e mais fácil de entendimento”.

Os alunos questionados acreditam que a função docente está intimamente ligada ao material didático utilizado em sala de aula. De forma bem caracterizada, deixaram claro a necessidade deste ao relatarem o quão as aulas se tornaram mais agradáveis.

Embora 73% dos alunos respondentes tenham considerado o material didático importante, as justificativas apresentadas não evidenciaram clareza sobre o papel do material didático para a realização da aprendizagem, conforme demonstram as próximas considerações:

“Porque me abre caminho para outras opiniões e questionamentos”;
 “Ter embasamento filosófico é essencial para o estudo em casa [...]”;
 “Porque também há necessidade do aluno e exposição do professor”.

Porém, um grupo de 27% dos alunos admitiu que, às vezes, o material didático influencia na aprendizagem pela capacidade de ligação direta entre o sujeito da aprendizagem e o conteúdo a ser apreendido, como é possível observar nos comentários a seguir: “Porque boa parte, da aprendizagem acontece a partir do material utilizado [...]”; “Porque nos tira da monotonia”.

Como o material didático é um fator condicionante no e do processo ensino-aprendizagem e isso pode comprometer a atuação do bom professor, cabe refletir quais são as preferências dos alunos respondentes em relação a eles. Em relação a materiais didáticos tais como: quadro-de-giz, data-show, projetor de slides, workshop, seminários e outros, a preferência dos alunos foi pelo workshop,

52% dos entrevistados optaram por este recurso. Seguido de perto ficou o *data-show* com 38% da preferência. Eles o consideram como um eficiente equipamento capaz de oferecer um mundo menos monótono.

Na opinião de Britto e Manatta (1981), o material didático constitui um elemento importante para despertar o interesse do aluno e maior interação com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Daí a necessidade de produzi-lo com qualidade, ou seja, estar atento como, por exemplo, ao uso das figuras de fundo utilizadas na elaboração de *slides* e *power point*. Entretanto, o recurso em si não produz efeitos mágicos na sala de aula. Tanto é que, 26,79% dos alunos ainda preferem que o professor utilize o quadro de giz como um dos elementos de exposição de seu conteúdo. Assim, o material didático utilizado não se reduz meramente ao equipamento (material físico), mas ao método de exposição em sala de aula. A prática pedagógica desenvolvida pelo docente é fundamental. “O que fazer” de sala de aula envolve múltiplas coisas e a escolha do recurso é importante, entretanto, é a prática docente o ponto central.

Desta forma, para os alunos de pedagogia da IES em Estudo, o que caracteriza o bom professor é ter domínio do conhecimento, escolher bem os recursos didático-pedagógicos e apresentar segurança no manejo da sala de aula.

3.2 A escolha dos sujeitos da pesquisa do curso de pedagogia da IES

Neste questionário aplicado aos alunos foi solicitado que eles selecionassem três professores de sua preferência, como sendo bons professores. A idéia era definir dentro do corpo docente da IES quais eram os professores considerados pelos discentes como bom professor. Para resguardar a identidade decidiu-se nomear cada docente com uma letra do alfabeto, sem a mesma corresponder a sua letra inicial do nome ou sobrenome e assim impedir a sua identificação.

A tabela 3 apresenta a lista dos escolhidos. Do total de 56 questionários respondidos, os três professores mais indicados foram: o professor “A”, que obteve 46 indicações dos alunos, correspondendo 82,14%; o professor “F”, indicado por 32 alunos, totalizando 57,14%; e o professor “G”, que recebeu 20 indicações, ou seja, 35,71%. É importante registrar ainda que todos os professores da lista tiveram pelo menos uma indicação, isto é, 1,76%.

TABELA 3: Relação dos melhores professores na visão dos alunos.

NOME	N.º DE INDICAÇÕES DOS ALUNOS	PERCENTUAL
Professor A	46	82,14
Professor B	09	16,07
Professor C	06	10,71
Professor D	01	1,76
Professor E	04	7,14
Professor F	32	57,14
Professor G	20	35,71
Professor H	13	23,21
Professor I	01	1,76
Professor J	10	17,86
Professor K	05	8,93
Professor L	06	10,71
Professor M	04	7,14
Professor N	02	3,57
Professor O	04	7,14
Professor P	01	1,76
Professor Q	02	3,57
Professor R	01	1,76
Professor S	04	7,14
Professor T	01	1,76
Professor U	01	1,76
Professor V	01	1,76
Professor X	01	1,76
Professor Z	01	1,76

Fonte: Pesquisa com alunos do curso de Pedagogia da IES em Estudo.

A tabela 3 nos revela ainda que cinco professores receberam expressiva votação dos alunos: O professor H foi indicado por 13 alunos, isto é, 23,21%; o professor J conseguiu 10 indicações, ou seja, 17,71%; e os professores C e L receberam cada um 6 indicações, o que totaliza 10,71%. Isto mostra a heterogeneidade no grupo pesquisado. Apesar da distância entre o mais bem votado, 82,14%, e o menos votado, 1,76% existiu um grupo

intermediário relevante. Todavia, a proposta foi investigar os três mais bem votados pelos alunos da IES em Estudo. Desta forma, apenas os professores A, F e G foram entrevistados e tiveram suas aulas como objeto de observação para a realização deste trabalho.

3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Após a seleção dos professores foi realizada uma entrevista semi-estruturada com cada um, separadamente, no ambiente de trabalho, isto é, na IES em estudo. Com os dados coletados foi construída uma caracterização dos professores e depois apresentada a visão deles sobre: os desafios do Curso de Pedagogia, o papel da pedagogia na sociedade, a importância da didática na prática pedagógica, os recursos didáticos, a avaliação e o bom professor.

Com base nos dados obtidos por meio da entrevista, o professor A é formado em Filosofia. É especialista e mestre em História; possui 11 anos de experiência na docência superior e, atualmente, trabalha apenas na IES em estudo, com uma carga horária semanal de 36 horas aula, dividida entre os turnos matutino e noturno.

A professora F é graduada em Serviço Social e pedagogia. É especialista em Educação Ambiental, especialista em Direitos Humanos e Mestre em Geografia; tem 6 anos de experiência na docência superior e atua na IES com uma carga horária semanal de 31 horas aula, também dividida entre os turnos matutino e noturno. Além de atuar como Assistente Social na Prefeitura de Goiânia, como prestadora de serviço.

A professora G é bióloga, especialista em Administração Educacional e Mestre em Ecologia em Produção Sustentável; tem 22 anos de experiência em sala de aula dos quais 6 anos são no ensino superior. Na IES trabalha 18 horas

aula semanais distribuídas entre os turnos matutino e noturno; além da docência superior ela trabalha como professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia-GO, e há alguns anos desempenha a atividade de Coordenadora de um programa de pós-graduação *Lato Sensu*.

Além desta breve caracterização dos professores selecionados pelos alunos, faz-se necessária analisar alguns dados como gênero e formação profissional.

Em relação ao gênero, temos entre os professores escolhidos, pelos alunos como bom professor, um homem e duas mulheres. Eles estão numa faixa etária entre os 40 e 49 anos. E como ficou claro, as experiências profissionais são distintas, tem-se um filósofo-historiador, com onze anos de magistério superior, uma bióloga, com seis anos de experiência na docência universitária e uma pedagoga, que também é geógrafa e assistente social, com seis anos de experiência no magistério superior. Tais dados apenas revelam uma constatação de Cunha (2006, p. 74) ao escrever que “o bom professor podem ser cronologicamente mais jovens ou mais velhos, com maior ou menor experiência didática” e, é possível acrescentar, podem ser homens ou mulheres.

Em relação a formação profissional, a partir da caracterização dos professores, constatou-se que apenas um dos profissionais tem formação diretamente ligada ao curso de Pedagogia. Entretanto, a pedagoga do grupo tem formação muito recente. E, de acordo com ela, os motivos que a levaram a cursar pedagogia foram: “pela opção do magistério, pela exigência da LDB/1996 e por sentir a necessidade de falar de um lugar vivido”. Em seu depoimento, não só neste momento, transpira a paixão pela geografia (sua maior formação) ao vincular sempre sua prática pedagógica a questão dos espaços de vivências. Existe uma afirmação explícita de sua opção pelo magistério, porém, a preocupação de fundo era de se adequar a nova legislação.

Ao indagar aos outros dois docentes sobre os motivos de não terem escolhido cursar Pedagogia, o professor A colocou que a sua trajetória de vida não abriu espaço para tal formação, mas sempre desejou ser professor, pois

assim que terminou o Ensino Médio prestou vestibular para Licenciatura em Física e depois abandonou para entrar em um Seminário Católico, onde ficou por mais de seis anos. Estudou filosofia e tornou-se professor da disciplina. Então, em seu depoimento afirmou: “[...] a explicação dos motivos que me fizeram não fazer pedagogia encontra-se em minha trajetória pessoal. Por isso, não existem razões objetivas, apenas subjetivas, o curso de minha história de vida”. Já a professora G, de forma vaga apenas afirmou que se tornou bióloga e não pedagoga “[...] por gostar da especificidade da área de ciência”.

Esses dados são coerentes com os resultados obtidos nas pesquisas sobre Formação dos professores realizadas por Cunha e Leite (1996), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros, que constataram a necessidade de uma formação pedagógica para docentes que atuam nos cursos de graduação. Na opinião das autoras, somados aos sólidos conhecimentos da área em que lecionam, os professores necessitam também de habilidades pedagógicas para desenvolverem com eficácia o processo ensino-aprendizagem.

3.2.2 Papel da Pedagogia na sociedade e desafios do curso de formação de pedagogos

Na opinião da professora F o grande desafio do curso de Pedagogia hoje é despertar os acadêmicos “para a necessidade de se comprometerem em uma prática sustentada e pelo estudo sério [...]”. Nesta mesma linha de raciocínio, a professora G acrescenta que o desafio do curso de pedagogia é “fazer com que os acadêmicos desenvolvam as habilidades necessárias para a docência”. A postura de ambas está em sintonia com o objetivo do curso de Pedagogia da IES pesquisada, que é de primeiro habilitar seus acadêmicos para docência engajada com os desafios educacionais.

Para o professor A os desafios do curso de Pedagogia são os mesmos que todos os outros cursos estão vivendo. Em seu depoimento ponderou:

“Esta fase de transição (da sociedade industrial para pós-industrial ou sociedade da informação) por si e em si já são desafiadoras, mas o curso de Pedagogia deve ter muito cuidado para não deixar que os seus acadêmicos se percam no volume de informações existentes nesta era do conhecimento, já que o trabalho pedagógico está ligado ao processo de construção e reconstrução do conhecimento nas salas de aulas”.

Em parte, as observações referentes aos desafios do Curso de pedagogia já sinalizam a compreensão dos professores entrevistados no que diz respeito ao papel da pedagogia na sociedade. Para os professores entrevistados, o curso de Pedagogia deve se voltar para preocupações sociais, culturais, ambientais e históricas e, assim, acreditam que os acadêmicos de pedagogia desenvolverão habilidades necessárias para efetuar um trabalho dentro de uma lógica da (re) construção do conhecimento.

Ao responder de forma direta a questão sobre o papel da pedagogia na sociedade, o professor A disse:

“Penso que a pedagogia, hoje, tem um papel fundamental, principalmente, na prática pedagógica na base do processo educacional na Educação Infantil, nas creches e nas escolas. A sociedade espera dos acadêmicos do curso de Pedagogia uma atitude pró-ativa no resgate e consolidação dos nossos melhores valores. Assim, quem sabe, podemos olhar nos olhos de nossas crianças e enxergar nossa melhor imagem. Desta forma, tenho certeza, estaremos reconstruindo a sociedade com mais ética”.

A professora G não atribuiu um papel tão abrangente como fez o professor A, ela focou sua resposta à questão profissional ao dizer que:

“Ela [a Pedagogia] forma profissionais que vão trabalhar em áreas diversas, por exemplo, gestão das escolas, gestão das instituições, [...] ela trabalha dentro das empresas, ela trabalha na assessoria com o público, docência e gestão escolar. Formar os profissionais para trabalharem nessas áreas”.

O posicionamento dos entrevistados toca no ponto forte do debate da Pedagogia, que é a questão da identidade da profissão do Pedagogo. Em todo o discurso os entrevistados descrevem questões relacionadas com a formação e a função do pedagogo, ligado diretamente à sala de aula, ou às áreas que os pedagogos podem atuar.

A posição da professora G vai ao encontro com as Teorias desenvolvidas e apregoadas por Libâneo, no qual esta dissertação corrobora, onde a Pedagogia não é apenas ser docente, mas, é direcionado ao profissional que realiza tarefas educativas, conforme abaixo explicitado:

Pedagogia é antes de tudo, um campo científico, não um curso. O curso que lhe corresponde é o que forma o investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente. (LIBÂNEO, 2002, p 60)

Mas para que o curso cumpra seu papel junto a sociedade, neste processo de (re)construção do conhecimento, formando profissionais éticos e polivalentes, deve-se observar a importância do papel da didática no processo pedagógico.

3.3 Concepção de Didática na Prática Pedagógica

A didática contribui de forma significativa na prática pedagógica do professor. Ela traz componentes curriculares essenciais que vão auxiliá-lo.

Concordando com a visão de Libâneo (2008, p 25; 2002, p 5) a didática:

É o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir ao alunos um aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas de ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente. Além dos objetivos da disciplina, dos conteúdos, dos métodos e das formas de organização do ensino, é preciso que o professor tenha clareza das finalidades que tem em mente na educação.

Estas duas definições de didática têm um caráter extremamente abrangente, pois neste sentido ela é responsável por todo um conjunto de procedimentos da prática pedagógica.

Para o professor A:

[...] a didática é um instrumento necessário no processo ensino e aprendizagem, pois sem técnica e metodologia adequadas não haverá ensino e, com isso, não haverá aprendizagem, que poderia proporcionar a realização do papel social da pedagogia.

Esta visão de Didática, de acordo com Candau (2003, p.13-5), “como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o ‘como fazer’ pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação” está vinculada, direta ou indiretamente, a ‘pansofia’ de Comênio, que compreendia a didática como um artifício para ensinar tudo a todos. Entretanto, tal perspectiva, segundo a autora, deve ser superada por uma “Didática que assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política”.

A professora G, ao contrário do professor A, que tem uma visão instrumental da didática, demonstra uma preocupação mais aprofundada quando diz respeito à didática, incluindo não apenas um conjunto de conhecimentos técnicos, chegando a apontar atitudes comportamentais, observadas nas aulas. A professora G, em uma de suas aulas convida os alunos a “ficarem grávidos”, ou seja, ela convida seus alunos a entrarem no conteúdo da disciplina, ela cria condições para que os alunos tenham mais interesse no conteúdo. Em sua perspectiva, a didática “[...] estrutura, organiza e administra as ações do professor [...]”. A visão dela sobre didática se aproxima da definição de didática de Libâneo (2002, p, 5), que a compreende como:

uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa.

Por sua vez, a professora F aponta a didática como uma “dificuldade dos professores”, devido ao fato de que ela pode levar à “supervalorização da técnica”, sua preocupação se sustenta quando se compreende que o conteúdo da didática é base para a licenciatura, seja ela qual for. Britto e Manatta (1981, p. 7) afirmam que a necessidade de conhecimentos:

[...] relativos à metodologia de Ensino dão ao professor melhores condições e eficiência na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Não é suficiente o professor conhecer apenas o que vai ensinar, mas é fundamental saber **como vai ensinar**. Em todo trabalho de Didática, o planejamento, a execução e a avaliação têm um valor extraordinário não somente para o aluno, mas também para o professor e para a escola.

De acordo com a concepção de didática, os conteúdos de ensino para LIBÂNEO, (2008, p. 128) são “o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”. Os conteúdos não devem ser ministrados somente para cumprir o programa do livro didático, mas sim para atender as necessidades dos alunos.

E, de acordo também com alguns pesquisadores como, Gil (2007, p.52-56), Haidt (2003, 126-142), Piletti (2003, p. 90-101) para a seleção dos conteúdos é necessário seguir alguns critérios como: validade, significação, flexibilidade, utilidade, ordenação dos conteúdos, adequação ao nível dos alunos e ao tempo.

A validade do conteúdo está vinculada ao programa oficial (no caso do ensino superior ao respeito ao ementário da disciplina), a nítida relação com os objetivos a serem atingidos e a atualização contínua devido a evolução do conhecimento científico. A significação requer que o conteúdo trabalhado esteja relacionado às experiências do discente. A flexibilidade está ligada a possibilidade de mudar, ajustar, renovar, enriquecer ou alterar tópicos do conteúdo selecionado, visando às necessidades e interesses dos alunos. A

utilidade como critério na seleção dos conteúdos refere-se ao uso do conhecimento, satisfazendo as necessidades e expectativas, e tem valor prático para o discente. A ordenação dos conteúdos deve levar em consideração a seqüência lógica, as condições psicológicas e emocionais dos educandos. Na adequação ao nível dos alunos, o professor deve respeitar o grau de maturidade intelectual do discente. A adequação ao tempo impõe ao docente, que selecione os conteúdos levando em consideração a carga horária da disciplina.

Os professores pesquisados responderam a questão sobre como selecionavam os conteúdos para suas disciplinas com as seguintes palavras:

A partir da ementa principalmente, pois a ementa pede, depende do ano, do semestre e da instituição, o que se deve trabalhar na disciplina. Ela traça o conhecimento de ciências dentro da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no caso específico de minha disciplina a ementa pede também relações de gênero, etnia, tudo o que a disciplina de ciências naturais pode ajudar dentro da escola. (Professora G)

Por meio de livros, procuro estar atenta aos lançamentos e sempre me reporto aos clássicos. (Professora F).

A ementa da disciplina e as necessidades dos acadêmicos, o planejamento mesmo sendo realizado antes do primeiro contato com os alunos devem passar por mudanças, então os conteúdos da disciplina devem atender principalmente os interesses dos alunos. (Professor A)

Nota-se que alguns dos critérios indicados anteriormente se fazem presentes nos depoimentos dos professores investigados. Por exemplo, o professor A em sua resposta leva em consideração a validade, a flexibilidade e a adequação ao nível do aluno. Já a professora F, em seu depoimento, limita a seleção dos conteúdos de sua disciplina basicamente a dois critérios: a validade (atualização) e ordenação dos conteúdos. E a professora G colocou um critério único o respeito a ementa da disciplina, isto é, a validade.

Como bem salienta Carlini (2004, p. 127-128):

embora os conteúdos de ensino constituam o cerne da relação pedagógica e o aspecto essencial da aula, precisam ser organizados de modo que atendam aos interesses e às necessidades dos alunos, e articulados a suas experiências de aprendizagem anteriores e atuais. Esta relação requer do professor o domínio mais amplo e aprofundado possível do conteúdo, por meio do que será possível criar situações de aprendizagem diversificadas e transformar cada aula em uma experiência desafiadora e agradável.

Vale lembrar que a forma de ensinar cumpre uma função social específica, em termos das possibilidades de apropriação de conhecimentos e de reconstrução do saber que suscita.

[...]

Não se trata de facilitar ou dificultar, mas de encontrar formas mais adequadas para trabalhar com os conteúdos de ensino, a fim de garantir a realização do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, será necessário conhecer e selecionar procedimentos de ensino compatíveis com as demandas das modalidades de ensino (presencial ou virtual), com a realidade escolar, com os alunos, com os objetivos e conteúdos de ensino, entre outros.

Entretanto, preocupar apenas com os conteúdos não é suficiente para o professor conseguir que seu processo de aprendizagem seja desenvolvido da maneira desejada, faz-se necessário estar atento a tudo o que envolve o processo ensino-aprendizagem. Não é bastante transmitir conteúdos soltos e sim vinculá-los a realidade de vida dos alunos.

Para os professores entrevistados o ensino deve ser feito de maneira a envolver o aluno, a diferença está em como fazer. Esta diferença é acentuada nos depoimentos dos docentes, onde há divergência quanto aos meios utilizados.

Tento na medida do possível desenvolver um tipo de trabalho que envolva os alunos, não existe uma receita, que podemos listar como procedimentos nas atividades de ensino, pois cada contexto educacional impõe ao educador sensibilidade, bom-senso, postura ética e objetividade para definir neste contexto qual a melhor forma para empreender a atividade de ensino. (PROFESSOR A).

Aulas práticas, visitas técnicas, aulas com recurso de multimídia, aulas expositivas e análise de livros. (PROFESSORA F).

Procuro me diversificar, procuro não repetir. (PROFESSORA G).

Embora as posições dos professores a respeito da seleção de conteúdos sejam diferenciadas, o ponto em comum entre eles consiste na compreensão da contribuição de sua disciplina na formação dos alunos. Os depoimentos evidenciam uma preocupação dos professores no que se refere a formação de uma postura crítica em relação a sociedade em que estão inseridos.

O professor A acredita que:

o despertar de uma consciência crítica por si mesmo já é uma grande contribuição, pois a filosofia não é uma ciência como as outras com um método específico e um objetivo claro. O que ela pode oferecer na formação do acadêmico de pedagogia é apenas uma possibilidade de provocar nele o desejo de tornar-se autônomo, emancipado,

independente. Além disso, a filosofia oferece também uma base teórica para pensar e repensar a própria prática profissional.

Na mesma linha de raciocínio, a professora G atribui também a sua disciplina “Metodologia do ensino de ciência” um papel importante na prática profissional do acadêmico de pedagogia. Ela falou em seu depoimento: “ela [a disciplina de metodologia] tem direcionamento na formação acadêmica [...] ela ensina ao aluno como ele vai atuar em sala de aula”. Por último, a professor F conferiu a sua disciplina um papel, no mínimo inusitado, ao afirmar que com o estágio “as/os acadêmicos(as) começam a se reconhecer como professoras(os)”.

Concordamos que o estágio é fundamental para a formação da construção de uma postura crítica do aluno frente à realidade da educação brasileira e seus desafios, mas não apenas limita ao reconhecimento do discente como Professor. O estágio é mais do que isto, esta disciplina vai auxiliar o alunos em toda a sua prática pedagógica. Desde o planejamento da aula até a condução dos problemas existentes dentro e fora da sala de aula.

3.3.1 Avaliação da Aprendizagem

Compreendendo a avaliação como parte integrante do processo ensino e aprendizagem, percebe-se que existe uma estreita relação entre os objetivos e a prática avaliativa, entre o que fazer, o como fazer e o avaliar, pois “em termos gerais, a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos” (HAIDT, 2003, p. 288). Nesta mesma perspectiva, Gil (2007, p. 107) afirma que desta forma “a avaliação deixa de ser vista como instrumento de seleção e fiscalização, externo

ao processo de aprendizagem, mas como um método de coleta e análise dos dados necessários à melhoria da aprendizagem”.

Assim sendo, pode-se dizer que, os objetivos da aprendizagem “determinam o que será avaliado, com que instrumento, em que nível etc...” (GIL, 2007, p. 107). Por isso, no início do processo pedagógico, cabe ao docente deixar claro em seu planejamento quais são os objetivos de sua disciplina e as mudanças esperadas no final do curso. Deste modo, poderá selecionar as melhores estratégias de ensino e os instrumentos avaliativos adequados a tal situação, pois o que se espera de um bom professor é coerência, entre sua ação pedagógica e sua prática avaliativa, estabelecendo sempre os critérios do como acontecerá a avaliação da aprendizagem.

Segundo Libâneo, a avaliação cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. O referido autor expressa muito bem que a função pedagógico-didática tem a responsabilidade de cumprir com os objetivos gerais do conteúdo ministrado. A função de diagnóstico vai permitir identificar onde estão as dificuldades e progressos dos alunos, bem como avaliar a atuação do professor. Já a função controle vai possibilitar diagnosticar as situações didáticas através da verificação da qualificação dos resultados.

Ao serem indagados sobre como avaliam, os professores, sujeitos da pesquisa, revelaram alguns critérios avaliativos que utilizam na prática pedagógica e, em seus depoimentos, estão em sintonia com o regimento interno da IES em estudo. Regimento aprovado por portaria do MEC e que define o processo avaliativo como sendo contínuo e cumulativo, tendo como objetivo proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar os conteúdos estudados.

Dentro desse contexto, os professores foram questionados sobre como eles pensam sua prática avaliativa? E qual o resultado que eles conseguem com este modelo? Nas respostas obtidas percebemos o quanto estes profissionais estão preocupados em unir as necessidades atuais da educação ao objetivo avaliativo da IES. Eles deram os seguintes depoimentos:

Diante da atual conjuntura educacional, penso que o processo avaliativo deve ser sempre cumulativo e não episódico, [...]. Acredito que ao longo

dos anos percebi que a avaliação pode e deve acontecer em todos os momentos na sala de aula, e os resultados são sempre positivos, pois respeita o desenvolvimento do aluno (PROFESSOR A).

Na minha visão a metodologia é ideal para se avaliar, sem a obrigatoriedade do conteúdo formal dissertado numa folha em branco, e promovendo avaliações diferenciadas como por exemplo, confecção de CDs, elaboração de materiais, [...]. (PROFESSORA G).

Competente, séria, humana, amorosa . Quanto aos resultados poderiam ser melhores. (PROFESSORA F).

Nas práticas inovadoras, sejam elas na avaliação, no ministrar aulas, no planejamento de um material novo, esses sujeitos da pesquisa de alguma forma foram motivados por outros professores. Mas a experiência vivida enquanto aluno tende a reproduzir-se em posturas que mais tarde vão formar o quadro de categorias que um profissional venha a carregar durante sua vida profissional. A professora G demonstra, em uma breve justificativa, o quanto uma experiência pedagógica positiva pode influenciar na formação de um aluno, ao falar:

Perfeitamente. Há 25 (vinte cinco) anos, eu conheci uma professora que tinha perfil que eu tenho hoje, influencia, porque eu tento ver o quanto eu gostava como aluna, eu tento imitar os passos dessa professora.

Outro exemplo que revela essa influência social na formação do docente pode ser percebida no depoimento do professor A, quando diz:

O tempo vivido no seminário foi sem dúvida um momento rico de experiências que agora marcam muito minha vida. O processo dialógico que tento empreender na sala de aula é fruto do processo vivido nas comunidades religiosas de partilhas de vida. O dialogo é fundamental no processo ensino e aprendizagem.

3.3.2 Os Recursos Didáticos

Pode-se dizer que nas experiências positivas vividas pelo professores ao longo de sua formação encontra-se o processo de inovação do futuro professor. E estas experiências também auxiliam na definição do material, meio de ensino ou recurso didático e da metodologia que este profissional utilizará para ministrar suas aulas. Se, em um primeiro momento, o professor limita-se a utilizar os recursos já experimentados por ele como aluno, depois, percebe que a

escolha dos recursos como componente do processo ensino-aprendizagem precisa seguir alguns critérios, de acordo com Haidt (2003, p.259-260), *adequação* aos objetivos, ao conteúdo e ao tipo de aluno; a *funcionalidade*, isto é, escolher o recurso em função do tipo de aprendizagem que se deseja empreender; *qualidade e exatidão*. Eles precisam também ser atraentes e despertar o interesse dos discentes.

Dos três docentes pesquisados o professor A é o único que não declara amores irrestritos aos recursos de multimídia. Ele trabalha com textos, artigos, livros, filmes músicas e, para ele, não há um recurso mais o menos eficiente depende do que se propõe o docente.

Os recursos didáticos servem de mediadores entre os conteúdos e os alunos. Dentro desta ótica, a função mediadora dos recursos didáticos nas relações que ocorrem na prática pedagógica tem um o propósito de ligar os processos de ensino e de aprendizagem, ou seja, os recursos didáticos servem de mediadores entre os acadêmicos e os professores. Seguindo a essa mesma linha de trabalho se encontram as outras duas professoras, que deixam explícito nos seus depoimentos o valor do uso dos recursos didáticos ao declararem que:

Fragmentos de livros, textos e a minha metodologia quase que cem por cento é o recurso de multimídia *data show* e discussões na sala. O recurso multimídia deixando bem claro que a atividade quadro e giz não estimulam o aluno, porque não estimula (PROFESSORA G).

Sem medo de errar: aula expositiva, mas uso como recurso o *data show*, música, trabalho em grupo, seminários, etc. (PROFESSORA F).

Se os recursos didáticos são encarados como mediadores do ensino, o bom professor deve encarar-se como responsável pelo desinteresse do aluno por sua disciplina? Essa questão foi levantada aos três docentes apontados pelos alunos da IES em Estudo como bons professores, que se posicionaram de formas diferentes. O professor A não acredita que qualquer docente seja responsável exclusivamente pelo nível de desinteresse que venha ser apresentado pelo aluno em relação a uma dada disciplina, ele salienta que:

como a proposta de ensino e aprendizagem liga duas partes não é possível responsabilizar um e inocentar outro, a parcela de sucesso e fracasso escolar esta dividida ao meio (PROFESSOR A).

Este professor ainda discorre que a motivação faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem afirmando que:

[...] se o professor entra em sala de aula motivado para ensinar e o aluno entra com muita vontade para aprender o sucesso será garantido, pois se apenas uma parte quiser não acontecerá. O aluno pode ter o melhor professor do mundo, mas se ele não tem motivos para aprender não acontecerá aprendizagem. O contrário é verdadeiro também, o professor pode ter o melhor aluno do mundo, mas se ele não deseja ensinar não acontecerá ensino e aprendizagem (PROFESSOR A).

Já a professora G, declara que o docente tem sim uma responsabilidade sobre a carga de desinteresse que esse aluno possa vir a desenvolver em sala de aula. E aponta atitudes que podem levar o discente a se desmotivar.

Principalmente a prepotência do professor quando o aluno sente que o professor quer estar muito além não na questão do ensino, mas na questão da postura, esse aluno se desinteressa pelo professor e conseqüentemente pela disciplina.

E ela reafirma ao continuar dizendo que “se esse professor consegue pegar o seu aluno, estimulá-lo, consegue fazer com que ele goste de sua disciplina, esse aluno vai ter algum estímulo, vai assimilar algo” (PROFESSORA G).

3.3.3 O “Bom Professor” para os Professores Pesquisados

Levando em consideração toda a abordagem feita por estes professores ao discorrerem sobre suas práticas pedagógicas, as didáticas utilizadas, os recursos didáticos para que suas aulas sejam mais ou menos estimulantes e, principalmente, o que estava sempre presente em suas falas, percebe-se a necessidade do docente se preocupar não só com o momento em sala, mas também com fatores externos que podem desestimular o aluno a aprender. Logo, ao analisarem sobre o que faz um bom professor estes docentes se completam em seus depoimentos. Para eles o bom professor é:

O que produz uma prática dialógica, pois sala de aula não é momento de monólogos. A prática do bom professor é dinâmica, o que não significa tornar-se um palhaço ou apresentador de auditório. No processo ensino e aprendizagem precisa travar um diálogo com o seu interlocutor direto, o aluno. Assim, a atenção, a sensibilidade, a educação e o respeito são capacidade e habilidade necessárias na prática do bom professor (PROFESSOR A).

É aquele que consegue fazer com que o aluno assimile o que é necessário (PROFESSORA G).

O que consegue mediar situações de aprendizagem que atendam aos anseios e as demandas sociais com significado (PROFESSORA F).

Como ensina Cunha (2006, p. 155), “o conceito de BOM PROFESSOR é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a idéia que socialmente é construída sobre o professor”. E, esta visão de Cunha, lembra a sentença de Marx sobre os filósofos:

Os filósofos [o bom professor] não saem da terra como cogumelos, mas são frutos de sua época, de seu povo, cujas energias mais sutis mais preciosas e menos visíveis, exprimem-se nas idéias filosóficas [pedagógicas] (*apud* ULHÔA, 1997, p. 9).

Sendo assim, percebe-se no esforço dos professores entrevistados apenas a explicitação ideológica do modelo ideal de professor, cabendo agora confrontar estas informações com as suas práticas docentes. Quem sabe pode-se constatar uma coincidência entre o discurso e a ação pedagógica.

3.4 O “bom professor” em ação: a Prática dos Professores da IES em Estudo

A partir dos dados recolhidos pelas entrevistas e observações das aulas dos professores A, F e G foi possível observar a tendência pedagógica que fundamenta o ensino de cada um deles. Porém, não foi possível determinar apenas uma tendência pedagógica presente em seus discursos e em suas práticas pedagógicas. Nota-se uma certa mistura de tendências tanto na fala como na forma de agir. Entretanto, existe uma tendência pedagógica preponderante nas ações desses profissionais. A partir desta explanação a respeito dos três professores, tentaremos aproximar esses docentes das

tendências pedagógicas. Mas, antes, é necessário ressaltar que os modelos (das tendências pedagógicas) não coincidem com a realidade, pois Max Weber (1992) mostra que eles são expressões simplificadas da realidade, que será sempre mais complexa, por isso, não é possível enquadrar totalmente a ação real dos professores em apenas um modelo pedagógico.

O professor A, em sua prática docente, revela características de duas tendências pedagógicas. Na questão dos métodos utilizados, se enquadra na tendência Liberal Renovadora Progressiva. De acordo com Libâneo (1985, p. 11-13), o centro do processo de aprendizagem na tendência liberal renovada progressivista é o discente. Nesta tendência denominada também de pragmatista, o papel do bom professor é auxiliar, incentivar, orientar e organizar as situações de aprendizagem, adequando-as às capacidades e características dos alunos. A escola renovada progressivista defende a idéia de “aprender fazendo”. Por isso, pragmática. Se o método de ensino predominante na tendência tradicional é a exposição e demonstração verbal, nesta perspectiva o “ensinar” acontece por meio de experiências, pesquisas e soluções de situações problemas vinculados aos interesses dos alunos. Desta forma, a escola deve adequar-se as necessidades individuais e ao meio social, pois o pressuposto básico de aprendizagem é a auto-aprendizagem. Portanto, aprender torna-se uma atividade de descoberta onde o ambiente escolar é apenas um meio estimulador. Assim, o bom professor, na visão renovada progressivista, é apenas um auxiliar no desenvolvimento livre do aluno.

Durante as observações das aulas do professor A o que se viu foi, exatamente, a postura do docente auxiliando e incentivando os alunos a buscarem soluções de situações problemas. Neste momento, os discentes eram o centro do processo ensino-aprendizagem.

Mesmo sendo contraditório, há outra tendência presente na ação docente do professor A: a Liberal Tradicional. Nesta tendência liberal tradicional, o bom professor tende a colocar os alunos num modelo ideal de ser humano, desvinculando da realidade histórico-social. E, nesta tendência, não existe uma

preocupação em relacionar o cotidiano do aluno com a prática escolar. Apesar de adotar filosofias humanistas clássicas ou científicas, o aluno não é reconhecido em sua especificidade social, econômica, histórica e humana. “Nesta perspectiva pedagógica, o discente é educado para atingir sua plena realização através de seu esforço pessoal independentes de suas condições”. (LIBÂNEO, 1985, p.8-11).

Com relação a aprendizagem, na visão tradicional, a idéia básica é que ensinar consiste em repassar os conhecimentos para o espírito do aluno, e aprender é assimilar mecanicamente sem se considerar as características próprias do mesmo. Assim, predominam nesta tendência a exposição e demonstração verbal dos conteúdos, que são organizados pelo professor, numa seqüência lógica, e a ação do discente está em exercitar e recapitular o conteúdo ministrado, em uma atitude receptiva e mecânica. Desta forma, na visão tradicional, “o bom professor é aquele que deverá ser o centro do processo de aprendizagem, dominar com segurança os conteúdos fundamentais, que constituem o acervo cultural e científico da humanidade e transmiti-los de modo a garantir que os seus alunos os assimilem”. (SAVIANI, 1991, p. 41).

Por que é possível aproximar a ação docente do professor A também a essa Tendência Liberal Tradicional? Durante as aulas expositivas observadas, o que se viu foi, a exposição e demonstração verbal dos conteúdos, que foram organizados por ele, numa seqüência lógica e coerente. Após a exposição houve a realização de atividades em grupos com questões, onde a ação do discente era exercitar e recapitular o conteúdo ministrado, em uma atitude receptiva e mecânica, todavia, o professor A, sempre acompanhou os alunos e auxiliou os grupos de trabalho, visando o desenvolvimento dos mesmos.

A ação docente da professora G apresenta as características da tendência Liberal Renovadora não-diretiva. Esta tendência coloca o papel da escola na formação de atitudes. Por isso, de acordo com Libâneo (1985, p. 13-14), ela “preocupa-se mais com os problemas psicológicos do que com os

pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente”.

Nesta perspectiva pedagógica, da mesma forma que na renovada progressivista, o centro do processo de aprendizagem é o aluno, pois a aprendizagem baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos. Desta forma, o bom professor neste processo terá dupla função: garantir um relacionamento de respeito e o de facilitador da aprendizagem. Aprender é modificar as percepções da própria realidade e, por isso, a aprendizagem acontecerá apenas vinculada ao que é significativo para o aluno. Assim, para Libâneo (1985), “a retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao ‘eu’, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação”.

A professora G, em sua entrevista e durante o acompanhamento de suas aulas, revelou que os conteúdos baseiam-se na busca do conhecimento pelos alunos. Ela ainda sinaliza que a relação professor-aluno deve ser construída numa educação centralizada no aluno e, para ela, o professor é quem deve garantir este relacionamento de respeito, no qual o processo de aprendizagem se dá por meio da modificação da percepção da realidade. Tal postura a aproxima da tendência liberal renovadora não-diretiva. Em suas aulas observadas presenciamos atitudes de respeitos recíprocos.

A professora F segue uma tendência Progressista Libertadora. De acordo com Libâneo (1985, p.21), “a pedagogia progressista aglutina as tendências que, orientando-se a partir de uma análise crítica da realidade social, sustentam a não neutralidade da ação pedagógica e que existem finalidades sócio-políticas na e da educação”. Desta forma, a atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos, isto é, em um ensino calcado na realidade histórica, social e política dos agentes do processo educativo, professor e aluno.

Existe algo em comum entre as tendências progressistas libertadora e libertária: a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A tendência libertadora, também denominada pedagogia de Paulo Freire, liga a educação à

luta e à organização de classe. Nesta perspectiva pedagógica, de acordo com Paulo Freire (2003, p. 254):

o que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade, é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e em favor de quê.

Desta forma a educação, escolar ou não, visa levar o educador e o educando a atingirem um nível de consciência da realidade concreta em que vivem, na busca da transformação social.

A pedagogia de Paulo Freire não é exclusividade do ambiente escolar, ela acontece sob a forma de projetos, programas comunitários, educação popular, realizada pelas múltiplas entidades da sociedade civil organizada: associação de moradores, grupos religiosos, sindicatos, partidos políticos, entre outras; enfatizando “a prática política em seu sentido amplo: produção de conhecimentos, ação coletiva, investigação da realidade, adequação ao meio e sua transformação, modificação da consciência” (NISKIER, 2001, p.269). Assim, a pedagogia freireana extrapola os limites da pedagogia *strito sensu*, situando-se no campo da política, da economia, da sociedade em geral. Por isso, o bom professor nesta perspectiva, necessita caminhar com e no grupo, buscando intervir o menos possível, e deve estimular sempre ações concretas. Por isso, na tendência libertadora, ao contrário da visão tradicional, leva-se em consideração o conhecimento trazido pelo aluno, por isso, de acordo com NISKIER (2001, p. 269), “dá-se mais valor às experiências adquiridas, à troca de experiências, aos senso comunitário, à transformação social. Esta é, pelo menos, a proposta com que se apresenta”.

Assim, ao observar as aulas da professora F fica visível as características da tendência progressista libertadora. Ela se vale de métodos de grupos de discussão e propicia uma relação entre professor e aluno horizontal, de igual para igual, na qual a aprendizagem se dá na resolução de situações problemas. Além disso, nela, mais do que nos outros dois, o apelo ao processo

de conscientização social é latente, provavelmente, devido a sua formação como assistente social.

Apesar das diferenças no que diz respeito ao enquadramento em uma determinada tendência pedagógica, as observações das aulas revelaram também pontos comuns nas ações docentes dos professores A, F e G. As aulas observadas variavam seus objetivos conforme as disciplinas Filosofia, Estágio e Metodologia, respectivamente. Não houve aulas ministradas de nenhuma disciplina em ambientes que não assumissem características de sala de aula (laboratórios, teatros, auditórios, visitas técnicas, entre outras).

Em todos os casos, os três professores observados demonstraram-se favoráveis à criação de um ambiente dialógico, onde a prática reflexiva crítica prevalecesse, envolvendo docente e discentes. Além deste ambiente dialógico, eles em diferentes ocasiões, nas entrevistas e nas aulas, explanaram sobre a importância da participação do aluno como figura principal na dinâmica da aula.

Para o professor A, o essencial na relação entre professor e aluno é a aprendizagem, ele afirma que: “o professor se relaciona com os alunos para ensinar e os alunos se relacionam com o professor para aprender, o que não pode impedir que se inverta tal situação, eventualmente”. Declara ainda que o professor deve assumir uma postura mais firme e coesa, mas sem perde a ternura e, também, o respeito dialógico que é fator determinante no processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o que favorece o desenvolvimento de uma aula agradável e estimulante.

A professora G também leva em consideração o respeito ao diálogo e a fatores externos a sala de aula que possam interferir no aprendizado de seus alunos demonstrando compreensão de certas situações, mas mantendo uma postura firme para que o objetivo da aula não se comprometa.

Já a professora F tem uma postura mais aberta em relação à condução da aula criando uma forma tão dialógica quanto o professor A, os três professores levam em consideração a aprendizagem dos alunos como sendo um dos fatores essenciais desta relação, a diferença que se desponta no trabalho deles é o

objetivo da aula. As aulas do professor A têm por objetivo (re)construir a visão do aluno sobre a importância da filosofia como disciplina que dá fundamentação teórica ao curso de Pedagogia, enquanto que as aulas da professora F tem por objetivo expor aos acadêmicos de pedagogia qual a postura que eles devem adotar no estágio e os levam a refletir chamando-os à responsabilidade quando faz o seguinte comentário: “a postura do estagiário será o reflexo de sua IES”.

O objetivo das aulas da professora G era ensinar ao aluno como ministrar conteúdos em sala de aula, e como se comportar nas mais variadas situações que podem vir a ocorrer no cotidiano profissional do docente, e isto é facilitado para o aluno quando a professora consegue fazer uma ponte entre o conteúdo e a realidade em suas aulas. As aulas dos três professores têm pontos que divergem e convergem. Concordam em respeitar o processo dialógico e dinâmico das salas que ministram aulas, ou seja, acreditam no processo democrático da palavra, e apontam o aprendizado como essencial em uma relação entre professor e aluno, mesmo que de forma intrínseca em alguns deles.

A preocupação do aprendizado do aluno é trabalhada de maneira exaustiva nas aulas dos três professores, cada um tem uma maneira de atrair o aluno para sua aula. A professora G ao ministrar o conteúdo sobre como é o desenvolvimento de uma criança e o que o pedagogo precisa saber, ela convida aos acadêmicos a ficarem grávidos naquele momento, o objetivo é fazer com que o discente não seja apenas um espectador, mas parte dinâmica e que contribua com a construção da aula e de seu próprio desenvolvimento de forma a sistematizar o conhecimento em um nível superior, não apenas o de absorção deste, mas o de aplicação e compreensão.

Esta não é uma qualidade apenas da professora G, o observado é que cada um desses docentes têm um método de persuasão que convence aos alunos a entrarem em suas aulas. Nas aulas observadas, o que se percebeu é que as aulas não foram planejadas com único intuito de ocupar um espaço de tempo bem planejado, mas o de atingir um objetivo específico o da aprendizagem de seus alunos.

O depoimento da professora F descreve bem essa preocupação ao se pronunciar em sala de aula: “evite pensar como vou ensinar e sim como vão aprender”, o que se pode levar a uma reflexão de que o bom professor está mais preocupado com a aprendizagem de seu aluno do que com a estética, com a forma, com a disciplina autoritária da aula. Todos esses professores apesar da proximidade que mantêm com a turma têm um perfeito domínio da mesma, praticamente não houve ruídos que pudessem interferir no processo da aula, e, quando necessário, estes professores possuem formas bem singulares de chamar atenção para si.

Os professores trabalham seus acadêmicos para desenvolverem um nível de compreensão e preocupação sobre fatores externos que venham a afetar a aprendizagem de seus futuros alunos. Esses fatores são bem representados em seus depoimentos. O professor A levanta a hipótese de que o docente deve “pensar e repensar sua prática para tentar resolver os problemas dos alunos em relação à aprendizagem”. Essa perspectiva deve ser levada em conta desde o planejamento de uma aula, que tem como “centro do plano de aula o aluno” inferência da professora F, que ao explicar sobre o assunto ainda acrescenta que o plano é uma “proposta intencional para resolver um problema” e complementa levantando uma série de questionamentos, para que os acadêmicos possam refletir, tais como: “como são seus alunos? Do que mais gostam?” e acaba por apimentar as questões ao dizer que “é importante saber a história do aluno, é preciso ter dados sobre eles”.

A professora G aprofunda a relevância de se levar em consideração os fatores externos ao campo escolar que podem influenciar direta e indiretamente na aprendizagem do aluno, alertando que o pedagogo “deve aplicar todas as metodologias possíveis para trabalhar com as crianças e encaminhar estas as um especialista, quando necessário”. E continua alertando para o fato de que o processo de aprendizagem da criança não é um fato que se concentra apenas na mesma, mas que fatores sociais, econômicos, históricos (não só desta criança, mas da família) e culturais podem influenciar positiva ou negativamente.

Em seus depoimentos, a professora G reforça que prepara os alunos para atuarem com os mais diversos problemas da sala de aula, fazendo-os entender e perceber que existem os mais diversos tipos de pessoas para lidar, desde o aluno até os pais envolvidos. Agindo assim, a professora ajuda o aluno de pedagogia a pensar e repensar sua prática pedagógica em sala de aula.

O aprendizado dos acadêmicos está de maneira direta sempre influenciando a prática pedagógica destes professores, e uma grande preocupação deles é a de ensinar seus acadêmicos a inovarem, a considerarem o processo de ensino do contexto da aprendizagem dos seus alunos, tentando influenciar sempre de forma positiva evidenciando ou, até mesmo, fundamentando suas aulas com a prática que trazem de suas experiências. Sendo assim, estes docentes acabam por se enquadrar, segundo Guimarães (2001, p. 102), nas “novas expectativas em relação ao desempenho do professor, em outras palavras, ampliam o âmbito da prática profissional do professor”.

Ao final de cada aula, percebeu-se que os processos de reflexão como forma de motivar os acadêmicos a virem preparados para a próxima aula, foram sempre evidenciados por estes professores e, todos eles fazem menção à importância de se utilizar à reflexão prática como forma de estabelecer uma teoria concreta para educar aos alunos.

A respeito da maneira como esses professores utilizam a reflexão ou de muitas outras formas para estabelecer a formação de novos professores, vale considerar que, sob a ótica de Cunha (2006), a idéia do bom professor está presente atualmente nas relações sociais-pedagógicas, assumindo importância primaz para os que estão envolvidos na área da educação e tem preocupação em interferir no processo de formação de professores esperançosos por mudanças sociais.

3.5 Cotejamento entre prática de ensino dos professores e a concepção de bom professor dos alunos

O conceito de “bom professor” construído nesta dissertação está vinculado a um duplo movimento: primeiro, a concepção que os alunos demonstraram ter através das respostas ao questionário aplicado e, segundo, das entrevistas e práticas de ensino observadas dos professores selecionados pelos alunos do curso de pedagogia da IES em estudo.

Para os alunos respondentes, o fato de o professor ter domínio sobre o conhecimento específico que ele se propõe a ensinar, ainda é o principal requisito de um “bom professor”, seguido de uma boa didática e experiência com a atividade de ensino. Ao se cotejar estes dados com os que foram coletados nas observações das aulas dos docentes, compreende-se porque os alunos escolheram estes professores como “bons professores” da IES, pois durante o desenrolar das suas aulas demonstraram ter total domínio do que se propunham a ensinar. Cada um desenvolveu seu conteúdo de forma própria se apropriando das mais variadas formas de ensinar, esgotando de forma a complementar os ensinamentos com exemplos vividos em sua experiência docente, externas ao ensino superior.

Na busca por analisar as escolhas dos alunos e a prática dos docentes, o segundo item a ser aferido foi a didática, pois este é outro requisito do bom professor para os alunos pesquisados. Como já foi apresentado, ter didática na visão dos alunos, de acordo com Libâneo (2002, p. 4), provavelmente signifique que o professor tenha um modo acertado de ministrar suas aulas e com ele os alunos aprendem. Entretanto, tal perspectiva reducionista da didática esvazia sua real dimensão como disciplina que ordena e estrutura a teoria e a prática de ensino. E, nas aulas observadas, o que se presenciou foi a ação docente planejada, segura e orientada. A didática como ensina Libâneo (2002, p.5) “ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional. Essa segurança ou competência profissional é muito importante, mas é insuficiente”. Com certeza, a segurança profissional fruto da boa ação didático-pedagógica é insuficiente, como afirma o

referido autor, pois é necessária a consciência do docente das finalidades educacionais da disciplina ministrada por ele.

O outro item, que compõe a tríade do bom professor a partir das escolhas dos alunos, é ter experiência docente. A experiência profissional carrega no seu bojo também a segurança e, com ela, a habilidade de articular teoria e prática. Além disso, quando se tem experiência o medo de inovar não existe, e estes professores pesquisados demonstraram experiência e maturidade no manejo da sala de aula, além do desejo de inovação.

A professora G consegue expressar na prática a experiência que tem com a disciplina que ministra (Metodologia do Ensino de Ciências). É evidente que, para ensinar alguém a ensinar, é mais do que necessário ter a vivência desse cotidiano para complementar a explanação do conteúdo. Logo, esse tipo de aula que a docente se propõe não se desenvolveria de forma envolvente se esta não tiver, além da experiência, uma didática eficiente a ponto de seus exemplos levarem a uma série de reflexões por parte do aluno. Não apenas os exemplos colocados durante a aula são responsáveis pelo sucesso do processo de aprendizagem, mas mediação que esta se demonstrou competente para realizar, pois “o papel do mediador é o de propor uma atitude auto-reflexiva a aquele que aprende” (RAMOS, 2008).

Na entrevista, a professora F assegurou que o “bom professor” é aquele “que consegue fazer com que o aluno assimile o que é necessário”, e o que se evidenciou no decorrer de suas aulas, é que ela utiliza meios didáticos para que isso ocorra sem acidentes. Lógico que o domínio de conteúdo da professora é notório. As aulas observadas foram as de Estágio Supervisionado, nas quais ela trazia para o aluno uma série de orientações e quais são as atitudes que o acadêmico deve assumir durante seu processo de estágio, ou seja, ela discorreu sobre assuntos como “qual o traje mais adequado, posição de cooperativismo, postura, responsabilidade, elaboração de material individualizado, pontualidade, assiduidade e respeitar normas da instituição”. Evidente que o conteúdo das aulas observadas estavam ligados ao planejamento da disciplina, mas penso que

a maneira como ela oferece as orientações necessárias está ligada, em parte, a sua experiência como assistente social.

Já o professor A, em seus depoimentos, revelou que:

O tempo vivido no Seminário foi sem dúvida um momento rico de experiências que agora marcam muito minha vida. O processo dialógico que tento empreender na sala de aula é fruto do processo vivido nas comunidades religiosas de partilhas de vida. O dialogo é fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Por isso, ele se propõe a uma prática dialógica, advogando que a “sala de aula não é momento de monólogo”, e que a prática pedagógica deve se concentrar em um processo dinâmico fomentando sempre espaço de discussão. Tal proposta acontece quando o profissional deseja promover uma ação reflexiva e dialogante. Sem medo de errar e sem a mínima intenção de ser infalível, mas buscando sempre construir este momento de debate e interação com os alunos, visando potencializar o ensino. Nas aulas observadas do professor A era visível o seu esforço nesta direção de travar diálogo com os alunos.

Dentro desta perspectiva de se analisar um perfil do “bom professor” confrontando as percepções que o aluno faz deste com as falas e ações dos próprios docentes, surgiu a necessidade de saber das partes se o tipo de material didático utilizado influencia na aprendizagem do acadêmico. Neste item 73% dos acadêmicos opinaram que sempre que o professor utiliza um material diferente com a finalidade de envolver o aluno este “abre caminhos para outras opiniões e questionamentos”.

Durante a entrevista apenas o professor A não colocou como recurso didático imprescindível o *data-show*, mas assegurou que o material didático produzido para suas aulas contam com uma seleção rigorosa e atenta aos objetivos da aula. Essa atitude tem origem na prática desse professor ao afirmar que “não vejo que um [recurso didático] seja mais ou menos eficiente [do que o outro]”. Ele defende que a aprendizagem se dá muito mais por um processo dialógico entre as partes do que através de instrumentos. Durante as aulas deste docente a didática utilizada se atém a uma discussão fundamentada fazendo

conexões entre os princípios filosóficos e a educação, deixando claro a importância da sua disciplina como parte da formação do pedagogo e não como mais um crédito a ser cumprido. Nesse sentido, Lemke e Cazden (*apud* COPELLO *et al*, 2008, p. 163) discorrem sobre a aula fundamentada num processo dialógico inferindo que sem a utilização deste ela passa a ser um:

[...] discurso de aula monopolizado pelo professor que leva aos alunos a cumprir o papel de receptores passivos de uma informação transmitida por ele mesmo. Nesse modelo comunicativo as formas mais habituais assumem a forma da aula expositiva, do professor, o dialogo quando existe, reveste a forma triádica formada por pergunta do professor, resposta dos alunos e avaliação do professor.

Quanto à preparação do material, todos os três docentes concordam da necessidade de obedecer a critérios rígidos, que contemplem os objetivos da aula, mas a professora G aponta como imprescindível a utilização de recursos didáticos como o *data-show* e que “o recurso quadro e giz não estimulam o aluno de nenhum jeito”. Nessa mesma linha, a professora F ainda acrescenta que são necessárias as utilizações de recursos didáticos para estimular aos acadêmicos a desenvolver uma atitude ativa durante a aula, o que concorda com algumas observações destes.

“Se utilizado um bom recurso didático agregado a um material coerente o aprendizado se torna mais interessante e estimulante”. (Acadêmico entrevistado)

Nas aulas destas professoras os recursos didáticos como *data-show*, aparelhos de som, dentre outros não pertencem a IES em Estudo. Elas compraram os recursos didáticos sob a justificativa de que todo profissional necessita das ferramentas de trabalho, para que estas possam apoiá-las no exercício de sua profissão.

A preocupação destes professores com a inovação de sua metodologia de ensino é constante, e essa se reflete nas atitudes em sala de aula, que são indicadas pelos acadêmicos quando aproximadamente 82% dos docentes utilizaram uma metodologia de ensino interessante e inovadora que favorece a aprendizagem do discente.

Se a inovação, os recursos, a didática e a segurança favorecem a aprendizagem, quais as atitudes que provocam o desinteresse da aprendizagem.

Para a professora G

Principalmente a prepotência do professor quando o aluno sente que o professor quer estar muito além não na questão do ensino, mas na questão da postura, esse aluno se desinteressa pelo professor e conseqüentemente pela disciplina.

O depoimento da professora G revela o posicionamento dos alunos respondentes. Quando questionados sobre as atitudes do professor que podem comprometer a aprendizagem, os alunos mencionaram: menosprezo, avaliação, desinteresse pela aprendizagem, exigência, repetição, entre outros. Além das atitudes citadas os alunos destacaram como atitudes consideradas como prejudiciais ao processo de aprendizagem: “Aula improvisada devido à ausência de planejamento”; “Explicação confusa”; “Desvalorização das respostas com as palavras do aluno”.

Dentre estas atitudes 32 alunos respondentes, o que totaliza 57%, referiram à falta de interesse do professor pela aprendizagem do discente, 28 alunos, que corresponde a 50%, referiram-se ao menosprezo e 22 alunos respondentes, que perfaz um total de 40%, apontaram como negativa a forma de avaliar deste profissional da educação.

Entretanto, a professora F, redireciona a balança, aponta o processo de intencionalidade que cada aluno deve desenvolver, levando em consideração as inteligências apresentadas por estes. Ela assim como a professora G discorre sobre algumas atitudes que o docente não deve ter em uma sala de aula. “Procurar não conhecer o aluno, seus interesses, o desinteresse, é uma postura que sempre prejudica”. Portanto, a docente completa que, para o acadêmico estar constantemente motivado em aprender, o bom professor precisa “considerar os acadêmicos em múltiplas dimensões: social, biológica, cultural, política, psicológica, espiritual, etc.”.

O professor A sobrepõe que “a atenção, a sensibilidade, a educação e o respeito são capacidades e habilidades necessárias na prática do bom

professor”. No decorrer da aula de Fundamentos Filosóficos da Educação o docente se demonstrou atento todo o tempo, respondeu a todas as perguntas dos acadêmicos, levando sempre em consideração as colocações dos alunos.

A professora G, ao ser entrevistada, acrescenta que sem o respeito, o reconhecimento da condição de invisibilidade do aluno, o saber ouvir, a maleabilidade em necessidades de sensibilidade social e principalmente que a aula obedeça ao objetivo fundamental, o de associação teoria a prática cotidiana, é que fazem a diferença entre o professor e o “bom professor”. É óbvio que o discurso dessa docente é coerente com a sua prática em sala, pois a mesma demonstra do transcorrer do tempo todas essas habilidades que foram colocadas por ela.

Santomé (*apud* SORDI, 2000, p. 245) lembra que:

[...] é decisivo prestar atenção aos aspectos que condicionam os processos interativos que têm lugar na vida acadêmica diária, às questões que promovem a visibilidade de todos e década um dos meninos e meninas na sala de aula e que visam impedir a sua invisibilidade.

No entanto, ele complementa, “caso contrário, como justificar a inclusão do critério de participação se não me preocupo em enxergar igualmente todos os estudantes presentes?”. Desta forma, como uma profissão de fé, a professora G declara

Primeiro o respeito, segundo eu conheço todos os meus alunos, terceiro o ato de ouvir primeiro antes de questionar, quarto sou extremamente maleável nas questões avaliativas, ou seja, não vejo a necessidade formal de avaliações com notas específicas, não há essa formalidade, uma coisa que me faz bem é não fazer chamada, se eu promover uma atividade interessante uma aula que tem recursos audiovisuais, uma aula que é diferenciada e ele [aluno(a)] sente a necessidade deste conteúdo para vida profissional dele, não falta e a aula fica interessante.

Este cotejamento entre prática de ensino dos professores e a concepção de bom professor dos alunos construído a partir do cruzamento de dados dos alunos e professores, com o pesquisador no meio, apresenta no plano teórico um profissional capaz de extrapolar sua formação e não se ater apenas ao

domínio de conteúdos específicos, mas de influenciar sua prática pedagógica com experiências externas, a transformação de modismos em aliados essenciais (o uso de tecnologias como recursos didáticos) e, principalmente, tudo isso com o objetivo de tornar a aprendizagem possível em níveis mais profundos, levando o acadêmico a posturas mais ativas e decisivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta pesquisa foi compreender a concepção de bom professor para os alunos e professores e a sua prática pedagógico-didática, no curso de Pedagogia, em uma IES privada na região metropolitana de Goiânia-GO. Porém, antes de entrar especificamente no foco da pesquisa, optou-se por construir um capítulo para contextualizar o objeto de estudo, traçando elementos da história do curso de Pedagogia no Brasil e em Goiás.

Assim, no Capítulo I foram apresentadas as idas e vindas do curso de Pedagogia em sua luta por forjar sua identidade, pois, o próprio decreto 1.190/1939 que o criou, estruturou e instituiu atribuiu um duplo propósito ao curso formar bacharéis e licenciados. Tal situação produziu, como se viu, uma crise de identidade provocada pelas dicotomias professor “versus” especialista e bacharel “versus” licenciado. Assim, ao longo da trajetória histórica do curso de Pedagogia, o que se assistiu foi um debate homérico sobre a formação profissional capitaneada pelas Associações de educadores na elaboração das diretrizes para o mesmo.

A questão central é que o debate continua aberto, pois a LDB 9394/96 alimentou ainda mais a polêmica com a criação das habilitações no curso de Pedagogia e do Curso Normal Superior. Para superar a fragmentação apresentada pelas habilitações a ANFOPE defendeu a criação do “núcleo de base comum nacional”, porém, a proposta foi duramente criticada, LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 241) afirmavam que “não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional”. Eles defendem uma definição clara da estrutura organizacional no sistema nacional de formação de profissionais da educação, bem como reivindicam um ordenamento legal e funcional de todo o conteúdo do Título VI da nova LDB, discordando da tese principal defendida pela ANFOPE que coloca a docência como base da formação de todo educador. Libâneo e Pimenta (1999, p. 248) rejeitam veementemente a redução do curso de Pedagogia à formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também não concordam com a reedição da antiga Escola Normal “Superior” proposta pelo MEC.

Entretanto, apesar dos debates fundamentados existentes, a última resolução CNE/CP n.º 1/2006 deixa sem resposta o problema da fragmentação. Porém ampliou horizontes para a formação e atuação profissional dos pedagogos, estabelecendo as determinações e finalidades, bem como, as aptidões requeridas do profissional do curso de Pedagogia. Com esta resolução o pedagogo poderá atuar em contextos escolares e não-escolares.

Após apresentação das polêmicas vividas pelo curso de Pedagogia, entrou-se objetivamente no ponto central da pesquisa. Desta forma, a investigação trilhou o seguinte caminho: aplicou-se um questionário aos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia de uma IES privada, localizada na região Metropolitana de Goiânia-GO. Após análise dos dados foram selecionados três professores, que se tornaram também sujeitos da pesquisa. Destes docentes selecionados, através de entrevistas e observações das aulas, buscou-se sua visão do bom professor, questionando-se, sobretudo os aspectos ligados a prática

pedagógica: sua compreensão de didática, recursos pedagógicos, metodologia, pesquisa, planejamento e seleção de conteúdos, entre outros. A intenção foi ouvir os depoimentos docentes, na construção da auto-imagem, e depois cotejar estas informações (o discurso docente) com a prática-pedagógica dos mesmos.

O processo de investigação não foi fácil. Havia a preocupação da mantenedora com a imagem da IES, assim firmou-se um acordo de não divulgar o nome da IES, bem como, dos professores e alunos envolvidos na pesquisa. As anotações, como se debateu no capítulo II, tornaram-se o instrumento de coleta de dados. Além do fato, de não poder divulgar a IES e os sujeitos da pesquisa, a coordenação do curso de Pedagogia impõe limites nos momentos da aplicação dos questionários, provocando atrasos no cronograma de atividades da pesquisa. Foram necessárias algumas reuniões para que se deixassem claro o objetivo da pesquisa.

Após a aplicação dos questionários, a pesquisa ganhou novo fôlego, era o momento de encontrar com os três professores mais indicados pelos alunos: o professor A, com 82,14%, isto é, 46 indicações; a professora com F com 57,14%, isto é, 32 indicações; e a professora G com 35,71%, ou seja, 20 indicações. As entrevistas realizadas nas dependências da IES aconteceram de forma tranqüila, em um ambiente de mútua cordialidade. Não houve restrições por parte dos docentes em responder a nenhuma das questões. O maior obstáculo, na coleta de dados com os professores, aconteceu com a professora de estágio, pois como as observações das aulas não foram previamente agendadas, na tentativa de produzir uma ambiente “natural”, encontrá-la na IES ministrando aulas não foi coisa fácil, demorou três meses.

Apesar das dificuldades, depois destes três momentos investigativos: aplicação de questionários, entrevistas e observações de aulas, iniciaram-se a análise dos dados. O primeiro ponto de análise foi traçar o perfil do “bom professor” para os alunos da IES em estudo, e a pesquisa constatou que a maioria dos discentes investigados concebe que o “bom professor” deve dominar o conhecimento específico de sua área de atuação expressando através de uma

didática que possibilite a aprendizagem. Porém, ser amigo, rigoroso, bonzinho, ter titularidade foram, por assim dizer, características quase sem relevância na construção do perfil do “bom professor” dos alunos investigados. É preciso considerar que embora os alunos utilizem o termo didática, eles possuem um visão muito ampla. Acho que é possível associá-la a uma visão da didática como recursos, instrumentos materiais utilizados no decorrer da aula

Dentre as características mais marcantes que apresentaram o “bom professor” está a preparação do material didático, os recursos didáticos utilizados, a frequência com que novas metodologias são implementadas e as atitudes que determinam a relação entre professor e alunos.

Em relação ao material didático, apesar de sua importância levantada por grande parte dos alunos, as justificativas apontadas não deixaram claro o grau de influência que o material tem na aprendizagem, confusões do tipo “o uso do *data-show* ajuda a compreender melhor as aulas e a nos dar uma melhor fundamentação” foram depoimentos constantes dos alunos investigados. Percebe-se, então que não há conhecimento entre a diferença do que vem a ser material didático e o material físico (equipamento). Este último é utilizado para expor o material didático durante a aula, portanto o que ficou evidente foi que o fator motivador de parte destes alunos nas aulas é o contato com equipamentos como *data-show*, *slides*-projektor, dentre outros.

Tal problemática ficou evidente quando 38% dos alunos respondentes apontaram o *data-show* como equipamento mais eficiente para sua aprendizagem, ou seja, existe uma confusão entre o material didático e o meio utilizado para divulgá-lo. Provavelmente esta confusão se mantenha pelo fato de que quando “os recursos audiovisuais são aliados às práticas adequadas exercem um papel preponderante [...]” (SANT’ANNA; SANT’ANNA, 2004).

Outro ponto importante é a questão da didática. Se, para os alunos respondentes, o bom professor é um profissional que tem didática cabe chamar atenção para este item.

Pelas respostas obtidas, os professores entrevistados revelaram uma visão instrumental e vaga de didática. E isso expõe que a formação pedagógico-didática neste fundamento não é sólida.

Porém, apesar desta fragilidade pedagógico-didática, nas aulas observadas estes professores investigados não deixaram dúvidas em relação ao domínio e conhecimento das formas mais propícias a cada conteúdo ministrado em sala de aula. Eles, lançando mãos dos mais variados métodos disponíveis, revelavam as tendências pedagógicas que alimentavam a sua prática pedagógico-didática. Além disso, mostravam que sua prática estava intimamente ligada aos objetivos da aula e da disciplina.

Como ponto final destas considerações finais, pode-se dizer que o ‘bom professor’, independente do método que utiliza para atingir o seu objetivo na aula, não descarta o grau de importância que a relação entre professor e aluno desempenha para esse fim. Neste contexto, ele fica sempre atento ao processo de ensino, pois compreende este como o objetivo geral de suas aulas.

Ao longo deste período, tentar traçar o perfil do “bom professor” foi um caminho que se demonstrou muitas vezes pouco linear, visto que, mesmo que os dados colhidos apontassem em um caminho, ao cruzá-los a direção a ser seguida seria outra. Assim, a pesquisa sobre a formação pedagógico-didática de professores do curso de pedagogia e desempenho docente, teve a pretensão de esclarecer que o “o bom professor” se forma de maneira mais complexa e ampla, extrapolando os livros, cursos e títulos, que estes podem vir a obter.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. MELO, Márcia. **Pedagogia e diretrizes curriculares: polêmicas e controvérsias**. Revista Eletrônica Linhas Críticas. Brasília: Universidade de Brasília – UNB, v. 11, n. 20, Jan./Jun. 2005, p. 119-138. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n20/Pedagogia%20e%20as%20diretrizes%curriculares%20do%20curso%20de%20pedagogi.html>>. Acesso em: 10 Out. 2008.

BOFF *et al.* **Situação de estudo: uma possibilidade de reconstrução de teorias e práticas docentes**. In: GALIAZZI, M. C. *et al* (Org.) Aprender em rede na educação em ciências. Ijuí, Ed. Unijuí, 2008, (Coleção educação em ciências).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 1/06**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 04 de Abril de 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_06.pdf>. Acesso em: 11 Out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 133/01**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 30 de Janeiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces_133_01.pdf>. Acesso em: 10 Out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n.º 3/06**. Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 04 de Abril de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 11 Out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1/99, de 30 de setembro de 1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 01 de Setembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf>. Acesso em: 09 Out. 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/05**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 13 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 11 Out. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 1/2006** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 16.05.06. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 09 Out. 2008.

_____. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União (DOU), 23.12.96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 09 Out. 2008.

BRITTO, Neide Carneiro. MANATTA, Valdelice L. Bastos. **Didática Especial**. São Paulo: Editora do Brasil, 1981.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.**

BUONICONTRO, Célia Mara Sales. **O processo de construção da prática pedagógica do engenheiro-professor: um estudo no curso de engenharia mecatrônica da PUC Minas.** 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas. Belo Horizonte, 2001. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BuonicontraCM_1.pdf

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova Didática.** 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARLINI, Alda Luiza. **E agora: Preparar a aula.** In: SCARPATO, Marta (org.). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2004. p.123-130.

CHAVES, Eduardo O. C. **O curso de pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual.** In. Caderno Cedes. A formação do Educador em Debate. Ano I, n 02. São Paulo: Cortez, 1980. p. 47 – 69.

COELHO, Ildeu. **Docência universitária e qualidade do ensino.** In: XVII Semana de Integração Acadêmica e Planejamento. Goiânia: UCG, 2005. Anais ... CD-rom, p. 10.

COPELLO, M. I *et al.* **Proceso reflexivo-critico-dialógico en la práctica docente: de la construccion social en la comunidad de aprendizaje a la (re)construccion personal.** In: GALIAZZI, M. C. *et al* (Org.) Aprender em rede na educação em ciências. Ijuí, Ed. Unijuí, 2008, (Coleção educação em ciências).

CUNHA, M. I. **O bom Professor e sua prática.** Campinas: Papirus, 2006, (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I. ; LEITE, Denise . **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade.** Campinas: Papirus, 1996.

DONATONI, Alaide R.; GONÇALVES, Sônia Aparecida Silva. **Pedagogia: os marcos históricos, a identidade profissional e as Novas Diretrizes**

Curriculares Nacionais. Revista Profissão Docente (Online), v. 07, p.01-08, 2007.

FRANCO M. A. S. **Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos.** In: Pimenta S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 2.ed. Brasília: Liber, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 11^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

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

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL-PEREZ, D. **Importância da Educação Científica na Sociedade Actual.** In: Cachapuz, A *et al* (Org.) *A necessária renovação do ensino de ciências.* São Paulo: Cortez, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Ser professor atualmente: suscitando a discussão.** In: LISITA, V. M. S.S. e PEIXOTO, A. J. (Org.). *Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas.* Goiânia: Alternativa, 2001.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002. Disponível em <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>.

_____. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **O ensino de graduação na universidade – a aula universitária**. Goiânia: _____, 2005. Disponível em: http://www.fadep.com.br/restrito/conteudo/pos_gestaoambiental_o_ensino_d_e_graduacao_na_universidade.pdf

_____. **A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo**. In: *Olhar de professor*, Ponta Grossa, **10**(1): 11-33, 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>

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

_____. **Formação dos profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudanças**. In: Pimenta S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>. Acesso em: 13 Out. 2008.

LIBÂNEO J. C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: Pimenta S. G. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo, Cortez, 2002.

Luckesi, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** 2ª edição (revista), Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005.

MASETTO, M. **Didática a aula como centro.** 4º ed. São Paulo: FTD, 1997, (Coleção Aprender e Ensinar)

MEDINA, N. O. **Avaliação do pensamento crítico em um cenário de escrita colaborativa.** Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2004

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Base nacional comum”; “Base comum” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=187>>. Acesso em: 15 Out. 2008.

MECKING, Maria Letizia Marchese. **A relação entre percepção e postura didático-pedagógica no ensino superior: um estudo de caso.** 127 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS2797.pdf>

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação: uma visão crítica.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27-42.

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

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica.** 137 f. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=622

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Aspectos da educação superior no Brasil e do curso de pedagogia. Revista *Analecta*, v. 6, n.1, p. 9-22, Jan-Jun, 2005. Disponível em: <http://www.unicentro.br/editora/revistas/analecta/v6n1/01%20Artigo.pdf>

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **O Docente no Ensino Superior**. In *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAMOS. **A importância da problematização no conhecer e no saber em ciências**. In: GALIAZZI, M. C. *et al* (Org.) *Aprender em rede na educação em ciências*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2008, (Coleção educação em ciências).

ROSA, R. U. **A qualidade política da pesquisa: promover a transformação de conhecimento e práticas**. In: GALIAZZI, M. C. *et al* (Org.) *Aprender em rede na educação em ciências*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2008, (Coleção educação em ciências).

SANT`ANNA I. M.; SANT`ANNA V. M. **Recursos educacionais para o ensino: Quando e por quê?** Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Luciana dos. **A contribuição dos processos metacognitivos na formação do pedagogo**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=240

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos** In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12 ed.rev, São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES, Durmeval Trigueiro. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 19-47.

SHEIBE E AGUIAR (1999) in SHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, p. 43-62, jan/abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. *Revista Educação e Sociedade*, Ano XX, n.º 68, p.220-238, Dez, 1999.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: historia e identidade**. 3º ed. Campinas: Autores Associados, 2006, (Coleção polêmica do nosso tempo).

SORDI, M. R. L. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: VEIGA, I. P. e CASTANHO, M. E. L. M. *Pedagogia universitária a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógicos).

SOUZA, Felix de Araújo. **O bom professor: um olhar do estudante de odontologia na perspectiva das representações sociais**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SouzaFA_1.pdf

ULHÔA, Joel Pimentel de. **Reflexões sobre a leitura em filosofia**. Goiânia: UFG, 1997.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber, 2007. (Série Pesquisa).

WEBER, Max. **A “objetividade do conhecimento na ciência social e na ciência política – 1904.** In: Metodologia das ciências sociais. São Paulo: Cortez, 1992. p.107-154.

ANEXO 1

ENTREVISTA SUJEITO DA PESQUISA (PROFESSORES)

A) Dados pessoais:

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: () 20 a 29 anos
() 30 a 39 anos
() 40 a 49 anos
() Mais de 50 anos
3. É sindicalizado? () Sim () Não
4. Pertence ou pertenceu a alguma entidade representativa? () Sim () Não
4. Participa de algum movimento social? () Não () Sim
Qual? _____

B) Dados Profissionais

1. Local de trabalho:
Turno: Mat. () Vesp. () Noturno ()
2. Carga horária semanal?
3. Além da docência, desempenha outra atividade ? () Não () Sim . Quais?
4. Outros locais de trabalho: () Não () Sim Quais?
5. Há quantos anos trabalha no ensino superior?

C) Formação Acadêmica:

1. Graduação
2. Local:
3. Ano de Conclusão
4. Instituição:

5. Pós-graduação: () Sim () Não

Especialização

(1): _____

Local: _____ Ano de conclusão: _____

Mestrado

Local: _____ Ano de conclusão: _____

Doutorado:

Local: _____ Ano de conclusão _____

6. Cursou Pedagogia? SIM () NÃO ()

Por quê?

D) PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Para você, quais são os desafios do Curso de Pedagogia:
2. Qual é a sua opinião sobre o papel da Pedagogia na sociedade hoje:
3. Pensando nisso, qual é o papel da didática no processo de ensino:
4. Qual disciplina ministra?
5. Há quanto tempo ministra aulas desta disciplina
6. Qual é o objetivo da disciplina que ministra
7. Como selecionou os conteúdos
8. Que procedimentos utiliza na atividade de ensino.
9. Qual a contribuição da sua disciplina para formação alunos?
10. Participa, atualmente, de alguma atividade de pesquisa? () Não. () Sim. Qual?
11. Qual a importância dessa pesquisa para sua formação?
12. Realizou nos últimos 5anos alguma produção acadêmica (artigo, resenha, monografia de pós-graduação, dissertação)? () Não () Sim. Especifique.

13. Seus alunos destacaram sua atuação positiva em relação a prática pedagógica. Poderia falar um pouco de sua prática?
- 1..1 O que faz?
 - 1..2 Por que faz assim?
14. Motivo da opção pelo curso de Pedagogia:
15. Como avalia sua própria prática avaliativa? Como são os resultados?
16. Considera que alguma experiência que vivenciou como aluno influencia sua prática hoje? Por quê?
17. O que é um bom professor para você?
18. Qual o tipo de material didático e a metodologia que você utiliza para ministrar suas aulas? Quais são os mais eficientes?
19. O professor pode ser responsável pelo desinteresse do aluno por uma disciplina? Que atitudes do professor podem prejudicar sua aprendizagem?
20. Em sua opinião quem é o maior responsável pela aprendizagem? O aluno ou o professor?

ANEXO 2

TABULAÇÃO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADOS AOS ALUNOS

1º - Selecione os 3 (três) principais requisitos de um bom professor.

** 8,93 10,71 7,14 3,57 7,14 1,76 3,57 1,76 7,14
1,76

* Quantidades numérica de votos; ** Quantidades em porcentagem de votos%

Votos	U	V	X	Z
*	1	1	1	1
**	1,76	1,76	1,76	1,76

* Quantidades numérica de votos;

** Quantidades em porcentagem de votos%

3° - O tipo de material didático influencia a sua aprendizagem?

A – Nunca
B – Raramente

Votos	A	B	C	D
*	0	0	15	41
**	0	0	26,79	73,21

* Quantidades numérica de votos;

** Quantidades em porcentagem de votos%

COMENTÁRIOS: neste item a letra D pede que se comente a escolha.

- deve ser nítido e prender a atenção do aluno;
- é o material que estimula o aluno no desenvolvimento da aula;
- Porque a aula se torna mais atrativa;
- Pois o material didático é uma bagagem a mais na formação do educando;
- Existe uma renovação no modo de ensinar;
- Torna a aula mais interessante;
- Torna as aulas mais atrativas e menos cansativas;
- Por estar vendo o conceito;
- Serve de orientação;
- Por que há uma base e o apoio para a aprendizagem tornando mais interessante;
- Porque me da sustentação e apoio aos estudos;
- Porque através de certos tipos de materiais didáticos é possível usar os cinco sentidos;
- Através do material da um interesse maior no desenvolvimento da aula;

- Porque também há necessidade do interesse do aluno e exposição do professor;
- Porque os materiais levam o teórico para a prática;
- Um material bem elaborado é a chave para iniciar uma aprendizagem;
- Fica mais interessante as aulas;
- Porque boa parte da aprendizagem acontece a partir do material utilizado, aprendemos muito com a teoria;
- Porque dá ao aluno mais segurança no que lhe é passado;
- Auxilia na aprendizagem;
- Porque nos tira da monotonia;
- O material estimula o processo de ensino-aprendizagem;
- Porque facilita o meu entendimento;
- Porque através dele melhora o conhecimento;
- Faz com que chame a atenção do aluno;
- Um excelente material estimula a busca de novos conhecimentos por oferecer oportunidades de aprofundamento;
- Pois através do mesmo, buscamos a leitura, a interpretação e a reflexão crítica;
- Porque tem melhor desenvolvimento;
- Para ter um melhor desenvolvimento, aprendizado;
- Porque leva o aluno ao interesse pelas aulas;
- Porque o professor precisa ser inovador;
- Se há um bom material o conhecimento e o aprendizado se torna mais interessante e mais fácil de entendimento;
- Com o material bem preparado, analisado com uma prévia a aprendizagem alcança qualquer objetivo;
- Quando bem escolhido, é melhor aproveitado;
- Ter embasamento filosófico é essencial para o estudo em casa e até mesmo com fonte de pesquisa posteriormente;
- Porque me abre caminho para outras opiniões e questionamentos.

3.1 – Selecione por ordem de preferência os dois mais eficientes para sua aprendizagem:

Tabela – 1 (Não selecionados por ordem)

Votos	A	B	C	D	E	F
*	15	21	6	15	26	1
**	26,79	37,5	10,71	26,79	46,43	1,76

A – quadro negro
B – datashow
C – slides/projetor
D – demonstrações práticas
E – workshop
F – seminários

* Quantidades numérica de votos; ** Quantidades em porcentagem de votos%

Tabela – 2 (Selecionados por ordem)

Votos	A	B	C	D	E	F
-------	---	---	---	---	---	---

*	0	3	1	6	3	0
**	0	5,36	1,76	10,71	5,36	0

* Quantidades numérica de votos; ** Quantidades em porcentagem de votos%

Tabela – 3 (Selecionados e não selecionados)

Votos	A	B	C	D	E	F
*	15	24	7	21	29	1
**	26,79	42,86	12,5	37,5	51,79	1,76

* Quantidades numérica de votos; ** Quantidades em porcentagem de votos%

COMENTÁRIOS: aqui se refere a identificar quando o aluno opta pelo item *outros* que não aparece nas tabelas acima:

- debates, aulas expositivas;
- exemplos cotidianos;
- demonstrações e seminários;
- chama mais atenção;
- chama mais atenção da turma em geral;
- demonstrações práticas/Slides-projetor

4° - Algum professor utilizou uma metodologia de ensino interessante e inovadora em sala de aula e que favoreceu sua aprendizagem?

Votos	SIM	NÃO
*	46	10
**	82,14	17,86

* Quantidades numérica de votos;

** Quantidades em porcentagem de votos%

COMENTÁRIOS: a letra F pede que se identifique as atitudes dos professores que podem prejudicar a aprendizagem.

- fotos e vídeo de outro trabalho dela (M^a. Luisa);

- foi quando a professora trabalhou seu conteúdo para suprir a necessidade do aluno;
- oficinas;
- levar a teoria a prática;
- datashow, seminários, brincadeiras;
- datashow;
- estímulo ao fazer o novo;
- datashow e workshop;
- workshop, favoreceu a possibilidade de conhecermos a idéia de cada um;
- musicas;
- um workshop com a participação de todos alunos da pedagogia;
- fazer uma entrevista de alguém e reproduzir;
- filmes e jogos;
- dinâmicas, técnicas inovadoras;
- aulas praticas com profissionais de educação;
- seminários, peças teatrais, criação de materiais para estudo;
- seminários;
- confecção de material didáticos;
- seminários as vezes com auxilio de datashow;
- debates em forma de seminários;
- confecção de material didático/recurso;
- foram varias e muito importantes;
- aula de sociologia em técnica de seleção entre aluno e conteúdo;
- somente métodos conhecidos.

5º - Selecione duas atitudes do professor que podem prejudicar sua aprendizagem:

A – menosprezar o aluno
B – ser muito exigente
C – não ser justo ao avaliar o aluno (nota)
D – demonstrar falta de interesse pela aprendizagem do aluno
E – se repetitivo
F – outros

Votos	A	B	C	D	E	F
*	28	7	22	32	16	4
**	50,00	12,5	39,29	57,14	28,57	7,14

* Quantidades numérica de votos; ** Quantidades em porcentagem de votos%

COMENTÁRIOS: a letra F pede que se identifique as atitudes dos professores que podem prejudicar a aprendizagem.

- confuso ao explicar;
- o ser humano aprende pelo seu vivenciamento, pela inteligência, pelo potencial de capacidade mental;
- o reconhecimento de nossas ações é importante para o crescimento;
- aulas monótonas;
- não valorizar respostas com as palavras do aluno;
- o professor não ter planejamento, chega em sala e tentar improvisar alguma coisa.