

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ – PUC**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLARICE GAUDÊNCIO**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE**  
**PEDAGOGIA DA UnC/MAFRA**

**CURITIBA**

**2007**

**CLARICE GAUDÊNCIO**

**O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE  
PEDAGOGIA DA UnC/MAFRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
em Educação, da Pontifícia Universidade Católica  
do Paraná, como exigência parcial para obtenção  
do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profª Dra. Joana Paulin Romanowski

**CURITIBA**

**2007**

Gaudêncio, Clarice  
G266d O desenvolvimento profissional dos egressos do curso de pedagogia da  
2007 UnC/Mafra / Clarice Gaudêncio ; orientadora, Joana Paulin Romanowski.  
-- 2007.  
111 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2007  
Bibliografia: f. 106-110

1. Ensino superior. 2. Professores - Formação. I. Romanowski, Joana  
Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de  
Pós-Graduação em Educação. III. Título.



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 500  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Clarice Gaudêncio**

Aos vinte e três dias do mês de agosto do ano de dois mil e sete, reuniu-se na Sala de Projeção I - 1º andar do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, Prof.ª Dr.ª Leda Scheibe e Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins para examinar a Dissertação da candidata Clarice Gaudêncio, ano de ingresso 2005, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores. A mestranda apresentou a dissertação intitulada "O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnC/MAFRA", que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16 horas Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Leda Scheibe

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Pura Lúcia Oliver Martins

Prof.ª Dr.ª Marilda Aparecida Behrens  
Diretora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
*Stricto Sensu*

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas pessoas estiveram comigo durante o desenvolvimento desta pesquisa as quais agradeço pela atenção e compreensão nos momentos de distanciamento que foram necessários para que fosse possível chegar a este momento.

Agradeço em especial a Professora Doutora Joana Paulin Romanowski, pela dedicação incondicional, pela compreensão nos momentos de dificuldade que foram surgindo durante o processo e pela excelência nos trabalhos que realiza no âmbito educacional.

Professora Doutora Pura Lúcia Oliver Martins, a quem tenho muito carinho e respeito.

Professora Doutora Leda Scheibe pela contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa e pelas observações pertinentes.

Aos professores do Mestrado em Educação da PUC/PR por todas as contribuições que recebi.

A Coordenadora do Programa Professora Doutora Marilda Berens pelo carinho e pela seriedade com que conduz seus trabalhos.

A Solange, secretaria do mestrado, pela atenção e comprometimento.

Aos meus familiares que tanto amo e por quem tenho muita admiração: meus pais, Evaldo e Iraci, minhas irmãs, meus cunhados, meus sobrinhos. Agradeço a Deus por fazer parte desta família tão especial e tão amada.

Meu filho amado, Bruno Henrique, que tem sido companheiro e compreensivo nestes momentos em que tão pouco tempo nos sobra. Você é a grande razão da minha existência. Amo-te meu filho.

Aos meus amigos e colegas de trabalho da UnC/Mafra pelo incentivo e apoio.

Aos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra que trouxeram suas contribuições valiosíssimas para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **MENSAGEM**

**Talvez o amor  
John Denver and Plácido Domingo**

**Talvez o amor seja como um local de descanso,  
Um abrigo contra a tempestade,  
Ele existe para te proporcionar conforto,  
Ele está lá para te manter aquecido.**

**E nestas épocas de dificuldade,  
Quando você está mais sozinho,  
A lembrança do amor vai te trazer para casa.**

**Talvez o amor seja como uma janela, talvez uma porta aberta,  
Ele te convida para chegar mais perto, ele quer te mostrar mais.  
E mesmo se você se perder e não souber o que fazer,  
A lembrança do amor vai te acompanhar**

**O amor para alguns é como uma nuvem,  
Para alguns é tão resistente como o aço,  
Para alguns é um modo de vida  
Para alguns um modo de sentir.**

**E alguns dizem que o amor é persistir  
E alguns dizem que é pra deixar ir,  
E alguns dizem que o amor é tudo  
E alguns dizem que não sabem.**

Talvez o amor seja como o oceano,  
Repleto de conflito, repleto de dor,  
Como uma chama quando está frio lá fora,  
Um trovão quando chove.

Se eu viver eternamente,  
E todos os meus sonhos tornarem-se realidade  
Minhas lembranças de amor serão de você.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto investigar o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, Campus Mafra, com a questão básica: Como se dá o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra? O objetivo da pesquisa é analisar o desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia, e para isso foram estabelecidos como objetivos específicos: identificar a atividade profissional realizada pelos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, apontar a trajetória deste curso de formação e sua relação com o cenário do curso de Pedagogia no Brasil, identificar os avanços do curso neste período de existência e de formação do pedagogo. A pesquisa envolveu egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, que é uma Fundação Educacional do Estado de Santa Catarina, instalada no planalto norte catarinense e região oeste do estado, abrangendo um terço da área total do estado, com cinco Campi Universitários em funcionamento nas cidades de Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitiba e Mafra. A abordagem da pesquisa é qualitativa e para a coleta dos dados junto aos egressos foi utilizado questionário, envolvendo os concluintes do curso nos anos de 1995, 2000 e 2005. A aplicação do questionário favoreceu contatos com egressos que se dispuseram a conceder novas contribuições, através de relatos referentes a sua formação e profissionalização. A pesquisa indagou sobre a atuação profissional na área educacional dos egressos, enquanto estudantes e após a formação no curso de Pedagogia. Também buscou subsídios da relação teoria e prática desencadeada a partir do processo de formação do curso, formação continuada e participação social dos egressos. As principais referências teóricas utilizadas foram Scheibe, Aguiar, Freitas, além dos textos produzidos a partir dos encontros nacionais da ANFOPE. A análise dos resultados aponta que no universo pesquisado, a área de atuação profissional prioritária dos egressos é a docência, especialmente na turma de egressos do ano de 1995. Os egressos que participaram da pesquisa manifestam interesse pela atuação na docência, sendo que os que não tiveram ainda a oportunidade de atuarem como professores se sentem frustrados. Com relação à formação continuada, constatou-se que todos os egressos pesquisados participaram de cursos de capacitação e também já concluíram especialização, em nível de Pós Graduação, buscando preferencialmente os cursos que possam oferecer subsídios a sua prática docente. Foi identificado também a partir dos dados coletados junto aos egressos, que no campo da pesquisa, a UnC/Mafra ainda é deficitária em programas e investimentos, pois a única oportunidade de pesquisa apontada foi a elaboração do trabalho de conclusão do curso.

Palavras chave: curso de Pedagogia, formação de professores, atuação profissional, docência, formação continuada.



## **ABSTRACT**

This research has as object to investigate the professional development of the students of the course of Pedagogy at the Contestado University, Campus Mafra, with the basic subject: How is the professional development of the students of the course of Pedagogy at UnC/Mafra given? is the objective of the research to analyze the professional development of the students of the course of Pedagogy, and for that they were established as specific objectives: to identify the professional activity accomplished by the students of the course of Pedagogy of UnC/Mafra, to aim the trajectory of this formation course and its relationship with the scenery of the course of Pedagogy in Brazil, to identify the progresses of the course in this existence period and of the educator's formation. The research involved students of the course of Pedagogy of the Contestado University, that it is a Educational Foundation in the State of Santa Catarina, installed on the north plateau of Santa Catarina and the west area of the state, embracing a third of the total area of the state, with five University Campi in operation in the cities of Caçador, Canoinhas, Concórdia, Curitiba and Mafra. The approach of the research is qualitative and for the collection of the data close to the students a questionnaire was used, involving the graduatings of the course in the years of 1995, 2000 and 2005. The application of the questionnaire favored contacts with students that were disposed to grant new contributions, through referring reports their formation and professionalization. The research investigated about the professional performance in the educational area of the students, while students and after the formation in the course of Pedagogy. It also looked for subsidies of the relationship theory and practice unchained starting from the process of formation of the course, continuous formation and social participation of the students. The main used theoretical references were Scheibe, Aguiar, Freitas, besides the texts produced starting from the national encounters of ANFOPE. The analysis of the results points that in the researched universe, the main area of professional performance of the students is the teaching, especially in the group of students of the year of 1995. The students that participated in the research manifests interest for the performance in the teaching, and the ones that didn't still have the opportunity of they act as teachers is frustrated. With relationship to the continuous formation, it was verified that all the researched students participated in training courses and they also concluded already specialization, in level of Post Graduation, looking main for the courses that pose to offer subsidies its educational practice. It was also identified starting from the data collected the students close to, that in the field of the research, UnC/Mafra is still deficit in programs and investments, because the only opportunity of pointed research was the elaboration of the work of course conclusion.

**Key Words:** course of Pedagogy, teachers' formation, professional performance, teaching, continuous formation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Número de questionários enviados e retornados .....                                            | 21 |
| Tabela 2 – Distribuição por região, área territorial e população dos municípios abrangidos pela UnC ..... | 28 |
| Figura 1 – Organograma da Universidade do Contestado – Administração Superior .....                       | 29 |
| Figura 2 – Organograma da Universidade do Contestado – Administração superior                             | 30 |
| Tabela 3 – Cursos ofertados por Campus da UnC.....                                                        | 31 |
| Tabela 4 – Atuação na área educacional durante o período de estudante do curso.                           | 49 |
| Tabela 5 – Nível de ensino em que atuava enquanto estudante.....                                          | 54 |
| Quadro 1 – Número de escolas e professores da região .....                                                | 57 |
| Tabela 6 – Atuação profissional após conclusão do curso de Pedagogia.....                                 | 59 |
| Tabela 7 – Nível de ensino em que atuam os egressos.....                                                  | 62 |
| Tabela 8 – Dependência administrativa da instituição onde o egresso atua .....                            | 65 |
| Tabela 9 – Imagem dos egressos quanto a sua profissionalização .....                                      | 68 |
| Tabela 10 – Contribuições do curso segundo os egressos para a sua atuação profissional .....              | 81 |
| Tabela 11 – Avaliação dos egressos do atual curso de Pedagogia da UnC/Mafra ...                           | 84 |
| Tabela 12 – Formação continuada dos egressos.....                                                         | 89 |
| Tabela 13 – Participação sócio-política dos egressos.....                                                 | 95 |
| Tabela 14 – Publicações do egresso .....                                                                  | 96 |
| Tabela 15 – Participação dos egressos em programas de voluntariado .....                                  | 97 |

## SUMÁRIO

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO: O PROBLEMA.....</b>                             | <b>11</b>  |
| 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....                                  | 18         |
| 1.2 METODOLOGIA.....                                             | 19         |
| 1.2.1 Dos procedimentos de pesquisa .....                        | 20         |
| <b>2 A UNIVERSIDADE DO CONTESTADO E O CENÁRIO DO CURSO DE</b>    |            |
| <b>    PEDAGOGIA.....</b>                                        | <b>26</b>  |
| 2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO .....          | 26         |
| 2.1.1 Localização e abrangência geopolítica .....                | 27         |
| 2.1.2 Missão e objetivos .....                                   | 31         |
| 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: CENÁRIO DO CURSO NO BRASIL E SUA       |            |
| ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO.....                   | 34         |
| <b>3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE</b> |            |
| <b>    PEDAGOGIA DA UnC/MAFRA.....</b>                           | <b>43</b>  |
| 3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....                                  | 45         |
| 3.2 OCUPAÇÃO PROFISSIONAL .....                                  | 47         |
| 3.2.1 Atuação profissional durante o período de estudante .....  | 48         |
| 3.2.2 Atuação profissional após a conclusão do curso.....        | 58         |
| 3.3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE .....           | 76         |
| 3.4 DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL .....           | 85         |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                              | <b>103</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                          | <b>108</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                           | <b>113</b> |

## **1 INTRODUÇÃO: O PROBLEMA**

A pesquisa desenvolvida teve origem nas inquietações construídas durante a minha vida profissional, a partir de tudo o que não foi possível consolidar e em decorrência de perguntas que não obtiveram respostas. Durante minha jornada profissional na área de educação desde o ano de 1982, tenho questionado vários aspectos sobre a formação do professor, e especialmente do pedagogo. Inicialmente, na condição de professora leiga, quando comecei a atuar na docência, pois na época cursava a 1ª série do Magistério do ensino médio e a única experiência em sala de aula era na condição de estudante, fui convidada para lecionar numa escola multisseriada, com 35 alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Esta escola era diferente de tudo o que já havia vivenciado até então, na condição de estudante.

Foi no primeiro dia de aula que fui levada até a escola para conhecer suas instalações e os futuros alunos. Também, foi nesse dia que recebi os materiais necessários para o desenvolvimento do trabalho, tais como, livros de chamada, “rol de conteúdos” a serem desenvolvidos para cada uma das séries, livros de atividades para o professor e livros e cartilhas para distribuir aos alunos. Depois disso, no decorrer do ano, recebi a visita da Inspetora Escolar e outros profissionais da Inspeção de Ensino, apenas duas vezes. Em nenhum momento obtive apoio pedagógico que tanto necessitava, especialmente, no contexto da escola multisseriada, onde se é professor, merendeiro, zelador e tudo mais que se fizer necessário no cotidiano escolar. Foram tempos difíceis, mas de grande aprendizado.

Ao término do ensino médio, ingressei no curso de Pedagogia, o qual concluí no ano de 1987, com a obtenção do título de Pedagoga com habilitação no Magistério das Disciplinas Pedagógicas. No último semestre, do curso de Pedagogia cursei também a habilitação em Orientação Educacional, em horário contrário ao das aulas. Na época, o curso de Pedagogia ofertava habilitações em Magistério das disciplinas Pedagógicas e as habilitações em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, que eram em horários alternativos, com um semestre de duração. Quem optasse por cursar estas habilitações, em Orientação Escolar ou Supervisão Educacional, poderia fazê-lo paralelamente ao último semestre do curso ou após a conclusão do curso de Pedagogia.

O ingresso no curso de Pedagogia rendeu críticas por parte das amigas que o julgavam inferior às demais licenciaturas. Estas considerações referiam-se aos cursos de Letras ou Ciências, visto que, estes possibilitavam a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio. No entanto, o curso de Pedagogia representou para minha atividade profissional uma diferença, para compreender com os processos de ensino, os determinantes das políticas educacionais, além de adquirir maior domínio das teorias educacionais. Com isso, foi possível avaliar a prática e buscar alternativas para mudá-la, mas principalmente, compreender a magnitude de ser professora e de poder participar do processo de formação de pessoas.

Certamente, a primeira escola em que atuei como professora foi o maior exemplo profissional que obtive, pois lá compreendi o verdadeiro valor da docência e o que se pode fazer em benefício dos alunos, provocando-lhes profundas mudanças. Eles eram em sua grande maioria, crianças que viviam em condições precárias. Assim, ao deixar aquela escola, uma mudança bastante significativa tinha acontecido com aquelas crianças, por isso carrego seus olhares até hoje em minha memória.

Há mais de uma década passei a atuar profissionalmente na Educação Superior, no curso de Pedagogia. Neste período, foi possível perceber os conflitos existentes na definição da identidade do pedagogo. É perceptível que o curso de Pedagogia sofreu alterações, dado o contexto sócio histórico. Percebi que o pedagogo é discriminado e desvalorizado em relação ao conjunto dos profissionais da educação.

A partir da vivência profissional, considero importante aprofundar a compreensão da trajetória profissional do pedagogo, através da presente pesquisa que tem por objeto “A ocupação profissional do pedagogo”.

Esta pesquisa focaliza os egressos do curso de Pedagogia, formados nos anos de 1995, 2000 e 2005 na Universidade do Contestado, Campus Universitário de Marombá. Com o desenvolvimento desta investigação o que se espera é que seja possível identificar e analisar a atuação profissional dos egressos do curso, e se estes têm sua ocupação na área educacional, nos campos de atuação do Pedagogo. A formação do pedagogo vem sendo amplamente discutido, especialmente a partir do final da década de 70, pelo movimento dos educadores, através da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –

ANFOPE, anteriormente denominada, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE.

As discussões realizadas na ANFOPE têm como enfoque central a defesa da consolidação do curso de Pedagogia, tendo em vista, a docência como base na formação do pedagogo. Entre as dicotomias presentes no curso, o movimento procura superar especialmente as relativas a atuação e formação, conforme é possível identificar em Scheibe e Aguiar (1999, p. 236)

A trajetória peculiar que assumiu o curso de pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente e ainda o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 colocou em cheque a identidade profissional do pedagogo, quando em seu teor, criou possibilitou a alternativa da formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental como sendo:

- a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;
- b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. (SCHEIBE, AGUIAR, 1999, p. 229)

Ao confrontar o curso de Pedagogia, ofertado nas universidades com o curso Normal Superior, são identificadas diferenciação de exigências entre os dois cursos. O Normal Superior tem o caráter de promover uma formação muito mais prática que teórica, tendo clara sua organização para formar o professor com domínio de práticas necessárias para a docência, porém sem enfatizar as teorias que promovem e consolidam o processo ensino aprendizagem, privilegiadas no curso de Pedagogia.

O curso Normal Superior pode ser ofertado em instituições de ensino superior não universitárias; corpo docente com titulação inferior as exigidas nas Universidades, além de não haver necessidade do desenvolvimento de pesquisa. Fatores que facilitam a organização da oferta desses cursos. Assim, a formação de professores, ofertada em instituições com fins lucrativos, passa a ser mercadoria, o que leva estes cursos a constituírem uma área de negócios lucrativos. Tal

perspectiva favoreceu expansão destes cursos em todos os cantos do Brasil. A expansão é necessária, pois há um "déficit" de professores formados em nível superior. No entanto, é necessário que esta expansão resguarde uma formação efetiva do professor. Estas considerações são manifestadas nas discussões da ANFOPE e levantadas por Scheibe e Aguiar (1999, p. 230).

segundo a orientação dos organismos internacionais, darão nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil. Tais medidas são saudadas por muitos com euforia, sobretudo pelos 'homens de negócios da educação' que vislumbram o "filão" que representa a oferta de cursos de licenciatura de curta duração, uma vez que "o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional" (Res. CP no 1, de 30/9/99) darão respaldo legal à oferta de cursos ministrados em tempo recorde com carga horária diminuta. Com tais medidas, o governo federal cria um nicho no mercado para o setor privado, o que já pode ser visualizado pela corrida de determinados grupos empresariais dispostos a entrar nessa área que lhes parece promissora.

Ainda neste contexto, Freitas (1999, p. 5) apresenta a denúncia formulada na ANFOPE em virtude de alterações propostas para a formação do educador. A discussão aborda a necessidade da ascensão do nível de qualidade dos cursos, porque este profissional, o professor, tem que dar conta de compreender os processos educativos. As ações contrárias sinalizam o retrocesso no processo de formação, tornando o docente um mero tarefairo.

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (ANFOPE, 1999)

As discussões apresentadas evidenciam a preocupação com a formação docente em virtude do afastamento de reflexões teórico práticas necessárias para a atuação profissional do educador. Alertam também, para a prioridade de atendimento as exigências dos organismos internacionais, no que se refere ao número de professores com titulação em nível superior, implicando na divisão das atribuições dos profissionais das escolas, ao definir que ao pedagogo há que se ofertar uma formação diferenciada da ofertada aos professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A este respeito diz Freitas (1999, p. 6)

[...] para cumprir com eficiência esse objetivo, não é necessário nem desejável que a formação ocorra nas universidades e nos centros em que a produção de conhecimento é parte integrante da formação profissional; é preciso, portanto, separar a formação de professores da formação dos demais profissionais da educação e da pós-graduação acadêmica.

Continua Freitas a apontar as decorrências da atual política para as instituições que oferecem cursos de formação de professores. Nas palavras da autora:

No caso do Brasil, é preciso separar a formação de professores do curso de pedagogia, reservando-o como um curso de excelência para formar profissionais da educação qualificados no campo da produção de conhecimento. Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contestam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais. (FREITAS, 1999, p. 6)

O que se percebe no texto de Freitas é a denúncia da redução das exigências na formação do professor. Porém, é relevante considerar que a formação do Pedagogo não pode ocorrer desarticulada da formação docente, por considerar a docência, como suporte para atuação profissional do pedagogo. Além disso, porque não oferecer formação de excelência aos professores?

Com isso, são perceptíveis as contribuições das discussões da ANFOPE, na busca da contextualização do profissional pedagogo, frente ao cenário educacional, buscando assim resgatar a essência de sua formação, que não pode ocorrer de forma dissociada.

Cabe salientar ainda, que o curso de Pedagogia vem sendo organizado e ofertado cada vez mais para a formação do professor, privilegiando o aprofundamento de disciplinas que integram a concepção para o exercício da docência, especialmente para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.



Não é demais reafirmar que o curso de pedagogia, em grande parte das IES, desde meados da década de 1980, constituiu-se como um curso de graduação plena, licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais para a educação básica, eliminando a fragmentação das antigas habilitações, e possibilitando sua inserção em outros campos profissionais. É, hoje, o único curso de formação de profissionais da educação que tem essa organização, com projeto pedagógico específico, sob total responsabilidade das faculdades/centros de educação, superando as dicotomias entre bacharelado e licenciatura, formação pedagógica e formação específica, presentes nos demais cursos de licenciatura. (FREITAS, 1999, p. 7)

Este processo denota que mudanças decorrentes da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, ocorreram. Historicamente, a identidade do pedagogo apresenta um processo de dicotomias. O Parecer CFE nº. 252/69, in Scheibe e Aguiar (1999, p. 224-225) estabeleceu diferentes habilitações a serem ofertadas no curso “habilitação em Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar”.

Assim, neste período, atendendo ao modelo tecnicista da educação, o curso de Pedagogia, contribuiu com a divisão social do trabalho na escola, reduzindo as atribuições do trabalho do professor. Sua incumbência passou a ser determinada pelos pedagogos habilitados, ou especialistas em educação. Neste contexto, não cabia ao professor participar da organização do trabalho pedagógico, mas sim, cumprir as determinações estabelecidas pelos demais profissionais que atuavam nas escolas ou nas Secretarias de Educação. Nóvoa (2003, p. 35) discute a inferiorização do papel do professor, enfocando esta contradição que o exclui profissionalmente, apesar de ser objeto de todos os discursos sobre a educação.

a desvalorização efectiva dos professores, sobretudo no que diz respeito às suas condições de trabalho, originada em grande medida pelas políticas economicistas dos últimos anos, o que contradiz a retórica sobre a melhoria do estatuto e do prestígio profissional.

O que se pode constatar é que o curso de Pedagogia merece ainda muitas discussões em torno da formação, para que a evolução profissional do pedagogo efetive-se a ponto de superar as dicotomias, bem como as fragilidades identificadas no processo de profissionalização.

As definições construídas a partir das discussões relacionadas ao profissional de educação e na base comum nacional, no I Encontro Nacional de Formação de

Professores, ocorrido no ano de 1983, em Belo Horizonte, como oposição à formação do Pedagogo “especialista” foi o ponto de partida para a construção de uma “concepção de formação do educador que atingisse todas as licenciaturas” (ANFOPE, 1996, p. 13).

Porém, vale ressaltar que tal construção não ocorreu em processo isolado, através de discussões fechadas. O envolvimento e participação de IES brasileiras nas pesquisas promovidas para esta finalidade (ANFOPE, 1996, p. 12) foi um ponto relevante para o avanço nas discussões. Estas considerações reafirmam o compromisso educacional e social das instituições e entidades que compreendem esta linha de defesa para os cursos de formação de professores no Brasil. As propostas apresentadas vinculam todos os interessados na melhoria educacional, conforme o texto que segue.

É significativo afirmar que, do ponto de vista político, a ANFOPE propõe-se a assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho. Sendo uma concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente aos Sistemas Públicos de Ensino bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, que necessariamente deverá ser incluída no Plano Nacional de Educação. (ANFOPE, 1996, p. 15-16)

O que se percebe com isso, é o compromisso com a melhoria da qualidade no currículo dos cursos de formação de professores, organizados através de uma construção de alternativas diferenciadas das impostas pelo governo.

O posicionamento assumido na década de 90 nos Fóruns da ANFOPE, que vinham rejeitar cursos ofertados como os de Licenciatura Curta, Complementações Pedagógicas de má qualidade, permanecem ainda com afinho questionando propostas que reduzem a função docente.

No âmbito das discussões e definições abordadas nos diversos encontros para o fortalecimento do profissional de educação podem ser resgatados os debates que destacam a qualificação e a valorização dos profissionais da educação. O que se evidencia é a defesa de uma formação inicial que dê conta de, ao inserir o profissional da educação no campo de trabalho, promova a educação de qualidade almejada por todos.

No que se refere à política global de formação a ANFOPE vem insistindo em um projeto de melhoria da formação inicial e de sistematização da formação continuada. A Associação entende que é a formação inicial que vai habilitar para o ingresso na profissão e deverá garantir um preparo específico, com um corpo de conhecimentos que permita ao profissional a condução do trabalho pedagógico e para estabelecer relações que satisfaçam as necessidades para as quais ele foi formado. (ANFOPE, 1996, p. 22)

E a respeito da formação inicial, destacam-se no movimento dos educadores, os aspectos a serem contemplados na oferta dos cursos.

- A qualificação para a docência: condição para a condução do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria-prática na aquisição, produção e socialização do conhecimento;
- Qualificação político-pedagógica: condição para a prática pedagógica que inclui as relações de poder no interior da escola e na relação escola-comunidade;
- Qualificação político-social: condição para a compreensão crítica e questionadora de projetos políticos para a educação e para o compromisso com a construção de um projeto político-social, comprometido com os interesses populares. (ANFOPE, 1996, p. 22)

Assim, considerando estes aspectos sobre o curso de Pedagogia no Brasil e quanto à formação profissional do pedagogo, a presente pesquisa com egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, buscou contribuições junto aos egressos que concluíram o curso nos anos de 1995, 2000 e 2005. A obtenção dos dados coletados serve de objeto de análise e reflexão para a questão básica: Como se dá o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra?

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista a indagação apresentada, esta pesquisa tem por objetivo analisar o desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia.

Para que o objetivo proposto possa ser alcançado, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar a atividade profissional realizada pelos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, apontar a trajetória deste curso de formação e sua relação com o cenário do curso de Pedagogia no Brasil, e analisar seus avanços.

## 1.2 METODOLOGIA

Esta pesquisa, que tem como objeto o desenvolvimento profissional do pedagogo, utilizou-se da abordagem qualitativa para a análise dos dados coletados.

Assim, a aproximação que se estabelece entre os objetos da pesquisa e os dados coletados farão o aporte de descrição e interpretação por meio de análise reflexiva, a partir da verificação quantitativa.

Os dados coletados são base da investigação qualitativa, porém sujeitos a organização quantitativa, por meio de tabelas. A análise qualitativa e quantitativa, segundo Gatti (2006, 28) “não são totalmente dissociados”.

No desenvolvimento da pesquisa, os dados precisam ser identificados, compreendidos, discutidos para servirem como subsídio ao pesquisador, e assim Gatti considera:

[...] de um lado, a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, em si, seu significado é restrito. (GATTI, 2006, p. 28)

A utilização da análise quantitativa é necessária para a compreensão dos resultados obtidos através da coleta de dados, tornando assim mais apropriada a compreensão dos indicadores apontados, propiciando o processo de produção do conhecimento.

Segundo Dias (1999, p. 16),

A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos.

A partir da compreensão dos dados pela análise quantitativa, a investigação passa a ser submetida à abordagem qualitativa, considerando que conforme Beuren (2003, p. 92) possibilita análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. “A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo, haja vista a superficialidade deste

último”. A opção pela utilização da abordagem qualitativa, no caso desta pesquisa, pode viabilizar a compreensão do desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra.

A abordagem qualitativa analisa dados construídos socialmente, por isso é subjetiva, tem características não estruturadas e enfatiza as interações.

A pesquisa qualitativa busca respostas para perguntas que destacam o modo como a experiência social é criada e como lhe é atribuído significado. Em contraste os estudos quantitativos enfatizam a mensuração e a análise de relações causais entre variáveis, não os processos. (DENZIN, 2006, p. 4)

O objeto de pesquisa, conforme já relatado, é o desenvolvimento profissional do Pedagogo, sendo escolhidas as turmas que concluíram o curso nos anos de 1995, primeira turma, além dos concluintes nos anos de 2000 e 2005.

### 1.2.1 Dos procedimentos de pesquisa

Para que a pesquisa tivesse possibilidade de avanços, foram delimitados os aspectos da profissão do pedagogo que serviriam de objeto de análise, e com isso ficaram definidas como categorias de estudos: A Ocupação Profissional dos Egressos; Teoria e Prática no Processo de Formação e Formação Continuada e Participação Social.

Para obtenção dos dados foi definida a utilização do questionário, como instrumento de coleta de dados para favorecer a coleta das informações necessárias, para o desenvolvimento da pesquisa.

Para o desenvolvimento da coleta de dados optou-se pelo uso do questionário, como forma de viabilizar a participação dos egressos.

Para Parasuraman (1991, p. 39), “um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto”. Segundo o mesmo autor “o questionário é muito importante na pesquisa científica, e não existe uma metodologia padrão para a elaboração de questionários”.

O questionário foi elaborado com 15 questões que indagam o desenvolvimento profissional do egresso do curso de Pedagogia nos aspectos da atuação profissional, formação continuada e participação social.

O questionário aplicado é composto por 15 questões sendo 12 questões fechadas e 3 questões abertas, as quais abordam a atuação profissional do pedagogo durante e após a conclusão do curso, o processo de formação continuada e participação social.

Para o encaminhamento da pesquisa, inicialmente foram identificados os egressos do curso nos anos de 1995, 2000 e 2005. Estas informações foram obtidas através dos registros da secretaria acadêmica da UnC/Mafra. Os questionários a serem respondidos foram encaminhados e entregues para um total de 103 egressos. Da turma de egressos do ano de 1995 eram 37 egressos, cujo retorno foi de 23 questionários, na turma de egressos de 2000 foram encaminhados 34 questionários com retorno de 24, e para a turma de 2005 foram encaminhados 32 questionários com retorno de 23, fechando um total de 97 questionários encaminhados. Deste total retornaram 70 questionários e que constituem a base dados da investigação.

Com a finalidade de facilitar a visualização das informações referentes ao envio e retorno de questionários, os dados estão representados na tabela 1

**Tabela 1 – Número de questionários enviados e retornados**

| Questionários | Turma 1995 | Turma 2000 | Turma 2005 |
|---------------|------------|------------|------------|
| Encaminhados  | 37         | 34         | 32         |
| Recebidos     | 23         | 24         | 23         |

A UnC/Mafra presta serviços educacionais a estudantes de aproximadamente 13 municípios, em virtude da região de abrangência, e por ser a Instituição de Educação Superior – IES, pioneira na oferta de Educação Superior na região. Na definição da abrangência de atuação no estado de Santa Catarina, o Campus Mafra da UnC tem nove municípios, além de municípios do estado do Paraná, em virtude da localização da cidade de Mafra, que está localizada na divisa dos dois estados.

Em virtude da região de abrangência apresentada, a entrega dos questionários ficou prejudicada, principalmente pela localização dos egressos. Com isso, este processo foi demorado e em alguns casos, quando o egresso já havia

manifestado consentimento e apreço em participar da pesquisa, foi necessário apanhar o instrumento na casa do respondente ou em seu local de trabalho.

O encaminhamento dos questionários aos egressos que não residem na cidade de Mafra foi feito através do serviço dos correios e por e-mail. Para outros ainda, foram entregues pessoalmente, exigindo com isso a necessidade de deslocamentos até cidades vizinhas. Durante todo o processo de pesquisa, o maior inconveniente foi à dificuldade de proceder à distribuição e recolhimento, período este em que o processo seguiu em passos lentos.

Muitos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra não residem na cidade de Mafra, tornando com isso inviável a utilização por outros recursos, e também por compreender que este instrumento poderia dar conta do resgate dos subsídios necessários. O instrumento utilizado para coleta de dados, o questionário, foi estruturado com perguntas fechadas e abertas na elaboração da pesquisa, indagando sobre a atuação profissional durante o processo de formação inicial, após a conclusão do curso e também na busca de dados relacionados à formação continuada e participação social dos pesquisados.

A aplicação do questionário possibilitou contatos com egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra para efetuar as entregas, recolhimento e esclarecimento de dúvidas com relação às indagações. Estes contatos diretos com egressos não ocorreram de forma estruturada, pois foram aproveitadas oportunidades de diálogo com o propósito de complementar as informações obtidas através do questionário.

Os contatos realizados oportunizaram relatos que se deram por escrito, em conversas online, ou ainda, através de gravações de depoimentos dos egressos do curso de Pedagogia que se dispuseram a fazer considerações relacionadas a profissionalização do pedagogo, para acrescentar novas informações que se fizeram necessárias.

Entretanto, apesar das dificuldades identificadas, este período foi de grande importância, principalmente por propiciar encontros com ex-alunos que se mantiveram afastados dos contatos com a universidade, após o período de conclusão do curso. Infelizmente, muitos dos egressos do curso de Pedagogia, assim como de outros cursos, após a conclusão do curso de graduação, afastam-se da universidade perdendo contatos com docentes da instituição e até mesmo com o processo de evolução do curso que concluíram.

É relevante salientar que este aspecto, da falta de convivência da Universidade do Contestado com seus egressos, foi um dado constatado no processo de avaliação institucional desenvolvido durante o ano letivo de 2006, cujos resultados apontaram a ausência de contatos da instituição com seus egressos. No entanto, este aspecto, não ocorre exclusivamente com o curso de Pedagogia, mas com a maioria dos cursos ofertados no âmbito da Universidade do Contestado.

Este dado, de manter contatos com egressos, não faz parte do compromisso da universidade, porém é necessário tendo em vista o processo de formação contínua e continuada. Assim, a manutenção de afinidades com ex-alunos é um componente positivo para o fortalecimento da profissionalização dos serviços oferecidos pela universidade, uma vez que pode vir a favorecer nos egressos o constante repensar a prática, bem como, se manter atualizado e conhecedor das atualidades da profissão.

Para orientar a análise dos dados, foram utilizadas referências teóricas que abordam o curso de Pedagogia no Brasil e a Formação Docente. Assim, considerando a vasta literatura existente no Brasil com relação aos temas relacionados a esta pesquisa, foi necessário fazer o levantamento das teorias existentes e então a delimitação das que mais se aproximam com o objeto investigado.

O levantamento teórico é relevante, tendo em vista que não se trata da construção de uma nova teoria, mas sim na busca de estudos já realizados no campo da pesquisa, para possibilitar as reflexões necessárias.

Com isso, o estado da arte se torna um instrumento relevante para a pesquisa por favorecer a utilização adequada de teorias existentes, bem como o processo de análise e reflexão.

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de soluções para os problemas da prática e reconhecer as contribuições de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI, 2006, p. 39)

Diante disso, o estado da arte foi um componente valioso e apropriado para esta pesquisa, identificando as produções existentes e suas contribuições para o campo de investigação do desenvolvimento profissional do pedagogo.



Para a análise documental, foram utilizados documentos referentes ao curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, incluindo Projeto de Criação do Curso e Projetos de Reformulação, além de documentos institucionais da UnC, necessários para a busca de subsídios relacionados a Universidade do Contestado e ao curso de Pedagogia da UnC/Mafra. Com isso, é possível criar a possibilidade de análise do curso em relação ao contexto histórico do curso de Pedagogia no Brasil.

Se referindo a análise documental Lüdke e André (2005, p 39) afirmam que “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema”. E assim, foram analisadas as teorias que abordam o curso de Pedagogia no Brasil, discussões e avanços, bem como, os documentos que constituem a base histórica do curso de Pedagogia na Universidade do Contestado

Para possibilitar análise dos dados obtidos nesta pesquisa, e elaboração da dissertação, os dados do questionário foram divididos em três (3) categorias de análise, sendo: 1) Ocupação profissional dos egressos; 2) Teoria e Prática na formação; 3) Formação continuada.

Finalizando esta introdução destaca-se que este relatório de pesquisa está organizado do seguinte modo:

- Capítulo I - Introdução: que possibilita identificar a atuação profissional que desencadeou o interesse pelo tema pesquisado, bem como a trajetória do curso de Pedagogia no que se refere ao profissional pedagogo;
- Capítulo II - Breve histórico da Universidade do Contestado, e sua organização por ser a IES que oferece o curso pesquisado, tendo em vista que houve a necessidade de buscar tais referenciais para situar o curso de Pedagogia da Universidade do Contestado e o contexto do curso de Pedagogia no Brasil;
- Capítulo III – Apresentação dos dados obtidos com a pesquisa e análise dos resultados com a utilização de teorias condizentes com o enfoque a partir das categorias Ocupação Profissional, Teoria e Prática na Formação e Formação continuada e Participação Social.

- Capítulo IV - Considerações finais em que são indicadas as inferências e conclusões do estudo bem como aspectos para a melhoria do curso e para a continuidade dos estudos

## **2 A UNIVERSIDADE DO CONTESTADO E O CENÁRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

### **2.1 BREVE HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO**

Criadas na década de 70, assim como várias outras IES no Estado de Santa Catarina, as Fundações Educacionais de Caçador (FEARPE), de Canoinhas (FUNPLOC), de Concórdia (FEAUC), de Curitibanos (FEPLAC) e de Mafra (FUNORTE), instituídas por Leis Municipais e formatação jurídica dada através de seus Estatutos, e que hoje compõem a UnC, passaram a existir, propondo-se responder aos anseios de suas comunidades. Durante esses 25 anos, cresceram e se desenvolveram, proporcionando às suas regiões de abrangência o ensino de primeiro, segundo e terceiro graus, cursos de pós-graduação Lato Sensu para professores e profissionais liberais ou vinculados a organizações públicas e privadas atuantes nas suas regiões, cursos de extensão diversos e atividades de prestação de serviços à comunidade em geral.

O ente mantenedor, integrado pelas cinco fundações educacionais e descartando o modelo matriz-filial, foi constituído aos 25 de maio de 1990. “A FENIC teve seu primeiro estatuto registrado aos 07 de Agosto de 1990, sendo que as Fundações Educacionais, com a criação da mantenedora maior, não deixaram de existir, mantiveram suas antigas denominações” (CATÁLOGO GERAL DA UNC, 2000, p. 17). Na Carta Consulta substituída no CFE, apresentando a nova entidade mantenedora da UnC, em setembro de 1990, foram caracterizadas como co-mantenedoras e com a responsabilidade de gerir seus respectivos campi. (CATÁLOGO GERAL DA UNC, 2000, p. 29)

Depois de acolhida a Carta Consulta pelo Parecer nº. 41/91, o CFE nomeia uma Comissão de Acompanhamento, presidida pela Conselheira Dra. Zilma Gomes Parente de Barros, da Universidade Federal da Bahia. Em 25/08/91 é protocolado, no mesmo Conselho, o Projeto de Criação da UnC, que é aprovado pelo Parecer CFE nº. 589/91, de 06/11/91.

O conjunto de exigências cumpridas, providências a serem contempladas e ordenamentos aprovados, permitiu que, já estruturada, a Universidade do

Contestado (em acompanhamento) iniciasse suas atividades no ano de 1992, implantando gradativamente suas metas.

Em 1993, por decisão do Conselho Federal de Educação – CFE, assume a responsabilidade pelo acompanhamento da implantação da UnC, o Conselho Estadual de Santa Catarina – CEE/SC, que nomeia nova Comissão de Acompanhamento com a responsabilidade de orientar a Universidade do Contestado até o seu reconhecimento, comissão essa presidida pelo Conselheiro Ms. Almerindo Brancher, oriundo da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

O CEE, não aceitando o formato jurídico do ente mantenedor maior como Federação, para a continuidade do projeto de acompanhamento, exigiu sua mudança, criando-se então, em 29 de Abril de 1994, após reunião dos dirigentes da UnC com o Pe. Paulo Kuno Rodenz e Almerindo Brancher, respectivamente Presidente do Conselho Estadual de educação e Conselheiro Presidente da Comissão de Acompanhamento, a Fundação do Contestado – UnC, outra fundação, sobreposta às demais como ente mantenedor principal da universidade, e que teve seu Estatuto registrado no Cartório de Títulos e Documentos da Comarca de Caçador – SC. A partir daí, desaparecem também por alteração estatutária, as denominações antigas das fundações co-mantenedoras, passando a denominarem-se Fundação Universidade do Contestado – UnC, de Caçador, de canoinhas, de Concórdia, de Curitiba e de Mafra. Entretanto, mesmo perdendo suas antigas denominações, as prerrogativas legais como fundações educacionais foram mantidas.

Finalmente, em “21 de outubro de 1997, o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina – CEE/SC, através do Parecer nº. 246/97 e da Resolução nº. 42/97, de 21/10/97”, homologado pelo Governador do Estado, reconhece a Universidade do Contestado – UnC, que é formalmente instalada em 03/12/97. (PIDI 2003, p. 4)

### 2.1.1 Localização e abrangência geopolítica

Localizada no planalto norte, planalto central e meio oeste catarinense, na região conhecida como Região do Contestado, engloba as microrregiões do Planalto

Norte, do Vale do Canoinhas, do Alto Vale do Rio do Peixe, do Alto Uruguai, do Meio-Oeste e parte das microrregiões Serrana e Alto Irani. A Universidade do Contestado, através de seus Campi, ocupa 23.827 km<sup>2</sup> e onde vivem cerca de 660 habitantes. (PIDI, 2003, p. 5)

A história da sociedade catarinense resulta de migrações e movimentos regionais, voltados para a construção política e econômica das diferentes comunidades, onde a UnC coloca-se como parceira, formulando suas concepções políticas comprometidas com a realidade regional presente e futura, estruturando-se de forma a atuar integradamente com organismos ou instituições especializadas da sociedade, aglutinando forças e conduzindo o desenvolvimento socioeconômico e político-cultural da região.

**Tabela 2 – Distribuição por região, área territorial e população dos municípios abrangidos pela UnC**

| Campus      | Nº. de municípios | Área territorial em Km <sup>2</sup> | População residente |
|-------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Caçador     | 15                | 7.195,0                             | 175.430             |
| Canoinhas   | 10                | 4.141,8                             | 117.983             |
| Concórdia   | 15                | 3.905,7                             | 147.274             |
| Curitibanos | 05                | 2.411,3                             | 46.986              |
| Mafra       | 13                | 6.173,3                             | 176.902             |
| Total       | 58                | 23.827,0                            | 664.575             |

Fonte: Processo de Reconhecimento da UnC (1997)

# Organograma da Universidade do Contestado

## *Administração Superior*

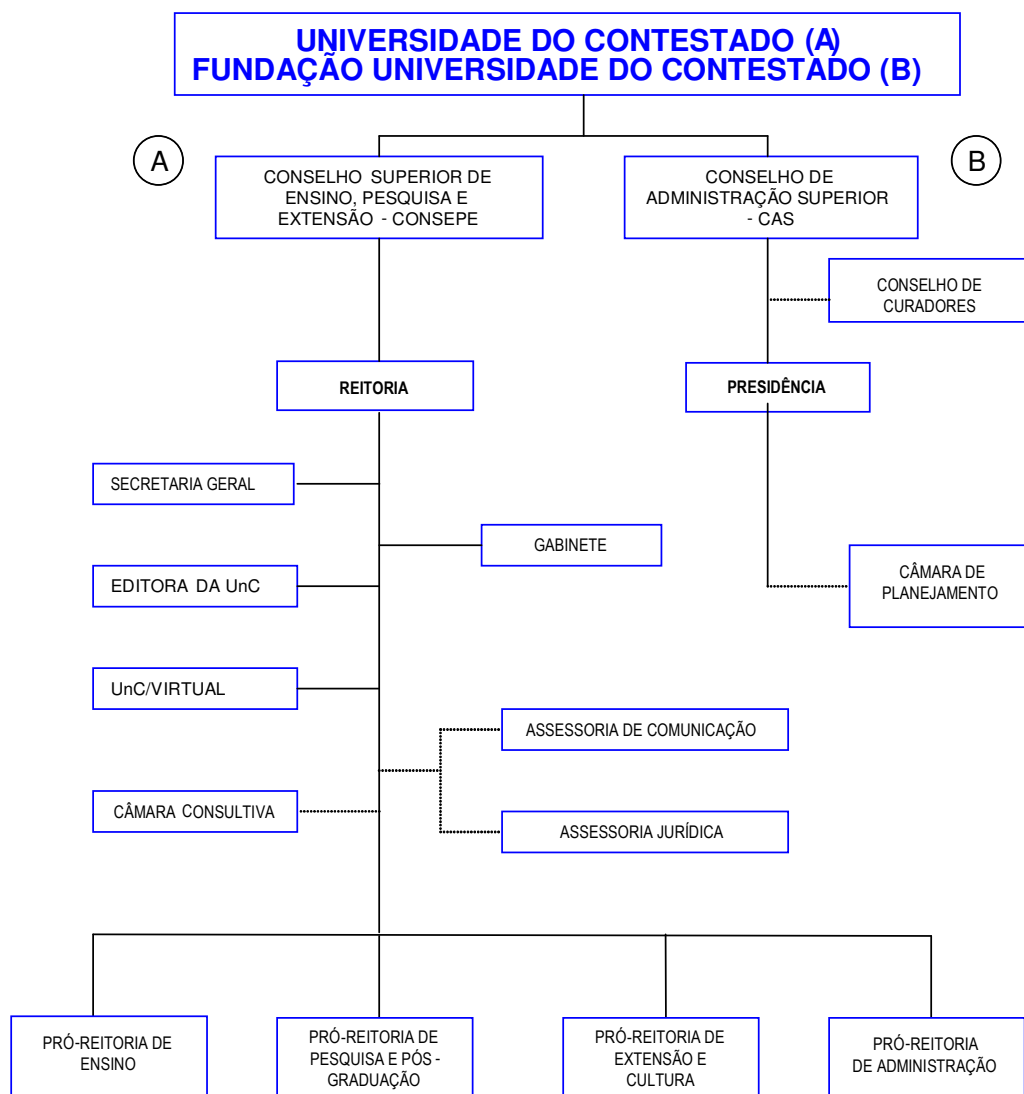


Figura 1 – Organograma da Universidade do Contestado – Administração Superior  
 Fonte: Catálogo Geral da UnC, (2000, p. 8)

### Administração Setorial

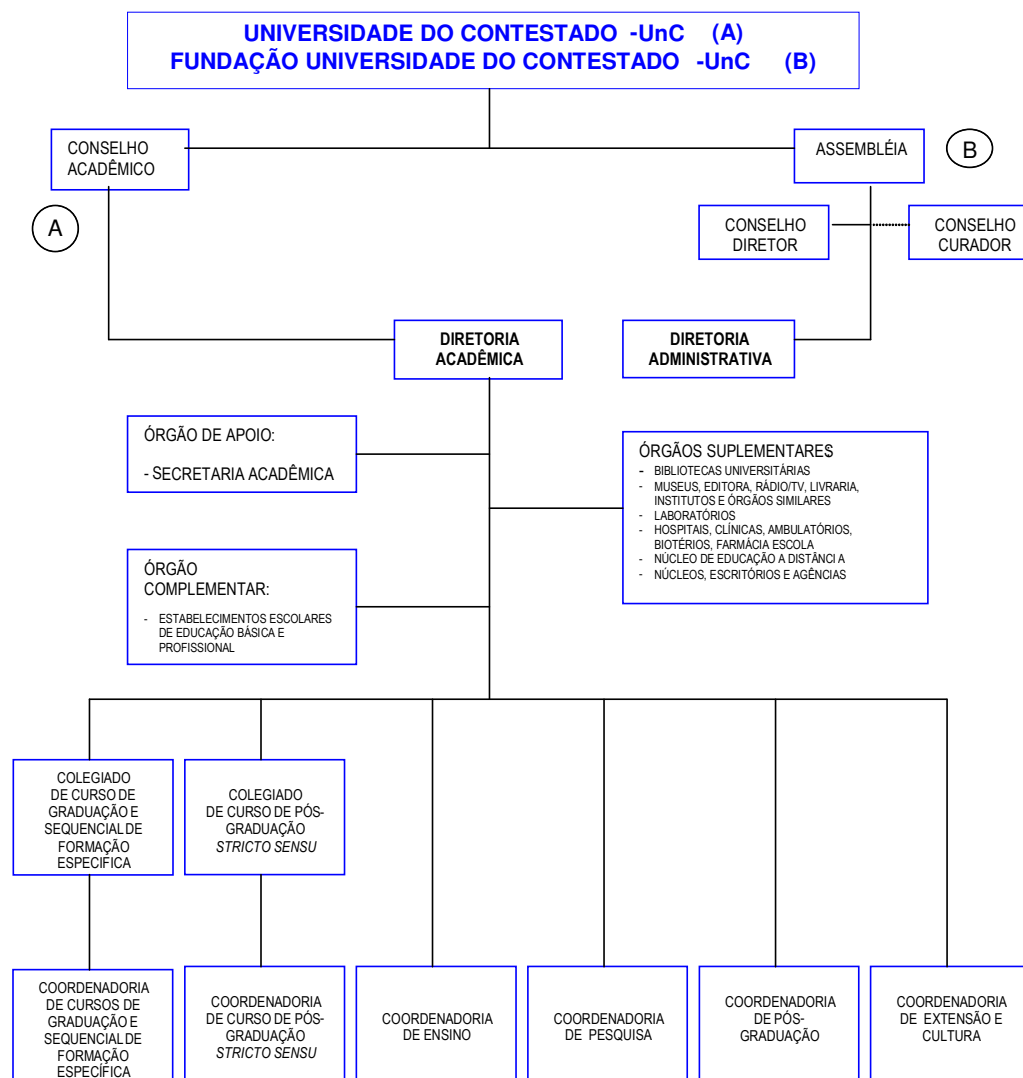


Figura 2 – Organograma da Universidade do Contestado – Administração superior  
Fonte: Catálogo Geral da UnC, (2000, p. 9)

A UnC tem suas bases físicas configuradas com *Campi*, *lôcus* que administram e executam a gestão financeira das Unidades Universitárias, que são os *lôcus* acadêmicos, responsáveis pela execução e administração de seus programas científico-pedagógicos.

Os *Campi* localizam-se geograficamente nas cidades de Caçador, sua sede e onde está instalada a Reitoria, Canoinhas, Concórdia, Curitiba e Mafra, e seus Núcleos nas cidades de Fraiburgo, Porto União, Rio Negrinho, Itá e Seara, vinculados administrativamente às Unidades de Caçador, Canoinhas, Mafra e Concórdia, respectivamente, cuja atividade fim se consubstancia na formação da educação básica, educação superior e no ensino não formal.

Os cursos ofertados na Universidade do contestado quando da sua instalação estão representados na tabela que segue:

**Tabela 3 – Cursos ofertados por Campus da UnC**

| Campus    | Cursos              |                          |                       |               |                              |                    |
|-----------|---------------------|--------------------------|-----------------------|---------------|------------------------------|--------------------|
| Caçador   | Pedagogia           | Letras                   | Serviço Social        | Administração | Ciências 1 <sup>o</sup> Grau | Ciências Contábeis |
| Concórdia | Ciências - Biologia | Enfermagem e Obstetrícia | Educação Física       | Administração |                              | Ciências Contábeis |
| Canoinhas | Pedagogia           |                          | Serviço Social        | Administração |                              | Ciências Contábeis |
| Curitiba  | Pedagogia           |                          |                       | Administração |                              | Ciências Contábeis |
| Mafra     | Pedagogia           | Letras                   | Ciências - Matemática | Administração |                              | Ciências Contábeis |

Fonte: Guia Acadêmico, 1992

### 2.1.2 Missão e objetivos

Integrada ao Sistema Fundacional Catarinense, a UnC adotou o modelo multicampi para adequar-se à sua realidade regional, caracterizando-se como uma instituição da sociedade, e coloca, entre suas finalidades,

a unidade político-institucional com descentralização operacional, a unidade de fins e diversidade de meios para consecução de suas políticas de integração e viabilização da sua atuação de maneira uma e integrada às suas unidades universitárias, estimulando-as para um desenvolvimento planejado e igualitário, que possibilite a abertura de caminhos futuros e contribua para a emancipação social de sua região de abrangência. (ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO, 1997 p 36)



A UnC tem como missão:

Desenvolver, elaborar e transmitir conhecimentos para a abertura de caminhos futuros, viabilizando novas realidades e contribuindo para a evolução da sociedade regional nos campos científico, técnico, econômico e cultural. (PIDI, 2003, p. 9)

A Universidade do Contestado tem como objetivo geral e precípua, a promoção do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Define também, como sendo seus objetivos específicos:

Universidade do Contestado tem como objetivo geral e precípua, a promoção do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Define também, como sendo seus objetivos específicos:

- Saber, com vistas a formar profissionais demandados pelo processo de desenvolvimento do país, para enriquecimento da cultura e promoção do bem comum;
- Resgatar os elementos histórico-culturais, com vistas ao desenvolvimento regional, buscando, na experiência do passado, no estágio de realizações do presente e na formulação de metas para o futuro, a concretização dos ideais que integram a vontade do homem do Contestado, em defesa desta porção do território pátrio;
- Manter o intercâmbio cultural e científico com Instituições congêneres, nacionais e internacionais ou estrangeiras, na intenção de emprestar universalidade ao sentido de sua missão;
- Estimular a criatividade nos diversos campos do conhecimento humano;
- Desenvolver a iniciação científica como princípio norteador do processo de difusão das ciências e do conhecimento;
- Incentivar e fomentar a pesquisa e o constante aperfeiçoamento dos docentes, para que estes sempre possam melhor preparar os discentes. (PIDI, 2003, p. 11)

A Universidade do Contestado – UnC representa um projeto de sociedade que se traduz em finalidades, compromissos e especificidades, cujas ações buscam a convergência e a otimização dos propósitos e dos recursos que dão forma aos seus objetivos e às “funções universitárias do ensino, da pesquisa e da extensão, pela promoção do desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural, com vista ao bem estar e à valorização do homem.” (ESTATUTO DA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO, 1997)

De acordo com o Estatuto da Universidade do Contestado (1997, p 27), a Fundação Universidade do Contestado - UnC, Instituição Pública e Pessoa Jurídica de Direito Privado, formato legal constitutivo, que caracteriza o Sistema Fundacional Catarinense, tem sua sede à Rua Itororó, 800, na cidade de Caçador – SC, onde

está situada a sua Reitoria, instância executora da administração superior da universidade, que se efetua através do órgão deliberativo: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão CONSEPE, e Conselho de Administração Superior – CAS.

Tendo como objetivo precípua o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, goza de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar nos termos da legislação vigente, sendo regida pela Legislação de Ensino, pelo seu Estatuto, pelo seu Regimento Geral, pelas resoluções dos órgãos deliberativos e, pelo Estatuto da Fundação Universidade do Contestado, no que lhe for pertinente.

A administração superior da UnC é exercida pela reitoria no que tange às questões acadêmico-administrativas e pela Fundação Universidade do Contestado, naquilo que se refere às questões administrativo-financeiras. Em função do seu modelo organizacional, sem prejuízo da unidade de patrimônio, administração e da integração acadêmica, adota um regime de administração descentralizada – administração setorial – nos seus campi, lócus físicos, que abrigam as unidades universitárias – lócus acadêmicos, os quais executam, respectivamente, a gestão administrativo-financeira e desenvolvem as atividades permanentes de ensino, pesquisa e extensão, sendo regidas e administradas pelo Estatuto e Regimento Geral da Universidade (1997, p. 23) e pelo Estatuto da Fundação Universidade do Contestado.

A administração superior da Universidade do Contestado está organizada em dois âmbitos. A mantenedora – Fundação Universidade do Contestado – UnC que é constituída por uma Presidência composta por: Presidente e Vice-Presidente e por uma Reitoria composta por: Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitorias de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação, de Extensão e Cultura e de Administração

Nos Campi e Unidades Universitárias da UnC, a administração se dá por uma direção administrativa composta por: Diretor Presidente e Vice-Diretor Presidente, uma direção acadêmica composta por Diretor Acadêmico e Vice-Diretor Acadêmico e Coordenadorias de Cursos de Graduação, de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão e Cultura.

As coordenadorias de cursos, dirigidas por coordenadores eleitos entre e pelos professores que compõe os colegiados dos respectivos cursos, e que é a menor unidade de estrutura universitária para todos os efeitos da organização administrativa, disciplinar e didático-científica e da distribuição do pessoal na UnC,

compreendem as disciplinas do curso e congregam os professores para os objetivos de ensino, de acordo com as diretrizes emanadas da Pró-Reitoria de Ensino, da Diretoria Acadêmica e dos Colegiados componentes (ESTATUTO DA UNC, Art. 47), sendo em número de 47, em toda Universidade, estando assim distribuídas (Secretaria Geral da UnC, Caçador, 1999)

- 12, no Campus Universitário de Caçador;
- 9, no Campus Universitário de Canoinhas;
- 11, no Campus Universitário de Concórdia;
- 6, no Campus Universitário de Curitiba;
- 13, no Campus Universitário de Marafra.

Utilizam-se também os campi da UnC, embora o cargo não esteja previsto em seus ordenamentos maiores, de uma Direção Administrativa que tem a incumbência de coordenar a execução administrativo-financeira, contábil e patrimonial nos mesmos.

## 2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA: CENÁRIO DO CURSO NO BRASIL E SUA ORGANIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DO CONTESTADO

O curso de Pedagogia, conforme Silva (1999), Pimenta (1999), Brzezinski (2006), teve início na Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei Nº. 1190 de 1939 e visava à dupla formação de bacharel e licenciados, seguindo a fórmula conhecida como "3+1", em que as disciplinas de natureza pedagógica com duração de um ano eram justapostas às disciplinas de formação do bacharel. Esta formação de bacharel, com duração de três anos, possibilitava ao pedagogo ocupar cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação. Como licenciado, título obtido com um ano de estudos através do curso de didática, com o acréscimo de um ano aos seus estudos, o campo de trabalho era a docência no curso normal. No entanto, cabe ressaltar que este campo, da atuação docente, não era exclusivo dos pedagogos, uma vez que, pela Lei Orgânica do

Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente qualquer diploma de ensino superior. (BRZEZINSKI, 2006).

Nos embates que discutem o curso de Pedagogia no Brasil, muitas questões referentes à identidade do profissional pedagogo têm sido alvo das discussões. O movimento de Educadores<sup>1</sup> tem procurado definir a identidade deste curso, bem como da formação oferecida, com ênfase e comprometimento, inclusive para assegurar aos profissionais da educação a participação efetiva nas definições referentes ao curso de Pedagogia. E com isso cabe destacar o rigor da defesa para o fortalecimento da docência como base na formação do pedagogo.

Um dos fatores que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do “especialista no professor” no curso de pedagogia, tendo em vista que esta formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador questão amplamente discutida por vários autores. Não obstante, diversos cursos no país continuaram mantendo a mesma estrutura curricular, formando unicamente o especialista em administração escolar, em supervisão escolar e em orientação educacional, atendo-se apenas ao mínimo fixado pela resolução CFE nº. 2/69, com pequenas variações. Parte significativa desses cursos passava ao largo do debate a respeito das transformações que vêm ocorrendo no mundo da produção e do trabalho e nas formas de sociabilidades vigentes. (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 231)

As discussões relacionadas com a identidade do curso e a base da formação ofertada e que tem marcado o processo evolutivo do curso de pedagogia no Brasil, vem se fortalecendo a partir do final da década de 70.

Sobre isso Scheibe e Aguiar (1999, p. 23) destacam:

Por outro lado, a crítica produzida nos últimos anos bem como as experiências curriculares implementadas contribuíram decisivamente para a reformulação de muitos cursos, atualizando-se conteúdos e introduzindo-se novas perspectivas. Certamente, esse é um dado importante para qualquer avaliação ampliada de que se faça a respeito. Vale também ressaltar que são vários os projetos de novo cursos de pedagogia encaminhados a SESU/MEC que apresentam componentes curriculares inovadores e contemporâneos. No entanto, tal tendência, que começou a se configurar nas propostas de abertura de novos cursos ou mesmo no processo de reconhecimento, corre o risco de ser descaracterizada por iniciativa de próprio MEC e do CNE, em decorrência da nova situação (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 231).

---

<sup>1</sup> O Movimento dos Educadores no Brasil organizado em torno da formação dos profissionais da educação, formalizado por ocasião da realização da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, sob o nome de Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura; que esse Comitê se converteu, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores –Conarcfe; que, por sua vez, em 1990, a Conarcfe se transformou na atual associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope; Cadernos de Pesquisa Cad. Pesqui. v. 37, n.130, São Paulo, jan./apr.2007

Diante disso, esta pesquisa, ao focalizar a profissionalização dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, Campus Universitário de Mafra, busca compreender o campo profissional dos Pedagogos, diante do quadro de ambigüidades e incertezas, que tem gerado fragilidades no exercício profissional. Este campo de conflitos se estabelece na própria proposta de formação quanto à abordagem generalista, especialista e docente.

Além disso, se faz necessário buscar subsídios que possam contribuir para a melhoria da prática profissional, especialmente por esta instituição atuar diretamente na formação do pedagogo, e entendendo que a contribuição do profissional que atua nos cursos de graduação pode ser um referencial para a futura atuação profissional dos egressos.

As reflexões que acompanham a carreira profissional do pedagogo têm ocasionado debates referentes aos cursos de formação de professores quanto ao processo de formação e solidez necessária para o enfrentamento de conflitos vividos na escola, compreendendo o processo ensino-aprendizagem, as relações estabelecidas entre educação e sociedade, e os processos de gestão da educação e de pessoas.

No caso do curso de Pedagogia ofertado na Universidade do Contestado, sua origem se deu nos cursos existentes na FUNPLOC, da cidade de Canoinhas (CARTA CONSULTA UnC, 1990, p. 48). O curso tinha como habilitações: Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau; Administração Escolar; Orientação Educacional; e Supervisão Escolar, com carga horária total de 3090 horas. O projeto de curso estabelecia a organização curricular com nove semestres letivos, sendo que os sete primeiros semestres eram compostos por disciplinas comuns a todas as habilitações e os dois semestres finais, com disciplinas específicas para cada uma das habilitações. A escolha da habilitação se dava no sétimo semestre em curso, quando a turma fazia opção pela oferta da habilitação de sua preferência, definida pela escolha da maioria dos acadêmicos.

Depois de concluído o curso de graduação, na habilitação escolhida, os egressos poderiam retornar à UnC para cursar outras habilitações de seu interesse, desde que esta iniciativa partisse de um grupo de estudantes que constituíssem a formação de uma nova turma, neste caso, para cursar dois semestres letivos correspondentes a habilitação solicitada.

No ano de 1992, o campus Mafra da Universidade do Contestado, optou pela oferta do curso de Pedagogia, com habilitação para o Magistério das Séries Iniciais do 1º grau atendendo a indicação de opção da maioria dos alunos, conforme previa o projeto pedagógico.

O currículo do curso de Pedagogia ofertado para a primeira turma do Campus/Mafra era organizado com disciplinas de Fundamentos da Educação com 880 horas, Didática e Currículo com 990 horas, Políticas Educacionais com 300 horas, Desenvolvimento Humano com 440 horas, Iniciação Científica com 120 horas e Estágio Supervisionado com 360 horas.

No ano de 1998, o curso de Pedagogia passou pela primeira reformulação no âmbito da UnC, passando a ser ofertado em oito semestres letivos, com redução da carga horária total de 3090 horas para 2400 horas, determinada como carga horária mínima para a conclusão do curso. Nesta reformulação o curso tinha disciplinas comuns para todas as habilitações até o quinto semestre quando os acadêmicos faziam a opção por uma das habilitações ofertadas, a ser cursada nos três últimos semestres, acompanhando as definições do projeto anterior. Cada uma das habilitações era composta por disciplinas específicas. No caso da UnC/Mafra a opção dos acadêmicos foi por cursar a Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esta organização curricular foi ofertada até a turma de formados no ano de 2005.

A organização curricular do curso, com 2400 horas ficava assim distribuída: Fundamentos da Educação com 650 horas, Didática e Currículo com 740 horas, Políticas Educacionais com 270 horas, Desenvolvimento Humano com 320 horas, Iniciação Científica com 120 horas e Estágio Supervisionado com 300 horas.

Ainda neste projeto se mantinha a possibilidade de cursar outras habilitações de escolha dos egressos do curso, caso houvesse interesse de um grupo que completasse o número mínimo de vagas determinado pela Universidade do Contestado.

Durante os anos de 2002 e 2003, o curso de Pedagogia da UnC passou por um amplo estudo que resultou em nova alteração de Projeto Pedagógico, para atender as determinações das Resoluções CNE/CP nº01 e 02 de 18 de fevereiro de 2002. Mas, esta reformulação que culminou em um novo formato para o curso a partir de 2004, não se deu simplesmente com a finalidade de atender as novas determinações do Conselho Nacional de Educação, pois além dos estudos

realizados nas resoluções foi desenvolvida uma ampla discussão intensa junto ao colegiado do curso para fortalecer a base de formação do curso.

Os estudos realizados, antes de começar efetivamente a elaboração do projeto pedagógico do curso envolveram análise de documentos das diferentes frentes de defesa do curso de Pedagogia, quanto à base de formação que seria adotada no curso, envolvendo estudos dos documentos da ANFOPE, com proposição de debates junto a professores e alunos. Após os estudos foi definida a base da docência permanecendo no curso, porém mais fortalecida.

O formato do curso até então, centrava todas as atividades práticas nos dois semestres finais do curso. Este fator passou a ser questionado pelos professores e acadêmicos do curso que entendiam ser um período insuficiente para a compreensão dos mecanismos da prática pedagógica e do contexto da sala de aula, especialmente nos casos dos estudantes que não possuem a experiência da prática profissional. Já no ano de 2003, quando os estudos relacionados ao curso de Pedagogia ainda encontravam-se em andamento, era percebido um novo perfil de ingressantes que não atuavam em instituições escolares.

A nova composição curricular passou a ter carga horária de 2800 horas, conforme determinavam as Resoluções CNE/CP nº01 e 02 de 18 de fevereiro de 2002. Esta reformulação trouxe algumas inovações ao curso de Pedagogia em relação aos projetos anteriores, e a Universidade passou a ter dois cursos distinta sendo, Pedagogia com habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil. No caso do *Campus* Mafra a opção feita foi pela oferta do curso de Pedagogia com habilitação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso ficou organizado em oito semestres letivos e trouxe inovação com relação ao projeto do curso anteriormente ofertado na UnC. Estas inovações se referem as disciplinas que ficaram vinculadas aos eixos norteadores do curso que foram definidos como: Metodologia de Ensino, com carga horária de 890 horas, Epistemologia Pedagógica, com 680 horas; Currículo, 150 horas, Organização e Políticas Educacionais, 120 horas; Tecnologia e Educação, 100 horas; Desenvolvimento Humano e Investigação Educativa, 290 horas. Este último eixo, Investigação Educativa, componente curricular ofertado a partir do segundo semestre do curso, com a incumbência de fazer a articulação entre os demais eixos num processo interdisciplinar de conhecimentos, para o desenvolvimento de ações

voltadas a prática educativa, sob a forma de grupos de estudos, pesquisas e seminários.

Outra inovação observada em relação aos projetos anteriores foi à inclusão de atividades complementares com uma carga horária de 210 horas a serem desenvolvidas durante o curso. Estas atividades complementares possibilitam que os acadêmicos tenham oportunidades de transitar pela extensão universitária e pesquisa em educação, através da criação de grupos de estudos educacionais, que ocorrem numa ação coletiva com os demais cursos de licenciatura, num processo interdisciplinar de conhecimentos.

Analisando a trajetória do curso de Pedagogia na Universidade do Contestado identifica-se que a evolução curricular desse curso, no âmbito da Universidade do Contestado, se deu mais especificamente no campo da docência, talvez em atendimento ao campo profissional existente na região de abrangência da UnC/Mafra, especialmente a partir do ano de 2004, quando o curso trouxe inovações para o processo ensino aprendizagem na intencionalidade efetiva da formação do pedagogo, no ramo da docência.

Outro fator que influenciou para esta decisão do GT<sup>2</sup> de Pedagogia da Universidade do Contestado se deu pelo entendimento da docência como base para formação do pedagogo, considerando que o fortalecimento desta base pode vir a se tornar um fator de maior densidade para a atuação do pedagogo nos demais ramos da pedagogia.

O exame da proposta permite inferir que a partir da reformulação ocorrida no ano de 2002, a intencionalidade na formação do curso tomou um novo formato, na valorização da formação para a docência. Em decorrência desta tomada de decisão, se deu o fortalecimento da articulação teoria e prática desde os primeiros semestres do curso, especialmente no que se refere ao eixo Investigação Educativa, propicia aos acadêmicos suas aproximações com o contexto escolar. Com isso, o acadêmico passa a ter a oportunidade de observar e discutir com demais profissionais a realidade do cotidiano de sala de aula e da escola.

Ao analisar a nova estruturação dada ao curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, é possível identificar a ênfase dada à docência, a partir da reflexão contínua acerca do fazer do pedagogo e sua atuação no processo ensino

---

<sup>2</sup> Os Grupos de Trabalho – GT, no âmbito da UnC são constituídos pelos Coordenadores e Vice Coordenadores de Curso nos Campi.



aprendizagem. A organização do curso buscou valorizar o contexto de sala de aula, através da efetivação epistemológica, metodológica do trabalho do professor com vistas à formação do educador, que é muito discutida no Brasil com diferentes vertentes de entendimentos referentes ao princípio de formação do curso.

Sobre isso, podemos destacar a posição de Brzezinski

De um lado, faltava-lhe arcabouço teórico para desenvolver altos estudos e pesquisas. De outro, o afastamento dessa instituição dos reais problemas das escolas primária e média acabou por restringir o seu caráter profissionalizante em um simplificado treinamento de habilidades realizado na disciplina didática e prática de ensino (BRZEZINSKI, 2006, p. 51)

O curso de Pedagogia e a formação que oferece, vem sendo discutidos intensamente, na busca pela construção de uma formação que possa consolidar o profissional pedagogo. Porém, ainda não há consenso por parte de educadores, quanto à formação adequada que deve nortear o curso de Pedagogia.

De um lado temos a posição da ANFOPE que considera a docência como base da identidade de formação do pedagogo.

Na perspectiva de formação do Pedagogo, Libâneo (2001) considera que ao adotar a base da formação na docência, o profissional pedagogo terá sua atuação reduzida, frente aos demais profissionais da educação, que atuam em áreas específicas. Além disso, para Libâneo, a formatação do curso com base na docência, descaracterizará o campo teórico investigativo da Pedagogia e demais ciências da educação.

Enquanto isso, essa mesma Pedagogia está em baixa entre intelectuais e profissionais do meio educacional, com uma forte tendência em identificá-la apenas com a docência, quando não para desqualificá-la como campo de saberes específicos. Os próprios pedagogos – falo especificamente dos que lidam com a educação escolar – parecem estar se escondendo de sua profissão ao não fazerem frente às investidas contra a Pedagogia e ao exercício profissional dos pedagogos especialistas, adotando uma atitude desinteressada frente à especificidade dos estudos pedagógicos e aos próprios conteúdos e processos que eles representam. (LIBÂNEO 2001, p. 4)

Estas propostas aqui apresentadas que apontam o cenário do curso de Pedagogia no Brasil, são subsídios que amparam a organização curricular adotada no ato da reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia. No caso da

Universidade do Contestado, as mudanças propostas se deram no fortalecimento da docência, já a partir da reformulação ocorrida no ano de 2004.

As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia trouxeram mudanças na organização e estruturação do curso, o que fez com que o grupo de trabalho do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado voltasse a se encontrar para estudar e adequar o curso as diretrizes curriculares do curso. A formação inicial do pedagogo fica assim definida, conforme o que trata o Art. 4º da Resolução CNE/CP nº. 01 de 15 de maio de 2006.

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.

A partir do estudo detalhado das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia foram identificadas como necessidades de mudanças: a ampliação da carga horária de 2800 horas para 3200 horas, além da necessidade de desenvolver uma organização curricular para contemplar no curso Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

Para a organização dos núcleos citados, o curso foi projetado para contemplar os diálogos necessários entre as disciplinas que compõem seu currículo, na prática como componente de compreensão ao processo ensino aprendizagem e para a atuação docente, além da elaboração de projetos que visam contemplar a diversidade social e cultural.

O pedagogo, egresso do curso de Pedagogia, a partir desta reformulação será um profissional, cuja formação inicial busque subsídios para a prática docente, em instituições educacionais e não educacionais. No conjunto de habilidades propostas, estão os conhecimentos que norteiam a prática pedagógica e a compreensão dos processos da gestão educacional.

As mudanças que acontecem nos cursos de graduação podem ser decorrentes de determinação legal ou ainda por novas tendências apontadas no contexto educacional e social. Assim, é necessário que os cursos de formação

profissional estabeleçam uma política séria e permanente de avaliações para identificar seus avanços e retrocessos.

Com isso, é possível inferir através da análise desenvolvida, que o curso de Pedagogia da Universidade do Contestado busca em sua trajetória construir uma proposta em permanente debate.

Isto se constata ao identificar que a cada reformulação ocorrida, o espaço da formação docente foi ocupando maior espaço entre as disciplinas curriculares do curso. Além disso, o contato dos estudantes com o ambiente da escola, que nos primeiros formatos do curso somente aconteciam nos dois semestres finais passaram a acontecer desde os primeiros semestres, o que pode ser um fator de sustentação na formação, tendo em vista que favorecem maior compreensão do processo ensino aprendizagem, por oportunizar a interface entre teoria e prática.

De acordo com informações obtidas através da Secretaria Acadêmica, o curso de Pedagogia da Universidade e sua oferta no campus Mafra, até o ano de 2006, formou 934 novos profissionais para atuação no campo profissional da educação. Grande parte destes profissionais integra o corpo docente de Instituições de Ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais, da cidade de Mafra e demais cidades da região, conforme será apresentado no terceiro capítulo desta pesquisa. Portanto, é importante que o curso contemple as expectativas vislumbradas na formação profissional e na possibilidade de inserção profissional do egresso.

Além disso, tomando como base que a atuação predominante do egresso do curso de Pedagogia da UnC se dá na docência, é importante que o curso busque fortalecer e contribuir para a prática profissional.

Neste contexto, esta pesquisa objetiva oportunizar dados que poderão contribuir ainda mais para o fortalecimento do curso de Pedagogia, pois a investigação resulta em informações obtidas através da participação de egressos, que tem hoje a experiência profissional efetiva. Com isso, a partir da sua conclusão, ainda novos rumos poderão vir a ser pensados para o curso, favorecendo a melhoria do processo formador do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado.

### **3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UnC/MAFRA**

O presente capítulo faz a análise e discussão dos resultados obtidos, através das contribuições coletadas com a aplicação do questionário, junto aos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra e de relatos viabilizados nos encontros com os pesquisados.

A análise do desenvolvimento profissional do Pedagogo, objeto desta pesquisa se deu a partir da organização das informações obtidas no instrumento de coleta de dados utilizado, o questionário. Além do questionário e para ampliar os processos de análise, foram coletados depoimentos fornecidos por egressos que trouxeram novos aportes, complementando as informações existentes. Os depoimentos foram coletados a partir de conversas informais com os egressos, que se dispuseram a discorrer a respeito do curso, sua formação e do processo de profissionalização. Os relatos foram registrados por meio de gravações, por escrito ou através de conversas através do MSN (internet).

O instrumento de coleta de dados (questionário) foi organizado contemplando aspectos da atuação laboral dos egressos, na condição de estudante e após sua formação, na esfera educacional ou fora deste contexto. Além disso, a pesquisa buscou informações referentes ao processo de formação continuada dos egressos do curso de Pedagogia, participação sócio-política, programa de voluntariados, contribuição do curso para a formação do pedagogo e visão do egresso com relação à evolução do curso de Pedagogia na Universidade do Contestado.

Durante o período em que a pesquisa se desenvolveu, foram estabelecidos contatos com os ex-alunos que concluíram o curso de Pedagogia no Campus Universitário de Mafra, da Universidade do Contestado, nos anos de 1995, 2000 e 2005, os quais manifestaram ou não interesse em participar. Aos que não manifestaram interesse foi feito o agradecimento pela atenção dispensada e aos demais foi prestado o auxílio necessário para o preenchimento do questionário, contatos estes que oportunizaram conversas complementares.

O contato com os egressos foi de extrema importância, pois evidenciou a compreensão referente a formação que o curso lhe atribuiu. Os concluintes do curso de Pedagogia, da UnC/Mafra, quando indagados sobre sua formação profissional,

responderam serem professores. Este entendimento ocorreu no andamento do curso, quando o estudante foi compreendendo o conjunto de competências adquiridas para o exercício profissional.

Outro aspecto relevante desta pesquisa foi à possibilidade de conhecer o processo de formação dos egressos do curso de Pedagogia, tema ainda carente de pesquisas no Brasil. Apesar das pesquisas alusivas ao professor brasileiro já existentes, ainda há muito para se conhecer desta categoria profissional. Com relação ao curso de Pedagogia da UnC/Mafra, ainda não há pesquisas desenvolvidas e que indagam sobre a formação ofertada.

A UNESCO vem desenvolvendo pesquisas em torno da profissionalização docente. Estas contribuem com reflexões que norteiam as discussões nos diferentes âmbitos educacionais, em que o educador tem sua profissão discutida. Estas pesquisas apontam as condições de trabalho do professor no Brasil e necessidades de mudanças, para que a escola venha a se adequar à sociedade atual.

Sobre isso a pesquisa desenvolvida destaca:

Constata-se que renovar a escola, transformá-la ou reinventá-la têm sido preocupações de todos aqueles que, direta ou indiretamente, trabalham com ela. Por mais diversas que sejam as propostas surgidas nesse sentido, à necessidade de mudar é quase unânime. Por certo, a escola que se conhece parece não mais responder aos novos tempos. (UNESCO, 2004, p. 27)

Assim, é importante que a Instituição de Educação Superior - IES conheça os ajuizamentos do processo de formação ofertado, para assim decorrer em direcionamentos apropriados, para a promoção de mudanças desejáveis e necessárias.

As discussões sobre a oferta do curso de Pedagogia, e demais cursos de licenciatura, seus currículos, organização da escola e à formação de educadores, devem fazer parte do cotidiano das IES. Cabe enfatizar que esta discussão não pode estar descolada das questões sociais, situando a crise da educação brasileira como a expressão das atuais condições econômicas, políticas e sociais. Além disso, é possível argüir se as Instituições de Educação Superior têm acompanhado e pesquisado os avanços teóricos na área da educação. Estes postularam a ruptura com o paradigma tecnicista e a construção de uma nova base como instrumento de luta contra a degradação da profissão docente.

### 3.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para desenvolver com propriedade a análise das indagações contempladas no questionário, as questões foram organizadas em três categorias: 1) Ocupação profissional dos egressos; 2) Teoria e prática na formação; 3) Formação continuada e Participação social

A categoria ocupação profissional analisa a inserção profissional do pedagogo na área educacional tanto na condição de estudante do curso de Pedagogia, quanto após sua conclusão. Com destes dados, é possível analisar as competências profissionais do professor bem como a aquisição de conhecimentos necessários ao desempenho da profissão, pois ao professor são necessários conhecimentos que não se limitam apenas às disciplinas que compõem o currículo, o que implica em fortalecer o processo de formação.

O professor sofre com os processos de mudanças, com o avanço tecnológico e também com as cobranças da sociedade cada vez mais exigente, que refletem no âmbito educacional. Estes fatores implicam em mudanças de organização para os cursos de formação de professores, além da definição de um perfil profissional que possa dar conta de atender o processo evolutivo da sociedade, que, impõe exigências, muitas vezes não respondidas.

Este fato é denunciado na pesquisa da UNESCO

Os professores se sentem insatisfeitos ao não dar conta das exigências que lhes são feitas no campo profissional, seja pela sobrecarga de trabalho, pela dificuldade de apoio dos pais dos alunos, pelo sentimento de inutilidade em relação ao trabalho que realizam, pela concorrência com outros meios de transmissão de informação e cultura e, certamente, pelos baixos salários. (UNESCO, 2004, p. 32)

As atribuições que norteiam o exercício da docência estão além dos conhecimentos específicos da área do conhecimento em que atua. Do professor são esperados domínios dos princípios da ética, concepção de homem, mundo e sociedade, tendo em vista que sua atuação se dará diretamente com pessoas, crianças, jovens e adultos. E com isso, o domínio de conteúdos curriculares relacionados à sua disciplina, ou nível de atuação profissional, apesar de necessários, não são suficientes para o exercício da docência.

Facci (1998, p. 26) conceitua professor como:

Profissional que a partir de ações intencionais, inconscientes, dirigidas para um fim específico, de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja promoção do desenvolvimento pessoal.

A partir desta perspectiva, é importante refletir sobre a formação docente, bem como, sobre os fundamentos que norteiam os cursos de formação de professores. Cabe analisar até que ponto a formação é capaz de proporcionar a aquisição dos domínios necessários e inerentes ao exercício profissional da carreira docente.

A segunda categoria a ser analisada nesta pesquisa é a teoria e prática, que considera a relação existente entre o processo de formação no curso e atuação profissional, num processo concomitante. Analisa o conceito do egresso, que vivenciou a experiência de ser estudante e profissional num mesmo momento, e se o processo de formação trouxe contribuições para o exercício profissional do professor.

Sobre isso é pertinente destacar as reflexões de Martins (2002, p. 9)

A Didática prática vislumbra uma concepção de ensino, uma concepção de didática que leve em consideração a forma da relação social, alterando, de forma prática, as relações sociais no interior da organização escolar, que possibilitará novas formas de relação com o conhecimento. Em função de como se dão as relações entre os agentes da escola, obtém-se uma forma de realização do ensino, da relação pedagógica frente ao conhecimento.

É importante considerar a atuação docente num contexto histórico, analisando as mudanças na concepção da prática pedagógica e diferentes exigências quanto à função do professor no espaço da sala de aula. São identificadas diferentes formas na organização do trabalho docente, tendo em determinados momentos o trabalho centrado na prática e em outros momentos a teoria direcionando a ação esvaziando, com isso o processo ensino aprendizagem, e a relevância da prática na construção da aprendizagem.

Na relação teoria-prática Martins (2002, p. 26) aponta diferentes aspectos que norteiam a atividade laboral docente, quando distingue perspectivas diversas que compõem o contexto histórico dos processos educativos no Brasil.

[...] ora privilegiando o conteúdo e sua organização lógica (perspectiva tradicional), ora centrando-se na forma colocando o método como questão central do processo de ensino (perspectiva escolanovista), ora centrada no planejamento operacional (perspectiva tecnicista). Comprometidos numa mesma unidade de perspectiva (visão crítica da educação, encontramos, de um lado, grupos que tomam como eixo central, a concepção da teoria como guia da ação prática. De outro, grupos que colocam, no centro de suas reflexões e propostas, a concepção de teoria como expressão da ação prática.

As considerações de Martins resgatam indagações relacionadas ao processo de formação profissional. Aponta a forma com que as mudanças estruturais ocorrem no contexto educacional e as determinações quanto aos procedimentos didáticos pedagógicos a serem adotados pelos professores. As mudanças de concepção do processo ensino aprendizagem ocorrem e é realidade no processo histórico do profissional de educação. Portanto, reflexões quanto à formação dos professores e a forma com que estas mudanças são propostas, ou impostas, merecem ser compreendidas.

A categoria formação continuada e participação social buscou identificar a ocorrência de participação dos egressos do curso de Pedagogia em outros cursos, após a obtenção do diploma de formação inicial. O processo de formação profissional precisa estar atento a mudanças, transformação e inovação da prática pedagógica. A formação continuada é um mecanismo que propicia a discussão coletiva, troca de experiências e oportunidades de reflexão como mecanismo de percepção e análise da prática profissional. Propõem alternativas que propiciam mudanças qualitativas na atividade profissional do professor, conforme diz Nóvoa (2003, p. 23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

### 3.2 OCUPAÇÃO PROFISSIONAL

A categoria ocupação profissional buscou verificar a atuação laboral na área educacional, dos egressos pesquisados. Isto se deu pela identificação da atuação predominante, na condição de estudante do curso e após a conclusão.



### 3.2.1 Atuação profissional durante o período de estudante

Onde atua o Pedagogo e em que função? Como este profissional se sente nas condições profissionais as quais está inserido? Tais indagações são relevantes quando se busca conhecer o desenvolvimento profissional e o processo de formação. A identificação destes dados pode refletir em intervenções no contexto do curso de formação, possibilitando diagnosticar se os serviços educacionais prestados atendem às expectativas da formação do pedagogo.

Sobre a atuação profissional do egresso do curso de Pedagogia, foram utilizadas questões que indagaram sobre a atuação na área da educação durante o período de estudante no curso, função e nível de ensino. Estes dados estão sendo apresentados na tabela quatro (4) e discutidos na ótica da categoria Ocupação Profissional.

A tabela 4, que será apresentada a seguir, mostra a atuação laboral dos egressos, enquanto estudantes do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, em atividades na área da educação. Os dados obtidos demonstram que na turma de egressos de 1995, a totalidade (100%) dos alunos já atuava na área educacional, como docentes durante o período de estudantes no curso de, enquanto que a turma de egressos de 2000 a atuação na área educacional, como docentes era 17 dos 24 pesquisados, correspondendo a 70,8%. No caso dos egressos do ano de 2005, 12 estudantes do curso de Pedagogia já desenvolviam atividade laboral na área educacional, como docentes restando 47,9% de estudantes que não atuaram na área naquele período.

**Tabela 4 – Atuação na área educacional durante o período de estudante do curso**

| Atuação na área educacional durante o curso | Turma 1995 |      | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|---------------------------------------------|------------|------|------------|-------|------------|-------|
|                                             | Nº.        | %    | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Sim                                         | 23         | 100% | 17         | 70,8% | 12         | 52,1% |
| Não                                         | 0          | 0%   | 07         | 29,2% | 11         | 47,9% |
| Docência                                    | 23         | 100% | 17         | 70,8% | 12         | 52,1% |

A tabela 4 apresenta os indicadores referentes à área de atuação durante o período de estudante do curso de Pedagogia. No caso dos egressos do ano de 1995, os 23 respondentes atuavam como docentes, totalizando 100%; na turma de formados em 2000, 17 eram professores, ou seja, 70,8%, e 08 não eram professores; da turma de formados em 2005, 12 eram professores representando 52,1% e 11 não tinham atuação na área da educação durante o período de estudante do curso, correspondendo à metade do total de respondentes desta turma.

Nas turmas de egressos em 1995, 2000 e 2005, a atuação na área educacional era realidade, especialmente na turma de egressos do ano de 1995, quando todos atuavam na área educacional. Isto pode ser decorrente da LDB 5692/71 que determinava como requisito de atuação na docência o diploma do curso de Magistério. Além disso, a oferta do curso de Pedagogia, na cidade de Mafra e região só ocorreu a partir da criação do curso no Campus Mafra, no ano de 1992. Em virtude da dificuldade de deslocamentos para ingressar no curso em outras cidades, possivelmente a oferta do curso em Mafra propôs o atendimento a uma demanda reprimida.

A mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, e a exigência de formação superior para atuação profissional na docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pode ter despertado interesse pelo curso de Pedagogia, àqueles que tinham interesse em ser professores.

Os dados coletados identificam o decréscimo de atuação profissional durante o período de estudante entre os egressos pesquisados. A Lei 9394/96, ao determinar requisito mínimo para atuação profissional na docência, estabeleceu o

período de dez anos, a década da educação, para que os professores se adequassem às exigências da lei. Diante disso, é provável que no ano de 2005, quando há menor incidência de profissionais atuando na educação, muitos professores já haviam concluído o curso de graduação em Pedagogia.

A docência pode ter sido a oportunidade vislumbrada pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, possivelmente, pela falta de outras oportunidades profissionais na região. Em conversa com egressos pesquisados foi constatado que muitos dos estudantes do curso de Pedagogia fizeram o curso de Magistério, em nível de Ensino Médio, o que possibilitava o ingresso profissional na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, antes da Lei 9394/96.

Foi identificado, ainda, a partir de relatos, que os egressos das turmas de 1995 e de 2000, buscaram a formação universitária também como um possível acesso profissional ou até mesmo para viabilizar oportunidades em outros campos educacionais, conforme citados os casos de direção de escolas ou de supervisão escolar e orientação educacional.

Com os egressos do curso no ano de 2005, foi possível identificar que nem todos ao ingressar no curso apresentavam interesses em atuar na área educacional. O curso de Pedagogia é procurado em virtude do desejo de ingressar na Educação Superior, pois a mensalidade dos cursos de licenciatura tem valores inferiores aos demais cursos de graduação da UnC/Mafra.

De acordo com informações obtidas junto ao Setor Financeiro do Campus, os cursos de licenciatura têm mensalidades aproximadamente de 75% do salário mínimo brasileiro, enquanto que os demais ultrapassam um (1) salário mínimo podendo chegar até três (3) salários mínimos. Tomando como base formulários de inscrição junto aos Programas de Bolsa de Estudos com dados documentais apresentados, 93% dos alunos do curso de Pedagogia, possui média salarial familiar que não ultrapassa a três (3) salários mínimos, inviabilizando o ingresso em outros cursos de graduação.

Porém, apesar da entrada desinteressada pela atuação laboral na docência, o período de estudante no curso provocou mudanças conforme a constatada como o relato de uma ex-aluna do curso, que disse:

durante o curso nunca pensei em atuar na área educacional, porém após ter concluído o curso de Pedagogia senti um grande desejo em buscar uma oportunidade e hoje atuo como professora numa Instituição de Educação Infantil e me sinto muito realizada, muito mais que no tempo em que atuava no comércio, de onde eu imaginar jamais sair. (Rosa<sup>3</sup>)

O processo de formação pode ser uma fonte de aprendizados e reflexões relacionadas à profissão, também para futuros profissionais. Estas reflexões são necessárias para a solidez da compreensão do estado de atuação do profissional. Neste período da formação inicial, pode ocorrer evolução permanente tanto para aquele que conhece a profissão quanto ao que desconhece. A formação não se dá simplesmente pelo saber fazer, mas sim pela formação da consciência crítica referente à educação pelos educadores. Como diz Freire, (1996, p. 148): “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Neste sentido, vale ressaltar o depoimento de uma ex-aluna:

Eu caí de pára-quedas no curso de Pedagogia em virtude de ser de custo mais acessível e compatível com nosso orçamento familiar e então no início do curso não sabia muito bem o que fazia lá. Mas me apaixonei pelo curso quando comecei a trabalhar na escola e passei a compreender o que as teorias nos diziam. Fiquei tão entusiasmada com meu trabalho que hoje atuo como professora de estudantes portadores de necessidades educativas especiais que me propiciam sentimentos de sucesso profissional, a cada dia, devido aos avanços que conquistamos a cada dia. (Orquídea)

Ou ainda podemos nos reportar ao que diz a ex-aluna (Hortência):

Eu infelizmente perdi meu curso, pois nunca consegui me tornar professora, ainda bem que a empresa que trabalho me deu grandes oportunidades em área de organização de pessoal, porque entendem que eu tenho competências necessárias para tal atuação, e com isso eu sou a única pedagoga da empresa que atuo nesta área, talvez precise voltar e fazer graduação em Administração para ter formação condizente com os demais profissionais que trabalham comigo.

Os dois relatos apresentados demonstram que a expectativa profissional é construída para a atuação na área de formação. Porém, é importante lembrar que a formação inicial não é garantia de inserção profissional. A competitividade no mundo do trabalho, na sociedade capitalista, vai absorver alguns profissionais em detrimento de outros.

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa utiliza-se nome de flores como pseudônimo dos respondentes, uma vez que todas são mulheres.

A obtenção de uma titulação em nível superior não é garantia para empregabilidade, e por si não basta. A legislação educacional brasileira vem buscando muitas alternativas de reestruturação dos cursos de formação de professor, também para tornar acessível à formação aos professores leigos que ainda são realidade em muitos municípios ou regiões brasileiras. Nesta tentativa de suprir as deficiências da formação, em muitos casos simplificam e abreviam os currículos destes cursos, tornando com isso a formação mais frágil.

Este fator pode ser compreendido como processo de democratização da educação pela ampliação de oferta para diferentes segmentos da sociedade antes não atingidos, especialmente pela educação superior, porém, pode ser mais um inibidor para o acesso às oportunidades de trabalho, pois os cursos se mantêm aquém das exigências cada vez mais competitivas do mundo do trabalho. Em decorrência sobram indivíduos nas filas de emprego, contraditoriamente que sobram vagas que requisitam trabalhadores com maiores conhecimentos e competências.

Sobre isso destaca Kuenzer (1999, p. 18)

O Estado, ao abandonar seu poder regulador, apenas atribuindo uma nota ao produto por intermédio dos exames nacionais, contribui para essa diferenciação; do ponto de vista da qualidade, restringe-se a critérios formais – relativos a instalações, número de livros, qualificação dos profissionais, número de produções bibliográficas e técnicas, alunos formados –, adotando uma concepção economicista de produtividade, a ser medida por modelos quantitativos e matrizes, pretensamente dotados de objetividade, que sempre privilegiarão os já mais bem posicionados, sempre candidatos a excelência e, em decorrência, aos recursos disponíveis.

A formação de professores ainda está marcada pela condição de inferioridade profissional. Ao professor “coitado” que ganha pouco e, então deve ter acesso a um curso mais barato, mais rápido, com condições especiais para que ele consiga conciliar sua atividade de trabalho e de estudo, ferindo o princípio da qualidade. Consequentemente, isto se reflete nos diferentes níveis de ensino, onde a maioria destes profissionais desenvolve sua atuação laboral. É lá, na Educação Básica que os conhecimentos adquiridos na formação se efetivam.

Os desafios que a profissionalização docente enfrenta com os avanços da sociedade causam intensas indagações. Ao mesmo tempo em que o currículo dos cursos de formação de professores é simplificado, a exigência de melhores condições profissional se reforçam, como aponta Gatti (1996, in UNESCO 2004, p. 30)

As profundas transformações porque passa a profissão, hoje, associam-se ao efeito conjugado de diversos fatores: por um lado, o crescimento do número de alunos e sua heterogeneidade sociocultural, a demanda de certa qualidade na escolarização pela população e o impacto de novas formas metodológicas de tratar os conhecimentos e o ensino: por outro, a ausência de uma priorização político-econômica concreta da educação básica e o caráter hierárquico e burocrático, muitas vezes centralizador e pouco operante, das estruturas responsáveis pelos sistemas educacionais.

O processo educacional brasileiro, ao mesmo tempo em que identifica rumos de conquista da qualidade para a educação, resgate da valorização docente, melhoria no processo ensino aprendizagem, aponta fragilidades no sistema educacional, inclusive através das políticas públicas que possibilitam o acesso à escolarização para a maioria da população, em muitos casos, através de uma formação questionável, conforme denuncia Kuenzer (1999, p. 20).

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de 'profissional, talvez como um marceneiro, encanador ou eletricitista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. Nessa concepção, de fato, qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando.

No caso dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, que participaram da pesquisa, constata-se o interesse pela docência e a expectativa pela atuação nesta área. Esta intencionalidade é clara, pois sua atuação na área educacional se efetiva na docência, ainda na condição de estudante. Aqueles que não conseguiram conquistar a condição da docência demonstram seu desapontamento profissional, mesmo tendo sua competência reconhecida e valorizada em outros campos de atuação profissional distintos de sua formação.

A tabela 5 apresenta dados relacionados ao nível de ensino em que os estudantes do curso de Pedagogia da UnC/Mafra atuavam durante o curso. Na turma de 1995, 100% eram professores com 06 estudantes com atuação na Educação Infantil e 16 com atuação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Na

turma de egressos de 2000, com 09 atuações na Educação Infantil e 08 nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e na turma de egressos de 2005, 03 atuações na Educação Infantil e 09 atuações nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

**Tabela 5 – Nível de ensino em que atuava enquanto estudante**

| Nível de ensino de atuação | Turma 1995<br>(23) |     | Turma 2000<br>(24) |     | Turma 2005<br>(22) |     |
|----------------------------|--------------------|-----|--------------------|-----|--------------------|-----|
|                            | Nº.                | %   | Nº.                | %   | Nº.                | %   |
| Educação Infantil          | 06                 | 31% | 09                 | 34% | 03                 | 11% |
| Séries Iniciais            | 17                 | 69% | 08                 | 32% | 09                 | 47% |

Através da análise dos resultados obtidos com as informações contidas nos instrumentos de coleta de dados no que se refere à atuação profissional na área da educação, enquanto estudante do curso de Pedagogia é possível examinar que os concluintes nos anos de 1995, 2000 e 2005 já atuavam como docentes na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa envolveu egressos que concluíram o curso no ano de 1995, anterior a nova Lei, ocorrida no ano de 1996, e mesmo da turma de egressos em 2000, que apesar da mudança na legislação de educação nacional já ter entrado em vigor, ainda estavam amparados legalmente pela legislação anterior. A Lei 5692/71, permitia que a atuação na docência do Ensino Fundamental, se desse com a conclusão de curso de Magistério, em nível médio. Assim, estes ex-alunos tinham titulação de magistério para as séries iniciais, o que garantia o ingresso na profissão de professor até que a Lei 9394/96 determinasse as novas exigências.

Infere-se que todos os estudantes especialmente, os egressos da turma de 1995, e na maioria das demais turmas já atuavam na docência. Buscaram no curso de Pedagogia um suporte a mais para sua atuação docente, e ainda como finalidade de acesso profissional em virtude dos planos de carreira.

Diante dos dados apurados até aqui é possível perceber que a docência, oportunizada pela conclusão do magistério, em nível de ensino médio, foi uma oportunidade precoce de inserção ao trabalho, em virtude das poucas ofertas nas cidades pequenas, como é o caso de Mafra e das cidades que compreendem a região de abrangência da UnC/Mafra. Elas não oferecem diversificação de

atividades profissionais, pois tem como base de economia a agricultura e pequenas indústrias.

Apesar a área educacional não ser muito fascinante em virtude da desvalorização do profissional de educação, e das precárias condições de trabalho, a docência ainda é uma alternativa de profissão, especialmente em regiões onde as oportunidades profissionais são insuficientes. No caso dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, os indicadores apontam para a carreira do magistério, primeiramente pela opção feita durante o período de estudantes e também através dos relatos dos egressos, além das oportunidades que serão apresentadas no Quadro 1, que faz a demonstração da realidade do campo profissional para a docência na região atendida pela UnC/Mafra.

Esta pesquisa tem como universo pesquisado um público 100% (cem por cento) feminino. Pode identificar no magistério uma oportunidade profissional para a mulher, em virtude da concepção equivocada que assemelha tal atribuição a maternidade. Em nossa sociedade, a mãe tem sido a maior responsável pelas responsabilidades da educação dos filhos. Muitas vezes o entendimento de que a docência deva ser uma atribuição da mulher se deve pelas características femininas. Ela é mais emocional, mais tolerante, carinhosa, entre outras características, vistas como importantes para a educação dos filhos.

A pesquisa desenvolvida junto aos egressos do curso de Pedagogia aponta dados para a região de abrangência do Campus Mafra da Universidade do Contestado superiores às pesquisas desenvolvidas em nível nacional, no que se refere ao público feminino. De acordo com dados da UNESCO (2004, p 44) “dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres”. Em todo o período de oferta do curso de Pedagogia na UnC/Mafra, o número total de egressos é de 934, e de acordo com dados obtidos junto a Secretaria Acadêmica do Campus, 46 entre estes egressos, são do sexo masculino, correspondendo a 5,6% do total de egressos.

Ao refletir sobre a atribuição profissional do professor, constata-se a importância da não vinculação com a maternidade. Este equívoco pode desvirtuar a atuação profissional do professor. Nas pesquisas apontadas em publicação da UNESCO, os autores denunciam e questionam o conflito existente entre o magistério e a maternidade, que constituem elementos que desmistificam a sua profissão.



Autores enfocam e discutem a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres. A própria denominação “tia”, dada pelos alunos às professoras, reforça a proximidade e identificação da professora com figura familiar e similar à materna (FREIRE, 1997). Para esses autores, a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe. O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado. (UNESCO 2004, p. 45)

A região do Planalto Norte Catarinense, onde está instalada a UnC/Mafra, tem sua economia voltada prioritariamente à agricultura. Além disso, também estão instaladas empresas do ramo de industrialização de madeira. Pode ocorrer então, que estes ramos de atividade profissional não sejam atividades interessantes, ou condizentes com o desempenho ou expectativas profissionais das mulheres fazendo com que busquem na área educacional, o espaço profissional necessário.

Apesar da região do planalto norte catarinense, atualmente contar com outras Instituições de Educação Superior, além da Universidade do Contestado, o Campus Mafra tem efetivamente em seus índices de matrículas, estudantes procedentes dos 13 municípios da região e estes estudantes estão matriculados nos diversos cursos de graduação ofertados pelo Campus, segundo dados da Secretaria Acadêmica.

Com isso verifica-se que as oportunidades de trabalho, na área educacional na região podem ter inserido no campo de atuação profissional da docência grande parte dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, tendo em vista a oferta apresentada na tabela que segue, e que apresenta as oportunidades de atuação na Educação Infantil e Séries Iniciais nos principais municípios atendidos pelo Campus Mafra.

**Quadro 1 – Número de escolas e professores da região**

| Município        | Nº. de Escolas | Nº. Professor Educação Infantil | Nº. Professor Séries Iniciais |
|------------------|----------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Maфра            | 44             | 90                              | 240                           |
| Rio Negro        | 17             | 97                              | 187                           |
| Itaiópolis       | 12             | 28                              | 57                            |
| Papanduva        | 16             | 39                              | 72                            |
| São Bento do Sul | 44             | 97                              | 146                           |
| Rio Negrinho     | 25             | 76                              | 84                            |
| Campo Alegre     | 09             | 47                              | 58                            |
| Campo do Tenente | 07             | 21                              | 48                            |
| Lapa             | 34             | 27                              | 180                           |
| Santa Terezinha  | 5              | 17                              | 34                            |
| Piên             | 10             | 40                              | 68                            |
| Monte Castelo    | 06             | 23                              | 49                            |
| Quitandinha      | 09             | 19                              | 81                            |
| Total            | 238            | 621                             | 1304                          |

Fonte: Dados Secretarias Municipais de Educação

A atuação profissional na área educacional, apesar de ser um fator de possibilidade profissional, conforme demonstra a quadro 1, identifica também fragilidades que afastam de muitos o sonho pela carreira docente. No Brasil, a democratização da oferta da Educação Superior tem vindo acompanhada de questionamentos relacionados a qualidade dos cursos de formação de professores.

Além disso, a própria atuação na docência está aquém de ser uma profissão que favoreça melhoria de desenvolvimento profissional, tendo em vista que estes profissionais, os professores, buscam jornadas intensas de trabalho. Fato que dificulta um melhor desempenho, por não lhes sobrar o tempo necessário para o devido preparo ao seu trabalho, bem como para suas atividades pessoais.

Sobre isso podemos identificar nas pesquisas desenvolvidas pela UNESCO (2004, p. 37)

a ampliação do acesso e da oferta foi garantida por um corpo docente que sofreu o ônus de, por um lado, *financiar a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho* e, por outro, ver reduzidas as chances de ingresso no trabalho por concursos, devido à necessidade de contratação de novos profissionais, estando submetido à prática dos contratos precários, existentes em elevado número ainda nos dias atuais.

A pesquisa da UNESCO denuncia, que apesar da preocupação pela melhoria da formação do professor, ainda há muito a ser conquistado na área educacional no que se refere à formação de seus profissionais e na conquista de melhores condições de trabalho. Este fator contraria os debates de educadores e segmentos preocupados com esta profissão.

Gatti (2000, p. 60), reforça o exposto quando denuncia:

O Magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam, a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar as questões curriculares às características dos alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto instruir permanentemente.

### 3.2.2 Atuação profissional após a conclusão do curso

Os dados referentes à atuação profissional após a formação no curso de Pedagogia são identificados a partir dos questionamentos: - Atuação profissional após conclusão do curso de Pedagogia; - Nível de Ensino em Atuação Após a Formação no Curso; - Dependência administrativa da instituição onde o egresso atua; - Contribuições do curso para a atuação profissional do egresso; - Imagem do pedagogo em relação a outros profissionais de nível superior; - Avaliação dos egressos do atual curso de Pedagogia da UnC/Mafra

A tabela 6, que será apresentada a seguir, aponta os indicativos de que na turma de egressos de 1995, após sua conclusão no curso, 18 mantiveram a docência como atuação profissional, 2 passou à atividade em administração escolar e 2 como orientador educacional. Na turma de egressos do ano de 2000, 17 se mantiveram na docência, 7 em administração escolar e 2 em orientação educacional e 2 como supervisor escolar. Na turma de egressos do curso de Pedagogia no ano de 2005, todos os 18 são docentes.

**Tabela 6 – Atuação profissional após conclusão do curso de Pedagogia**

| Atuação profissional   | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                        | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Docente                | 18         | 81,8% | 17         | 70,8% | 18         | 78,3% |
| Administrador escolar  | 02         | 9,1%  | 03         | 12,6% | 0          | 0%    |
| Orientador educacional | 02         | 9,1%  | 02         | 8,3%  | 0          | 0%    |
| Supervisor escolar     | 0          | 0     | 02         | 8,3%  | 0          | 0%    |

A maioria dos egressos atua em docência, pois do total de respondentes, 69, 53 são docentes. Além da docência, verificou-se também atuação na área educacional, em administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar. No caso da atuação na área de gestão, destaca-se que os egressos destas turmas, que assumiram funções além da docência, não cursaram outra habilitação, além da docência, uma vez que todos os alunos optaram por realizar o curso na habilitação docência.

Ressalta-se que em Mafra, assim como na maioria das cidades do estado de Santa Catarina, não há concurso para exercer o cargo de diretor de escolas, pois este é cargo de confiança, e se dá a partir de portaria de nomeação.

A escola enquanto espaço de interações de trabalho necessita de várias formas de trabalho profissional e numa perspectiva de educação interdisciplinar é importante a interação de diferentes profissionais num ambiente de construção de identidade da educação, conforme alerta Saviani (1997, p. 24),

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno, situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

É importante pensar o ambiente da escola em que diferentes profissionais, mesmo em funções distintas, articulem uma proposta pedagógica de parceria, de cumplicidade e de objetivos educativos comuns. É necessário que a pedagogia tecnicista que criou a divisão social do trabalho na escola, seja superada. Os protagonistas do processo educativo são todos os profissionais, que cada um

respondendo por alguma função faz da educação um processo de complexidade. São inúmeras as críticas proferidas às práticas de organização de trabalho que dividem as atribuições no âmbito de escola entre mandantes e tarefeiros.

No espaço escolar, assim como em outros ambientes de trabalho, é necessário que seja construído um projeto pedagógico, em que as ações estejam organizadas e possam ser desenvolvidas a partir de reflexões, das diversidades de opiniões para que as atividades a serem desenvolvidas atendam o que é necessário dentro das definições de prioridades.

Os cursos de formação de professores devem contemplar em seu currículo, teorias pertinentes para a construção dos saberes do professor, considerando o que determinam as políticas educacionais. A Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de Formação de Professores da Educação Básica determina que os cursos devam abordar conhecimentos docentes além dos específicos, para a formação plena do professor, conforme enfatiza a pesquisa realizada pela UNESCO (2004, p. 40).

[...] envolver questões culturais, sociais, econômicas e os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: cultura geral e profissional; conhecimentos sobre criança, adolescentes, jovens e adultos aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais e das comunidades indígenas; conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de ensino, conhecimento pedagógico, e os conhecimentos advindos das experiências.

Estas diversidades de atribuições e de conhecimentos necessários ao professor, somente poderão render resultados favoráveis se constituírem um processo, que estabeleça metas e prioridades. Assim, todos os profissionais realizam o processo de decisão e ação, ao mesmo tempo, que cooperam uns para com os outros.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*. (NÓVOA, 1997, p. 16)

Com isso, o fortalecimento dos cursos de formação de professores poderá render melhorias ao ambiente escolar onde o professor atua. Isso se dá ao favorecer o avanço das relações profissionais, tendo em vista a tomada de decisões e a divisão de responsabilidades, que é um aspecto de interesse dos professores. É inconcebível que no ambiente escolar, cada um tenha atitudes isoladas, ou que o projeto pedagógico não seja discutido em todas as suas instâncias. As metas precisam ser conhecidas e discutidas por todos para que as ações rumem em direção das conquistas planejadas.

Nesta perspectiva, Kuenzer (1999, p. 165) ressalta a falta de unicidade nas propostas de educação que abrem espaços para redução na formação, gerando retrocessos tendo em vistas as conquistas alcançadas.

[...] os esforços da ANFOPE, acrescidos pelos do Fórum de Diretores, teria sido suficiente para a abertura das negociações. Contudo, as divergências dentro do núcleo dos especialistas em pedagogia, somadas à falta de organicidade com os diferentes fóruns das licenciaturas, que sequer entre si têm posição consensual, certamente fragilizou a posição dos professores nesse processo, de modo que foi possível ao governo, apoiado nas posições, não-hegemônicas, que lhe eram favoráveis, usar a desorganização a seu favor. (KUENZER, 1999, p. 165)

Neste aspecto o depoimento de Flor do Campo, parece pertinente.

Já vivenciei várias experiências na educação, mas no momento estou conhecendo uma tática de trabalho bastante singular, na qual eu não pensei que seria possível existir. A escola em que atuo no momento é uma das maiores escolas da cidade, com muitos alunos e professores, consequentemente problemas também, das mais diversas ordens. Diante da dificuldade de reunir professores regularmente, ao final das aulas a direção e sua equipe de apoio permanecem na escola por mais ou menos trinta minutos para atenderem professores que precisam de auxílio. Cada dia ficam alguns, se eu estou com problemas, mas não posso ficar num determinado dia saio tranquila, pois sei que no dia seguinte posso compartilhar meus problemas e que vou ser ouvida e atendida em minhas necessidades, dentro das possibilidades. Esta prática tem criado um clima bastante harmônico no trabalho da escola. E, se eu puder escolher vou continuar sendo professora nesta escola, contando com a colaboração da diretora e equipe de apoio. (Flor do Campo)

Inferese com isso o grau de importância das relações profissionais no ambiente de trabalho para o professor. As discussões relacionadas aos problemas identificados podem fazer parte do cotidiano da escola para que as discussões coletivas favoreçam a amenização das questões de incertezas na atuação laboral do professor. Ao defender a unicidade de ações e de atitudes, a divisão de

responsabilidades e a cumplicidade na tomada de decisões, é possível evitar o apontamento de culpados, no ambiente escolar, que merece ser de diálogo e de trocas de experiências.

A tabela 7 analisa os indicativos referentes ao nível de atuação na área educacional. Os índices mostram que na turma de egressos do ano de 1995, 09 atuam com Educação Infantil e 13 com Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Para os egressos do ano de 2000, são 16 com atuação na Educação Infantil e 08 nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para os egressos da turma de 2005 são 13 atuantes na Educação Infantil e 5 nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

**Tabela 7 – Nível de ensino em que atuam os egressos**

| Nível de ensino em que atuam os egressos | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                          | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Educação Infantil                        | 09         | 40,9% | 16         | 66,7% | 13         | 56,5% |
| Séries Iniciais                          | 13         | 59,1% | 08         | 33,3% | 05         | 21,7% |

A maioria dos egressos da turma de 1995 atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nas turmas de egressos dos anos de 2000 e 2005 a atuação profissional predominante é na Educação Infantil. Este fator é decorrente das alterações que ocorreram a partir da Lei nº. 9394/96, quando a Educação Infantil passou a integrar um dos níveis de ensino da Educação Básica. A Lei 9394/96 contemplou pela primeira vez a Educação Infantil que até então era inexistente para a área educacional, pois se tratava de um espaço assistencialista e sem propósito educacional.

Com o advento da Lei 9394/96 a atuação profissional na Educação Infantil passou a ter exigências idênticas aos demais profissionais da educação, com formação superior mínima, especialmente no curso de Pedagogia. Além disso, ao ser instituída a obrigatoriedade de oferta da Educação Infantil pelo poder público fez com que estados e municípios, ampliassem a oferta de vagas para as crianças na Educação Infantil, bem como, na contratação de profissionais com a formação necessária.

Com a constatação que a docência tem sido a ocupação principal dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, cabe analisar a organização curricular desse curso. Essa análise tem por finalidade compreender se a organização curricular do curso de Pedagogia contempla a formação proposta.

A matriz curricular do curso ofertado e que formou a turma do ano 1995 apresenta subsídios relacionados à formação para a docência, pois é possível verificar que nos sete semestres iniciais, idênticos para todas as habilitações previstas no projeto pedagógico do curso, são contempladas disciplinas que englobam os fundamentos da educação, didática e currículo, psicomotricidade, teoria do conhecimento, elementos da psicopatologia, com a habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau. Está incluso também, disciplinas de didática vinculadas às disciplinas curriculares para as séries iniciais do ensino fundamental, tais como alfabetização e psicologia do desenvolvimento infantil I e II além de prática de ensino e estágio supervisionado para as séries iniciais.

Para as turmas de egressos nos anos de 2000 e 2005, a carga horária do curso sofreu uma redução e passou de 3090 horas para 2400 horas. Com disciplinas comuns para todas as habilitações, nos cinco primeiros semestres, contemplando disciplinas de fundamentos da educação, com carga horária de 780 horas; didática, 350 horas, currículo com 220 horas, planejamento e avaliação com 210 horas e nos três semestres finais referente à habilitação específica, no caso do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, Habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com carga horária de 940 horas distribuídas entre aulas teóricas e prática de ensino.

Na busca de subsídios para a compreensão do curso e sua formação para a docência, a matriz curricular contempla a disciplina de fundamentos e metodologia da educação infantil em três semestres letivos, problemas de aprendizagem e prática de ensino, também distribuída nos três semestres finais do curso.

A turma de egressos em 2005, do curso de Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, tinha sua organização semelhante à ofertada aos egressos do ano de 2000, com carga horária de 2400 horas.

A análise referente à organização curricular do curso de Pedagogia, nos casos das turmas de egressos nos anos de 1995, 2000 e 2005, demonstra que a atuação profissional identificada como predominante nos seus egressos é



condizente com a formação ofertada. Além disso, os estágios supervisionados se concretizaram nas três turmas pesquisadas, exclusivamente na docência, efetivando com isso, o propósito formador do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, privilegiando a formação do professor para atuar nos espaços de Educação Infantil e Séries Iniciais. Mas, ainda faz-se necessário ampliar as disciplinas que abordam os conhecimentos disciplinares específicos destes níveis de ensino bem como as metodologias. O curso de Pedagogia apesar de discutir as atuais exigências de atuação e a diversidade cultural e de aprendizagens, reserva pouco espaço em seu currículo para esta formação.

É importante ressaltar que a formação docente tem sido objeto de discussões, na elaboração de parâmetros para a formação profissional. No VII Seminário Nacional sobre a formação dos profissionais da educação promovido pela ANFOPE, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Centro de Estudos Educação & Sociedade - CEDES e Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades - FORUMDIR, ocorrido na cidade de Brasília, em 07 de junho do ano de 2005, foi elaborado um documento com as contribuições entendidas como necessárias para o momento de elaboração das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Este documento resultou num conjunto de princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, cujo teor aponta:

- a) sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- b) interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
- c) a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- d) gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;
- e) compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
- f) articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- g) avaliação permanente e contínua dos processos de formação.

Tomando como base as proposições da ANFOPE, o que se percebe é que aconteceram alguns avanço para o curso de Pedagogia da UnC/Mafra no que se refere a adequação na articulação teoria e prática. Com a reformulação do projeto do curso a partir do ano de 2003, os estudantes passaram a ter oportunidades de conhecer o contexto da escola, desde o início do curso. Este processo de acompanhamento das atividades docentes e de identificação do dia a dia da escola, em instituições públicas e privadas, favorece que a aprendizagem do desempenho profissional se efetive com maior propriedade.

Os dados que seguem, através da tabela 8, identificam a dependência administrativa em que atuam os egressos do curso de Pedagogia dos anos de 1995, 2000 e 2005. Estes egressos têm sua ocupação laboral centrada na rede municipal, estadual e privada na cidade de Mafra e região, com um índice inferior na rede privada de ensino.

Os egressos do ano de 1995, 49,2% atuam na rede municipal de ensino, 47,2% atuam na rede estadual de ensino e 3,6% na rede privada. Os egressos da turma de 2000 atuam 75% na rede municipal de ensino, 25% na rede estadual de ensino e 16,6% na rede privada, enquanto que os egressos do ano de 2005 atuam 60,9% na rede municipal de ensino e 17,4 na rede estadual de ensino.

**Tabela 8 – Dependência administrativa da instituição onde o egresso atua**

| Dependência administrativa em que atua | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|----------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                        | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Rede municipal                         | 10         | 49,2% | 14         | 75%   | 14         | 60,9% |
| Rede estadual                          | 09         | 47,2% | 06         | 25%   | 04         | 17,4% |
| Rede privada                           | 03         | 3,6%  | 04         | 16,6% | 0          | 0     |

Com os dados identificados na tabela 8 verifica-se que a rede municipal é o local de maior concentração da atuação profissional dos egressos do curso de Pedagogia, dos anos de 1995, 2000 e 2005. Isto se dá em virtude dos municípios estarem assumindo uma parcela maior de educação, nos níveis de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Este fato ocorreu com maior tenacidade a partir da última década, em decorrência da municipalização da Educação Básica

inicial, Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, locus de atuação do pedagogo.

No caso do município de Mafra, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, 95% das matrículas deste nível de ensino, estão nas escolas municipais. E este fato não é exclusivo deste município. Existem também os casos de parcerias entre os serviços prestados pelos poderes municipais e estaduais, como é o caso, por exemplo, do transporte escolar feito exclusivamente pelo município, inclusive nos casos de estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

Estes dados se dão em virtude de políticas educacionais, que implantaram o processo de descentralização do ensino, modelo que buscou estabelecer parcerias entre os poderes públicos, atribuindo responsabilidades.

A implantação do processo de descentralização na área educacional nem sempre tem considerado a análise dos limites e possibilidades dos Estados e Municípios. A decisão sobre qual desses níveis governamentais se encontra mais apto a assumir determinadas atribuições deveria levar em consideração, portanto, diferentes variáveis (administrativas, culturais, demográficas, etc.) que os habilitariam ou não a assumir determinados serviços públicos. Por isto, ao abordar-se a problemática da descentralização, enquanto estadualização e/ou municipalização, duas vertentes devem ser consideradas: a da ótica interna ao próprio Estado federativo (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), e a dos vínculos existentes entre Estado e Sociedade. (SOUZA, 2004, p. 7)

A proposta de descentralização na educação, que teve como propósito dar maior agilidade aos encaminhamentos e também maior transparência, se propagou com maior fervor a partir da promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988, e adquiriu maior sustentação com a Lei 9394/96. Período em que os municípios foram incumbidos de criar seus sistemas próprios de ensino. Além disso, com a intenção de favorecer a manutenção da Educação Básica, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Porém, este programa veio atender apenas o Ensino Fundamental e por isso não se fez suficiente na busca da qualidade da educação. Para suprir as deficiências de aplicação de recursos, estados e municípios procuraram alternativas para a oferta e manutenção da Educação Infantil e Ensino Médio, através das parcerias estabelecidas. E finalmente, para corrigir estas delimitações foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, que não se limita a manutenção do Ensino Fundamental.

A idéia de descentralização dos serviços faz parte de uma discussão antiga no Brasil, originada por Anísio Teixeira. Este fato é decorrente da década de 50, porém somente se concretizou da década de 90. Suas idéias foram defendidas com a justificativa de que tal ordem viria beneficiar a educação qualitativamente em seus aspectos de gestão, função social e no processo ensino aprendizagem, em virtude das suas ações com atuação local.

Descentralização significa, genericamente, a “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais”. Assim, é indiferente se esta toma a forma da estadualização e/ou da municipalização. A noção de “local” estará, na verdade, referida à unidade de governo para a qual se pretende transferir atribuições. Por exemplo, nas políticas educacionais e de saúde, os programas de descentralização têm como meta municipalizar a gestão de determinadas tarefas. (ARRETCHE, 1999, p. 146)

Outro indicativo verificado a partir da análise da tabela 7 se refere ao baixo índice de docentes com atuação na rede privada de ensino. Apenas três (3) da turma de egressos do ano de 1995 e quatro (4) da turma de egressos do ano de 2000. Estes dados podem ser decorrentes do pequeno número de escolas de rede privada no município de Mafra e Região, em virtude da situação sócio econômica da população da região, cuja renda familiar não comporta tais investimentos.

A análise da imagem do pedagogo frente aos demais profissionais na opinião dos egressos do curso de Pedagogia nos anos de 1995, 2000 e 2005, está representada na tabela 9 se deu a partir do questionamento: Como você analisa a imagem do pedagogo em relação a outros profissionais de nível superior?

Com esta proposição, o egresso teve oportunidade de expor sua condição profissional com relação aos demais profissionais, apontando mais de um item para a questão. Com isso na turma de egressos do ano de 1995, 23 entendem que o pedagogo é um profissional desvalorizado frente aos demais profissionais da educação, 14 entre os egressos desta turma apontaram que o pedagogo tem uma formação social, 8 apontaram a relação teoria e prática na atuação, 7 entendem que o pedagogo é visto como um profissional utópico, 6 percebem que o pedagogo tem consistência na formação teórica e para 9 entre os egressos desta turma de 2005, o pedagogo atua em dissonância com demais profissionais.

Na turma de egressos do ano de 2000, 4 responderam que o pedagogo é visto por outros profissionais por sua formação social, 11 apontaram a relação teoria

e prática na formação do pedagogo como diferencial, 6 levantaram que o pedagogo é um profissional utópico no entendimento dos demais profissionais, 4 apontaram que para os demais profissionais da educação, o pedagogo apresenta consistência na formação teórica e quatro entre os egressos do ano de 2000 responderam que a atuação do pedagogo não é harmônica com os demais profissionais.

Com os egressos do ano de 2005 foram obtidas as seguintes respostas: 24 apontam que o pedagogo é um profissional desvalorizado, 7 pela formação social, 8 relação teoria e prática na atuação, 7 entendem que o pedagogo é visto como um profissional utópico, 7 que tem consistência na formação teórica e para 8, a atuação do pedagogo é dissonante com os demais profissionais da educação.

**Tabela 9 – Imagem dos egressos quanto a sua profissionalização**

| Imagem dos egressos                  | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|--------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                      | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Profissional                         | 23         | 100%  | 24         | 100%  | 24         | 100%  |
| Desvalorizado                        |            |       |            |       |            |       |
| Formação Social                      | 14         | 63,6% | 4          | 16,6% | 7          | 32%   |
| Relação Teoria e Prática na atuação  | 8          | 36,4% | 11         | 41,2% | 8          | 34,8% |
| Profissional Utópico                 | 7          | 34,8  | 6          | 37,5  | 7          | 30,5% |
| Consistência na Formação Teórica     | 6          | 27,3% | 5          | 20,8% | 7          | 30,5% |
| Dissonância com demais profissionais | 9          | 40,9% | 4          | 16,6% | 8          | 34,8% |

Desvalorização profissional e profissional utópico foram apontamentos identificados pelos egressos nas três turmas pesquisadas, no que se refere a imagem do pedagogo para os demais profissionais. A desvalorização do professor é um tema amplamente discutido em todos os segmentos da sociedade. Está envolta aos aspectos econômicos, tendo em vista a baixa remuneração e das precárias condições de trabalho, constatadas pela falta de recursos pedagógicos e o número excessivo de alunos em sala de aula. Fatores que afetam o desempenho docente.

Todos têm a consciência que o professor precisa e merece ser valorizado, porém, atitudes para superar tais embates ainda não passam de discursos de governantes. Gatti (2000, p. 62) desenvolveu uma pesquisa buscando conhecer as frustrações do professor com relação a sua carreira profissional e constata “em primeiro lugar apontam-se os salários, depois a ausência de condições de atuação

profissional; em terceiro lugar colocam a falta de formação profissional adequada e a atualização”.

O fenômeno de descontextualização e globalização das sociedades, numa fase de modernidade avançada, a parda transformação e disseminação dos meios de produção e difusão de saberes, bem como da afirmação no plano social de culturas alternativas à cultura padrão (e, entre elas, as culturas infantis e juvenis), explica a instalação da crise das escolas a nível mundial. Esta é uma crise institucional da escola de massas. Ora, a crise dos mitos legitimadores permite dar visibilidade à lógica social da educação, pondo em causa a própria escola. (SARMENTO 2002, p. 10)

Além das respostas citadas, outro aspecto apontado pelos egressos pesquisados se refere a percepção que o pedagogo é um profissional que tem sua atuação voltada à humanização das pessoas e da sociedade e pode estar relacionada a uma concepção desenvolvida no curso. O pedagogo, normalmente tem sua função profissional junto às crianças matriculadas na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Estes profissionais normalmente atuam com maior proximidade juntos aos alunos e familiares. Isto se dá em virtude da idade das crianças com as quais atua que exigem maior atenção por parte da escola e da família.

As professoras, nestes níveis de educação, normalmente estabelecem vínculos além dos relacionados ao processo ensino aprendizagem, criando laços de afetividade.

Neste sentido, vale lembrar as palavras de Freire

Uma das diferenças fundamentais entre o ser que intervém no mundo e o que puramente mexe no suporte é que, enquanto o segundo se adapta ou se acomoda ao suporte, o primeiro tem na adaptação um momento apenas do processo de sua permanente busca de inserção no mundo. Adaptando-se à realidade objetiva, o ser humano se prepara para transformá-lo. No fundo, esta ‘vocalização’ para a mudança, para a intervenção no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua intervenção no mundo envolve curiosidade em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. (FREIRE, 2000, p. 120)

A atuação do pedagogo na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, pela natureza destes níveis de ensino, pelas características da infância, e pelos processos de aprendizagem, se efetiva através da prática pedagógica dinâmica, de interação e sociabilização. O clima harmônico que se

instala pode favorecer a humanização das relações sociais do trabalho na escola.

Como afirma Ferreira:

[...] o profissional da educação é um intelectual transformador, porque cria condições, na prática educacional, que propiciam o fortalecimento do poder do (a) professor (a), ajudando-o/a tornar-se um/a profissional reflexivo/a de suas circunstâncias e criador de um novo conhecimento. Essa concepção de professor/a, de profissional da educação permitirá a formação de homens e mulheres brasileiros/as capazes, competentes, éticos, enfim humanos. (FERREIRA, 2001, p. 106)

Os apontamentos para análise da categoria ocupação profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra e sua atuação laboral após a conclusão do curso indicam que a ocupação principal destes egressos está na docência, da Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental com 81,8% dos egressos do ano de 1995, 70,8% dos egressos da turma de 2000 e 78,3% dos egressos da turma de 2005.

Com a docência se sobressaindo as demais áreas de atuação dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra algumas reflexões se fazem necessárias a respeito deste profissional.

O modelo educacional, bem como, a prática docente, determinou ao professor durante um longo período da história como aquele detentor do conhecimento. Este deveria utilizar o espaço de sala de aula para transmitir estes conhecimentos aos seus alunos, procurando buscar a equidade dos conhecimentos produzidos num processo mais ou menos de “formatação de pessoas”.

Em outro momento, com a criação dos especialistas em educação, o professor se transforma num executor de tarefas determinadas por seus “superiores”. Na escala hierárquica ele é desvalorizado e passa a desenvolver o seu trabalho a partir da determinação dos supervisores educacionais. Sua missão então passa a ser de preencher os formulários, montar planos de aulas perfeitos e se preocupar com os relatórios do seu trabalho, muito além do que com os resultados.

Neste aspecto, o trabalho educativo não exige atribuições profissionais qualificadas. Seu objetivo final se dava mais pela massificação dos resultados, homogeneidade das turmas de formados, e ainda para os mais audaciosos preparar para o vestibular com a eterna justificativa de que o importante não é a utilidade prática do que se aprende, mas sim que sua finalidade em conseguir competir no vestibular.

Pensar no professor hoje implica pensar em produção de conhecimento, para que a educação se torne efetivamente um processo de transformação da humanidade.

O processo de formação educacional vem sido amplamente discutido no âmbito mundial, com discussões que apontam a educação como principal agente de transformação da sociedade e das pessoas. A educação é entendida como o agente condutor para a humanização da sociedade, bem como para a possibilidade de vislumbrar um cenário menos marcado pelas desigualdades.

Em sua luta pela conquista da superação das diferenças sociais, tão marcantes na sociedade mundial, e para a garantia da educação para todos, a UNESCO vem enfatizando a relevância da educação como alternativa superior para o fortalecimento mundial e superação das suas crises sociais. Para isso apresenta como preocupações principais:

- A primeira é maximizar a capacidade dos Estados Membros de planejar políticas benéficas aos pobres e de definir planos de ação nacionais tendo como meta a Educação para Todos;
- A segunda é criar um compromisso mais profundo com a erradicação da pobreza e uma compreensão melhor dos modos como a persistência da pobreza viola os direitos humanos e prejudica o bem-estar de todos;
- A terceira é empenhar a comunidade internacional em um esforço concertado para cumprir os compromissos assumidos com o programa Educação para Todos. (UNESCO, 1998, p. 16)

Nesta perspectiva, a formação docente, não pode ocorrer desvinculada das discussões que caracterizam a educação no cenário mundial, que anseia pela humanização da sociedade. Tais discussões devem desencadear ações capazes de colocar a educação em seu patamar de formação de pessoas e de agente para a melhoria das condições sociais repudiadas. A desconexão com os anseios discutidos apontam o paradoxo da realidade existente, com os discursos que entendem a educação como “condição sine qua nom para o desenvolvimento do indivíduo” (UNESCO, p 23)

Ainda na defesa do fortalecimento da educação, os debates da UNESCO (1998, p. 23) expressam que:



A educação ajuda a melhorar a segurança, a saúde, a prosperidade e o equilíbrio ecológico no mundo, da mesma maneira como incentiva o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Constitui o alicerce essencial para a construção da paz e desenvolvimento sustentáveis.

Com isso e na ênfase dada à importância da educação e propagação da mudança na sociedade e nos comportamentos, a UNESCO apresenta o enfoque para a educação. A educação é apontada como mecanismo para as mudanças necessárias, apesar de muitas vezes, tais considerações não saírem do discurso daqueles que não objetiva mudança no modelo de sociedade atual.

A esse respeito aponta a UNESCO.

A educação nem sempre, e nem em todas as partes do mundo, tem sido usada para libertar os povos dos grilhões da ignorância. Ela também já serviu, e ainda continua a servir, para fortalecer os detentores do poder, para gerar exclusão e violência, e – por vezes, temos que reconhecer – para atizar as chamas de conflitos. Ao mesmo tempo, a educação básica continua sendo a única esperança de que um dia se poderá capacitar todas as nações a alcançar uma cultura democrática e, portanto, um nível mínimo de estabilidade política, o que representa uma condição essencial, até mesmo indispensável, para todo e qualquer desenvolvimento humano que respeite os direitos humanos. (UNESCO, 1998, p. 30)

Sendo a educação um instrumento de suporte para a superação de crises mundiais, é necessário que os cursos de formação de professores se disponham também a atender a tais anseios, fortalecendo a reflexão, a crítica e o aprender a aprender, num vasto campo de significação, superando a idéia do "aprender a aprender do nada do vácuo" (NÓVOA, 2003).

Ainda que a formação em nível de graduação não seja o ponto final para o processo de formação, deve, contudo situar o futuro profissional dentro de seu contexto profissional, com teor elevado de qualidade.

Quando o professor deslocar a atenção exclusivamente dos 'saberes que ensina' para as pessoas a quem esses 'saberes vão ser ensinados', vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho. Seria necessário que esta reflexão tivesse, simultaneamente, uma dimensão individual (auto-reflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada). (NÓVOA, *in* INTERFACES, 2000, p. 134)

Os indivíduos estão propensos a diferentes aprendizagens, em seu processo de desenvolvimento. Muitos saberes se dão independentemente de terem sido ensinados por alguém. Dependem dos favorecimentos da vivência para tal apropriação. Ao

docente através de suas atividades de ensino, cabe distinguir quais os conhecimentos que seus alunos precisam receber dentro do contexto educacional para que possam ampliar seu processo de aprendizagem em seu dia a dia. Como justificar, que uma criança na escola não consegue operar com os conceitos matemáticos, administre com coerência suas atividades fora do ambiente escolar, como é o caso daqueles que engraxam sapatos pelas ruas e que recebem dinheiro e devolvem troco corretamente. É necessário que os professores reflitam sobre os conhecimentos produzidos durante a vida, e também a partir da intervenção escolar.

Com isso podemos nos reportar ao que diz Freire (1997, p. 26). “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Nesta dialética, ensino aprendizagem, professor e aluno, os resultados se entrelaçam, e no final, professores e alunos, tornam-se agentes do processo ensinar e aprender. Portanto, o fazer do professor merece tantas reflexões quanto à relevância de sua função,

o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa. (UNESCO, 2004, p. 43).

Assim, a formação do professor deve ser um veículo articulador de teorias pertinentes, que oportunizem a relação teórico prática para a efetivação da aprendizagem. O professor precisa saber que a teoria utilizada se constituiu de uma prática e que é este enlace que fortalecerá seu trabalho.

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais e efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1977, p. 206)

O que se observa é que a formação de professores é necessidade premente. Novas definições são necessárias, quer através das ações das Universidades que formam estes profissionais, quer na formulação de legislação educacional

pertinente. É comum que o professor seja responsabilizado pelo fracasso na educação. Estas atitudes denotam menosprezo ao profissional. Porém, poucas oportunidades são dadas para discutirem suas experiências, como se o professor não fosse capaz de participar da elaboração de propostas educacionais, que dão vazão a sua prática pedagógica.

A formação do professor tem sido objeto de discussões, com maior tenacidade nos últimos 20 anos. Estas discussões estão além do repasse de modelos de ensino ou de técnicas prontas, pois tratados dessa forma podem se esvaziar de propósito. Sobre isso ressaltam LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 267) “a profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais”. Isto se dá em decorrência do grau de importância da educação, que é um processo de consolidação da sociedade, e busca a qualidade nos conhecimentos produzidos. (GUIMARÃES, 2004, p. 16)

Nas discussões e pesquisas referentes à formação do professor, o que se busca é a compreensão dos processos de ensino, no resgate da qualidade na aprendizagem e reconhecimento dos profissionais da educação.

É urgente que as instituições que formam o professor se dêem conta da complexidade da formação e da atuação conseqüentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades firmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado de sua atividade profissional. (GUIMARÃES, 2004, p. 18)

Sobre isso ainda podemos identificar em Candau ressaltar:

Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderá fazer as unidades de educação. O que se propõe é uma nova concepção e uma reestruturação das relações de poder presentes nas licenciaturas. Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura. (CANDAU, 1997, p. 46)

No caso do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, que tem seus egressos quase em sua totalidade na atuação da docência, muito merece ser

refletido. O que se propõe é que a formação traga um norte para a atuação do professor. A formação inicial é inegavelmente importante para o enfrentamento dos desafios de sala de aula e do cotidiano escolar, porém, por si não dá conta de fazer com que toda a atuação docente seja dominada, tendo em vista que esta, a docência, é uma atividade complexa, historicamente situada..

A formação recebida na universidade deve ser capaz de situar o profissional em seu campo de atuação, e na convivência com os demais profissionais. Porém, o desenvolvimento profissional que perdura por toda a jornada profissional, necessita da aprendizagem contínua e de reflexão sobre a prática efetiva e permanente.

É importante ressaltar também a contribuição do ambiente profissional que se instala na instituição escolar para a construção de um projeto educativo que contemple as inter-relações profissionais, partindo do pressuposto de que na docência se dá o impulso necessário para a conquista de profissionalização dos educadores.

Com isso, podemos destacar em Freitas (2002, p. 4)

[...] buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

Com os dados obtidos nesta pesquisa, é possível aferir que o curso de Pedagogia da UnC/Mafra tem formado predominantemente seus egressos para a atuação na docência. Este fator remete reflexões apuradas acerca deste profissional e das ações desenvolvidas na escola. Além disso, o professor é o profissional que embasa e dá sustentabilidade para o processo de desenvolvimento dos alunos. Assim ao conhecer os processos de ensino aprendizagem e a relação teoria e prática, este profissional pode atuar com maior consistência nos processos de Gestão Escolar, tanto na administração escolar como nas atividades de coordenação e organização e orientação pedagógica.

Outra característica que pode ser apontada com relação à atuação profissional do pedagogo se dá na finalidade de sua atuação. Na formação de crianças e nas expectativas que trazem ao ingressarem na escola e nos resultados obtidos, pois a escola, nem sempre acompanha a evolução do seu tempo e com

isso, em muitos casos falta correspondência entre educação ofertada e expectativas dos estudantes, causando assim conflitos educacionais dos mais diferentes aspectos.

Estes conflitos podem ocorrer por falta de projeto educacional, de domínio de teorias adequadas e desconhecimento da prática desenvolvida a partir dos currículos elaborados. O que se verifica é que em muitos momentos, o discurso dos educadores está mais baseado no achismo. “Acho isso”, “penso aquilo”, “o vizinho me disse”, “a minha colega”, “não sei o quê” [...] seria muito importante que desenvolvêssemos estudos mais alentados sobre o que realmente está acontecendo nas escolas.” (GATTI, 2000, p. 4)

### 3.3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A oportunidade de ser ao mesmo tempo professor e estudante pode trazer contribuições para o processo de formação realizado durante o curso. A relação teoria e prática se amplia, se o curso desenvolver uma metodologia que contemple a vivência do cotidiano da escola, na análise e aplicação dos conteúdos do curso.

Conforme é possível verificar nas tabelas apresentadas anteriormente, muitos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra das turmas que concluíram o curso nos anos de 1995, 2000 e 2005 já atuavam na área educacional durante o período em que eram estudantes do curso.

A análise que segue buscará identificar os fatores de contribuição para a formação profissional. E, entre os depoimentos coletados junto aos egressos destaca-se.

Quando iniciei o curso de Pedagogia já atuava como professora há 08 (oito) anos, sempre trabalhando com classes de alfabetização. No início quando me senti obrigada a voltar estudar fiquei bem revoltada, pois me sentia muito segura com meu trabalho e com os resultados obtidos por meus alunos. Porém, depois de concluído o primeiro ano do curso comecei a perceber muitas coisas que não me eram perceptíveis no meu dia a dia de trabalho em sala de aula, entre eles que o olhar do professor não deve se dar exclusivamente nos conteúdos a serem trabalhados, mas que além do processo ensino aprendizagem meus alunos têm características da sociedade onde estão inseridos, e que são resultado desta sociedade. Outro aspecto observado foi com relação às diferenças existentes na sala de aula e que eu sozinha ainda não tinha encontrada uma alternativa de trabalho, até porque não via isso como aspecto fundamental para o meu trabalho já que conseguia fazer com que um grande número de alunos acompanhassem o meu trabalho adequadamente. Depois que conclui o curso muita coisa mudou na minha prática profissional, além de ter buscado ainda fazer Pós Graduação além da participação permanente em Programas de Capacitação. (Anêmona)

E o outro relato a ser apresentado que tem o seguinte teor:

Fui fazer o curso de Pedagogia porque no município em que eu trabalho foi implantado o Plano de Carreira e com a formação em nível superior eu teria aumento em minha remuneração. Na época eu já era professora há 17 anos e atuava com 3ª e 4ª série, as quais eu já havia adquirido pleno domínio dos conteúdos trabalhados nas duas séries. Então para mim, o curso apenas contribuiu para o avanço na carreira, pois aquelas teorias todas que os professores levavam para a sala de aula não serviam em nada para o trabalho que eu tinha que desenvolver. Além do mais, a melhor psicologia que um professor aplica em sala de aula é a autoridade e a exigência com seus alunos, pois é só assim que eles aprendem. Se fosse hoje eu faria estes cursos a distancia, de menos tempo de duração que me fariam o mesmo que aqueles quatro anos que tive que ir pra Universidade. (Chuva de Prata)

O que se percebe com estes 2 relatos, é que o processo de formação se dá sob entendimentos diferentes por parte dos egressos. A reflexão da prática docente se faz no cotidiano da escola e a partir dele. A participação do docente no processo de construção e organização da escola pode contribuir para a melhoria do ensino, tendo em vista que é no espaço escolar que ocorre a relação teoria e prática.

Assim, o curso de Pedagogia, cujo objeto principal é a docência, ao adotar uma metodologia de trabalho que reflita sobre a prática, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional do professor.

O que se pode observar é que os docentes/alunos do curso muitas vezes esperam uma receita pronta para a sua ação em sala de aula, mas quando o curso se restringe a “receitas” assume a perspectiva tecnicista, e a formação a treino. Esta expectativa do docente constitui ainda resquício da educação tecnicista quando o

professor recebia manuais prontos para serem utilizados em sala de aula, sem, no entanto participar dos processos de estudos e compreender a educação. Há de se realizar um esforço para superar esta concepção.

Nesta perspectiva, a função docente era cumprir determinações e apresentar resultados. Os materiais utilizados pelos professores eram os conteúdos programáticos e livros didáticos que traziam os conteúdos desenvolvidos em forma de textos e/ou atividades para serem aplicadas aos estudantes. Esta lógica de modelo empresarial, reforçava a necessidade de especialistas nas funções desempenhadas no contexto da escola.

Na escola tecnicista, professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 1997, p. 24)

Outro aspecto que pode ser identificado é o distanciamento da teoria com a prática em que muitas teorias se apresentam muito além do entendimento dos docentes/alunos. É necessário que se compreenda que as teorias, não nascem do nada, mas sim a partir de discussões e reflexões sobre a prática. Portanto, é necessário que o docente/aluno tenha acesso a oportunidades de discussões para melhor compreender a prática.

Valendo-se da teoria, a mais aceita e esperada por docentes/alunos, é o utilitarismo aplicado na educação em que o fazer do professor é a prática pela prática. Oliveira (1998, p. 18) se refere à ênfase a prática como “voz hegemônica do pragmatismo”. A relação teoria e prática constitui um nó nos cursos de formação docente. A teoria consistente é resultante da análise densa das práticas, isto é, compreender a prática e seus determinantes.

A construção da identidade profissional pode ser fortalecida no curso, se a teoria e a prática se confrontarem efetivamente, na busca da melhoria do ensino.

A construção da identidade do professor que se dá no curso de Pedagogia está sustentada na organização do curso e suas disciplinas e devem possibilitar a construção dos saberes inerentes à profissão do pedagogo. Inclui os processos teóricos construídos a partir de práticas já experimentadas. Este conjunto de saberes ao se construírem durante o curso dá conta da formação inicial do pedagogo, bem como da construção de sua identidade. “A identidade não é um

dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1997, p.16).

E importante argüir se o curso de Pedagogia dá conta de atender a formação do profissional em educação. É necessário considerar o conjunto de características que compõem as atitudes e ações que envolvem a prática pedagógica. Como manter esta relação entre formação e o cotidiano de sala de aula. Enquanto estudante o professor busca compreender as características de sua sala de aula, porém é possível que o contexto do seu trabalho não seja objeto de análise durante as aulas do curso, por não estabelecer a relação teoria e prática. Este fator pode ser uma causa das fragilidades identificadas nos cursos de formação de professores.

Ainda neste contexto de reflexões as pesquisas desenvolvidas por Martins denunciam

Só a competência técnica recebida nos cursos de licenciatura, não é suficiente para garantir uma prática conseqüente. A experiência prática da sala de aula é fundamental para assegurar um processo de ensino articulado com os interesses e necessidades práticas de sua clientela. O pressuposto da teoria como guia da ação à medida que o professor vivencia a contradição no seu dia-a-dia de sala de aula, se redefine e se inverte. (MARTINS, 2002, p. 82)

No curso de Pedagogia, a teoria e a prática nem sempre acontecem concomitantemente e com isso os resultados obtidos podem ser uma das causas do fracasso em sala de aula. Durante o processo de formação profissional são feitos resgates de caminhos já trilhados nos processos educativos e de ensino aprendizagem, através de pesquisas desenvolvidas e de intervenções eficazes, que em um determinado contexto se deram com eficácia. Porém, é no dia-a-dia, no contexto onde a escola esta inserida, na identificação de características sócio-econômicas e culturais que o trabalho se desenvolve. Com isso, a reflexão continua e verificação dos resultados atingidos fará a diferença para o trabalho pedagógico. Neste aspecto Martins (2002, p. 85) aponta a preocupação presente no cotidiano da escola quando diz “que a consciência gerada na prática e que leva o professor a buscar saídas para os problemas que enfrenta não ultrapassa o plano do imediato”.

Na categoria Teoria e Prática são apontadas as contribuições que os egressos entendem ter recebido através do curso de Pedagogia na UnC, Campus Mafra.



Na turma de egressos de 1995, 8 informaram que o curso colaborou para sua formação pessoal, 12 entendem que a contribuição do curso foi nos conhecimentos teóricos adquiridos, 3 dos egressos informaram que a contribuição se deu na relação professor aluno, 9 dos egressos entendem que obtiveram enriquecimento da prática, 7 entendem que a contribuição foi no aperfeiçoamento profissional. Ainda com relação aos egressos do ano de 1995, 12 sentiram contribuição na atualização pedagógica e 15 entre os egressos responderam que a contribuição do curso se deu no comprometimento com a educação.

Na turma de egressos do ano 2000, 12 entre os egressos entendem como contribuição a formação pessoal, 14 responderam conhecimentos teóricos, 8 entendem que a contribuição foi na inserção no mercado de trabalho, 13 entre os egressos responderam que a contribuição foi no conhecimento da prática docente. Envolvimento com o processo de ensino também foi resposta de 9 egressos da turma de 2000 e para 7 entre os egressos a contribuição se deu na relação teoria e prática.

Com relação à indagação referente às contribuições do curso de Pedagogia para os egressos, na turma de 2005 os dados obtidos foram conhecimentos teóricos, na opinião de 15, entre os egressos, inserção ao trabalho para 18 dos egressos da turma, compreensão do processo ensino aprendizagem para 12 egressos. Para 15 entre os egressos do curso de Pedagogia no ano de 2005, a contribuição entendida foi no aperfeiçoamento profissional e para 7 a contribuição do curso foi para a melhoria pessoal.

**Tabela 10 – Contribuições do curso segundo os egressos para a sua atuação profissional**

| Contribuições para a atuação profissional dos egressos | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|--------------------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                                        | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Formação pessoal                                       | 8          | 36,4% | 12         | 50,2% |            |       |
| Conhecimentos teóricos                                 | 12         | 54,5% | 14         | 54%   | 15         | 65,2% |
| Inserção no mercado de trabalho                        |            |       | 8          | 37,5% | 18         | 78,3% |
| Relação professor aluno                                | 3          | 23%   |            |       |            |       |
| Conhecimento da prática docente                        |            |       | 13         | 52,3% |            |       |
| Envolvimento com o processo de ensino                  |            |       | 9          | 39,8% |            |       |
| Compreensão do processo ensino-aprendizagem            |            |       |            |       | 12         | 52,1% |
| Enriquecimento da prática                              | 9          | 40,9% |            |       |            |       |
| Aperfeiçoamento profissional                           | 7          | 31,8% |            |       | 15         | 65,2% |
| Melhoria pessoal                                       |            |       |            |       | 7          | 30,5% |
| Atualização pedagógica                                 | 12         | 54,5% |            |       |            |       |
| Relação teoria e prática                               |            |       | 7          | 29,1% |            |       |
| Comprometimento com a educação                         | 15         | 68,1% |            |       |            |       |

O que se percebe na tabela 10 é a expectativa do estudante de Pedagogia com os conhecimentos que propiciam a melhoria da prática pedagógica do professor. Salvo poucas respostas, a contribuição entendida pelos egressos do curso de Pedagogia foi pelo suporte à sua formação de professor.

A organização curricular do curso de Pedagogia está estruturada para a construção do profissional da educação, que seja capaz de refletir sobre teorias e sua relação com a prática com vistas aos conhecimentos necessários para a docência. Porém, o que se pode observar em muitos casos, é que a expectativa maior está no como fazer em sala de aula. São considerados melhores professores, os que ensinaram o “como fazer” e as melhores disciplinas aquelas que viabilizam a construção de recursos práticos que podem ser utilizados em sala de aula. Conforme relata Girassol

O que valeu a pena mesmo no curso foram as disciplinas de Metodologia de Ensino, quando eram trabalhados os fundamentos das disciplinas curriculares e do seu desenvolvimento prático. Muitos materiais produzidos em sala de aula eu levava para a escola onde atuava e em muitos casos rendiam bons resultados ao meu trabalho como professora. Quanto mais o professor levava recursos para o desenvolvimento do nosso trabalho mais era atraente sua aula. (Girassol)

Outro relato que aponta para o mesmo raciocínio diz:

Acompanhando as atividades dos estudantes atuais do curso de Pedagogia, percebo mudanças positivas, pois quando eu estudei no curso nossas práticas aconteciam apenas no último ano. Agora, já no início do curso os estudantes têm oportunidades para aprendizagens da prática do exercício profissional da docência. Em minha opinião esta é uma evolução do curso e na formação dos seus estudantes.

Diante de tais considerações é possível aferir que a expectativa do estudante consiste em saber como se dá na prática o exercício profissional da docência. Porém, quando a busca é excessiva pela prática, tais considerações podem identificar a presença da epistemologia empirista na concepção da formação de docentes. Estes compreendem o aprendizado do aluno como uma transferência dos conhecimentos do professor, ou seja, o aluno somente pode aprender se houver uma ação efetiva e detalhada, caso contrário o processo de aprendizagem pode não ocorrer adequadamente.

Neste entendimento, quanto mais detalhado se der o processo ensino aprendizagem maior será a compreensão do aluno. "O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador" (FREIRE, 1987, p. 38).

Martins (2002, p. 45) ao analisar a história profissional do professor, aponta a reflexão referente ao entendimento de competência do professor que "corresponde a um bom executor de tarefas observando sua posição no interior da organização do trabalho na escola".

Esta pesquisa trouxe indicativos que denotam a preocupação dos egressos do curso de Pedagogia com o conhecimento teórico, aperfeiçoamento profissional, e a sustentabilidade para a educação.

Este fato pode estar determinado pela organização curricular do curso

As licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Desse modo, a formação desse professor, em nível superior, é mais compartimentada ainda, quando comparada com a formação em ensino médio, não havendo como captar, nesta estrutura híbrida, uma perspectiva unificada que balize e articule todo o currículo que é montado para uma determinada área. (GATTI, 2000, p. 51)

A tabela 11 analisa os dados referentes a uma avaliação, ainda que precária, do atual curso de Pedagogia da UnC/Mafra. A questão colocada, Análise sob a ótica atual o curso de Pedagogia da Universidade do Contestado nas turmas de egressos dos anos de 1995, 2000 e 2005. Esta questão, por ter a elaboração aberta permitiu que os egressos dessem uma ou mais respostas, de acordo com seu interesse, as quais foram organizadas em sete categorias.

Desconhecimento do curso foi apontado por 17 egressos da turma de egressos do ano de 1995. A atualização permanente do curso foi apontada por 3 egressos da turma de 1995, 12 egressos de 2000 e por 14 egressos de 2005. A atualização e capacitação dos profissionais do curso foram apontadas por 5 egressos do ano de 1995, 13 entre os egressos de 2000 e 12 dos egressos de 2005.

Com relação ao desenvolvimento teórico prático do curso 4 entre os egressos do ano de 2005 e 5 entre os egressos do ano de 2005, apontaram como aspecto positivo. Com relação à formação profissional ofertada no curso de Pedagogia da UnC/Mafra 5 entre os egressos do ano de 1995 e 5 entre os egressos de 2005 entendem que são formados bons profissionais.

A questão do envolvimento com a educação regional foi apontada em todas as turmas de egressos pesquisadas com 5 egressos do ano de 1995, 19 entre os egressos do ano de 2000 e 8 do ano de 2005. E quanto à presença junto aos egressos foi apontada como aspecto positivo do curso por 12 egressos da turma do ano de 2000 e por 8 entre os egressos do ano de 2005.

**Tabela 11 – Avaliação dos egressos do atual curso de Pedagogia da UnC/Mafra**

| Ótica atual dos egressos quanto ao curso de Pedagogia | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|-------------------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                                       | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Não pode opinar por desconhecer o curso atualmente    | 17         | 77,3% |            |       |            |       |
| Processo de Atualização Permanente                    | 3          | 13,6% | 12         |       | 14         |       |
| Profissionais capacitados e atualizados               | 5          | 22,7% | 13         | 54,2% | 12         | 60,9% |
| Formação Teórico Prática                              | 4          | 18,2% |            |       | 5          | 21,8% |
| Forma bons profissionais                              | 5          | 22,7% |            |       | 5          | 21,8% |
| Envolvimento com a Educação Regional                  | 5          | 9%    | 19         | 45,8% | 8          | 34,8% |
| Está presente junto aos egressos                      |            |       | 12         | 50%   | 8          | 34,8% |

A falta de contatos junto a egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, que já havia sido apontada anteriormente nesta pesquisa, foi identificada na avaliação institucional da Universidade do Contestado que apresentou este fator como ponto frágil da instituição. As respostas obtidas da turma de egressos do ano de 1995 demonstram que a maioria da turma está afastada dos contatos da universidade, ao contrário da turma de 2000 que respondeu que o curso se faz presente junto aos seus egressos.

Algumas respostas mostram que os egressos do curso de Pedagogia identificam avanços do curso através da melhoria do seu corpo docente e na qualificação profissional. Este fator vem de encontro com a adoção de políticas de qualificação profissional na universidade que ampliou o número de professores mestres e doutores, através de incentivos financeiros.

O investimento institucional na qualificação profissional tem sido objeto de empenho da Universidade do Contestado, com a implantação do plano de carreira de cargos e salários, e pode ter seu reflexo na prática do professor em sala de aula. A formação do profissional pode gerar melhor formação aos acadêmicos matriculados nos cursos de graduação. Além disso, a adoção de políticas de aumento na titulação dos professores se dá pelas determinações legais da Lei 9394/96, que determina que a Universidade o percentual de mestres e doutores que devem integrar o quadro docente da instituição.

A formação do profissional é importante, mas não basta sair da graduação, pegar o diploma, como se aquilo fosse o necessário para sempre. Por esse motivo é

que se faz muito importante que ao ingressar na Educação Superior, o aluno conheça a realidade que o espera.

No processo ensino aprendizagem, não existe uma receita certa, como se fosse de um doce, para que tudo desse certo. É preciso saber que ele vai precisar percorrer caminhos conflituosos e que mesmo através da busca pela formação continuada, em muitos momentos não encontrará as alternativas que procura.

No convívio com professoras e professores percebo que há uma preocupação por qualificar-se,, por dominar saberes e métodos por adequar sua função social, aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias. Porém não é por ai que se esgotam as inquietações. Há algo mais de fundo em questão, o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora. (ARROYO, 2000, p. 34)

O que se vê é que tanto a capacitação profissional do indivíduo se faz importante, quanto a sua formação social, sua preparação enquanto cidadão. Ambas as preocupações, a meu ver, precisam existir dentro de qualquer contexto educacional.

### 3.4 DA FORMAÇÃO CONTINUADA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A categoria formação continuada e participação social buscou contribuições junto aos egressos na consolidação de dados que representam a continuidade na formação profissional, entre os egressos pesquisados. Além disso, também foram questionados sobre a participação social, se efetiva ou inexistente entre eles. Diante das contribuições, é possível avaliar se a formação inicial ofertada contribuiu para que os egressos dessem continuidade ao seu processo de formação, além de desenvolver ações junto à sociedade.

A pesquisa busca subsídios referentes a formação continuada dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra através dos questionamentos: - Participação em cursos de atualização profissional após conclusão do curso de Pedagogia, e participação social que serão analisadas a partir da apresentação das tabelas 12, 13, 14 e 15.

Os dados referentes à formação continuada demonstraram que cem por cento (100%) dos egressos do curso de Pedagogia concluintes nos anos de 1995, 2000 e 2005 participaram de outros cursos após a conclusão do curso de graduação.

Este dado pode representar um fato positivo se pensarmos na importância da aprendizagem que se efetiva no decorrer de toda a existência humana e na necessidade da reflexão permanente sobre a atuação profissional. A sociedade passa por permanentes transformações e estas refletem nas profissões e em seus profissionais. Em virtude disso, é importante que ao educador, sejam garantidas oportunidades para a continuidade do processo de aprendizagem.

No caso da região de abrangência da UnC/Mafra, outro facilitador para o processo de formação contínua e continuada se dá na constante oferta de cursos, palestras e seminários na região. O apoio encontrado junto aos dirigentes é de oferecer possibilidades para que todos possam participar dos cursos, inclusive nos municípios vizinhos.

Tendo em vista o processo de formação continua e continuada, a região já conta com eventos tradicionais, que reúnem uma legião de participantes dos estados de Santa Catarina e Paraná, como é o caso do Seminário de Educação de Rio Negro, já com um histórico de 10 anos na região.

A participação efetiva dos professores nos cursos de formação são necessários e importantes por possibilitarem a reflexão dos profissionais sobre o quanto se faz importante educar e no quanto é árduo o caminho. Quando se critica a educação básica afirmando ser de má qualidade, logo se pensa que os profissionais precisam de uma formação mais fortalecida. Se a prática é de má qualidade, talvez haja falha no processo de formação destes profissionais.

Mesmo com a oferta de cursos de capacitação profissional ao docente, ainda há necessidade de oferecer maior sustentação à atuação docente, daí a importância de governantes e instituições de ensino priorizar o processo de qualificação, promovendo formação continua e continuada aos professores. O profissional de educação precisa ser estimulado, conhecer outras experiências para que aprenda a se colocar melhor diante dos problemas do seu cotidiano de trabalho.

Com relação ao exposto podemos destacar em Alarcão

Entristece-me ouvir os alunos dizerem que a escola não os estimula como foi o caso recente de uma estagiária brasileira, que ao regressar à sua escola, na qualidade de candidata a professora, recordava como a escola havia frustrado os seus desejos de aprender quando passara por lá como aluna pequena. [...] após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita. (ALARCÃO, 2001, p. 16)

É necessário que as instituições formadoras construam propostas na tentativa de favorecer ao profissional uma formação com maior solidez. A educação e seus profissionais, que na legislação e nos discursos são amplamente proclamados, na sua essência são barateados, fragilizados e impedidos de concorrer num processo de igualdade a muitos outros cursos ou profissionais.

Portanto, é relevante que a formação se processe e que seus profissionais recebam as condições necessárias para o fortalecimento pessoal e intelectual. Não com o propósito de manter o professor sempre com um conjunto novo de receituário de trabalho, mas sim para que possa compreender inclusive as diferentes contradições que circundam a função educativa. Estas, quando bem orientadas poderão fazer ressurgir uma nova significação da educação para seus alunos.

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 1999, p. 19)

Os dados coletados através desta pesquisa evidenciaram a docência como maior fator de atuação profissional de egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra.

Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema sócio-econômico, ou da cultura dominante. A formação pode ser entendida também como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagens, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos a estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação. (FERRY, 1991 *apud* MARCELO, 1999, p. 13)

Há que se considerar diante disso, que a formação profissional na área educacional trata de um forte pressuposto para a formação humana. O processo de



aprendizagem implica diretamente na formação e no desenvolvimento do sujeito, aprimorando com isso seu fortalecimento intelectual e profissional.

No universo pesquisado, constatou-se que 100% dos egressos já participaram de mais de 10 cursos de capacitação profissional. Fator que pode ser interpretado como positivo por representar o interesse dos professores na continuidade de sua formação e na busca de momentos de reflexão de aquisição de conhecimentos.

A compreensão dos mecanismos que envolvem os processos educativos pode resultar que a atuação docente ocorra a partir de um entendimento mais coerente sobre sua prática, e dos fenômenos que cerceiam a educação. Além disso, pode dar suporte para a tomada de decisões relacionadas atuação profissional que se assume. E isso é uma conquista de formação intelectual e de construção de conhecimentos pelo profissional.

Tais considerações podem ser complementadas com as palavras de Barbosa:

É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas, essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidades de elaborar o projeto de escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres, do papel social de educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação. (BARBOSA, 2005, p. 85)

Porém, ainda considerando todas as dificuldades identificadas na área educacional considerando baixos salários, situação precária de trabalho, número excessivo de alunos em sala de aula, é possível identificar uma preocupação com as exigências de formação dos professores nas políticas educacionais brasileiras.

A tabela 12 que será apresentada a seguir demonstra que na turma de egressos de 1995, 36,4% obtiveram complementação de estudos de graduação através da habilitação em Supervisão Escolar, 18,2% concluíram habilitação em Orientação Educacional. Destes egressos em 1995, 100% tiveram participação em cursos de capacitação e através de cursos de especialização 54,6% fizeram o curso

de Psicopedagogia, 36,4% fizeram especialização em Educação Infantil e Series Iniciais e 9,1% concluíram especialização em Educação Especial.

Na turma de egressos no ano de 2000, 8,3% dos egressos fizeram habilitação em Supervisão Escolar, 100% participaram de cursos de aperfeiçoamento, 54,2% concluíram especialização em Psicopedagogia e 50% fizeram especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais.

Quanto aos egressos da turma no ano de 2005, os dados obtidos apontam que 100% dos egressos participaram de cursos de aperfeiçoamento, 8,7% concluíram curso de especialização em Psicopedagogia e 60,9% fizeram curso de especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais.

**Tabela 12 – Formação continuada dos egressos**

| Participação em cursos após a graduação                       | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|---------------------------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                                               | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Outra habilitação em Pedagogia – Supervisão escolar           | 8          | 36,4% | 2          | 8,3%  |            |       |
| Outra habilitação em Pedagogia – Orientação Educacional       | 4          | 18,2% |            |       |            |       |
| Cursos de aperfeiçoamento                                     | 22         | 100%  | 24         | 100%  | 23         | 100%  |
| Curso de especialização – Psicopedagogia                      | 12         | 54,6% | 13         | 54,2% | 2          | 8,7%  |
| Curso de especialização – Educação Infantil e Séries Iniciais | 8          | 36,4% | 12         | 50%   | 14         | 60,9% |
| Curso de especialização – Educação Especial                   | 2          | 9,1%  |            |       |            |       |

Estes indicativos mostram que os egressos do curso de Pedagogia têm buscado participar de cursos ofertados na região, tendo em vista os dados coletados através do questionário.

Observa-se que todos participam de cursos de aperfeiçoamento, e que também houve uma grande procura em cursos de especialização. Quanto aos egressos que concluíram o curso no ano de 2005, não foi oportunizada participação

em outras habilitações tendo em vista que a última oferta para habilitação nas especialidades do curso de Pedagogia na UnC/Mafra aconteceu até o ano de 2004.

Considerando os dados obtidos através das informações referentes à formação continuada outra constatação que se reforça é a da busca continua pela formação para a docência tendo em vista que nas turmas de egressos pesquisadas a busca por cursos de especialização voltados a capacitação para a docência são predominantes.

O curso de Especialização em Psicopedagogia vem sendo procurado por egressos do curso de Pedagogia para a obtenção de suporte pedagógico para o trabalho docente junto a estudantes que apresentam problemas ou distúrbios de aprendizagem, conforme relato coletado.

A atuação profissional como professora de escola fez com que eu sentisse necessidade de conhecer outras teorias com maior profundidade, para que assim conseguisse desenvolver um trabalho adequado junto aos meus alunos. Sempre em nossas turmas temos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e estes são nossos desafios no dia a dia da escola. Não vejo como abandonar estes alunos e por isso preciso estudar mais. (Gardênia)

A angústia identificada nos professores é decorrente da aprendizagem que não se efetiva dentro dos níveis desejados. Muitas vezes causam incertezas de usos adequados de metodologias, até por desconhecer as teorias que possam subsidiar seu trabalho. Esta dificuldade encontrada na docência pode ser identificada e que tem sido objeto de pesquisa

Os temas das monografias direcionam-se para as preocupações e problemas que os professores vivenciam no cotidiano de sua prática profissional. Essa indicação está, geralmente, expressa na introdução da monografia, como por exemplo: Durante as aulas temos percebido que muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, principalmente em matemática [...] O levantamento dessas temáticas aponta para as preocupações como dificuldades e distúrbios de aprendizagem, inclusão, ludicidade, metodologias e conteúdos curriculares e disciplina escolar, em maior número. Em menor número a alfabetização, avaliação, afetividade, interdisciplinaridade, questões da aprendizagem da leitura, projeto pedagógico, carreira e profissionalização docente, e um estudo sobre a formação do professor. Destacam-se os pedagogos escolares, que vêm indicando como tema de estudo a gestão escolar. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ; MARTINS, 2005, p. 3)

Nesta categoria, que analisa a formação continuada, os dados obtidos comprovam a participação de egressos em cursos após a conclusão da graduação.

Este aspecto é relevante, se considerarmos a educação como um processo de evolução contínua e permanente. O professor ao buscar subsídios ao seu trabalho, buscando a compreensão dos domínios do processo ensino aprendizagem, especialmente em cursos que contemplam em seu currículo disciplinas que trabalham as dificuldades encontradas pelos docentes em sala de aula, demonstra interesse por seu processo de profissionalização. Com isso, a oferta dos cursos que vem se estendendo, tornando o processo de formação docente acessível, é um avanço na educação brasileira que pode repercutir em melhorias na atuação docente, bem como nos resultados de seu trabalho.

Sobre isso podemos destacar Guimarães:

A formação do professor, especificamente, tem merecido significativo destaque, também na produção acadêmica, não só nacional, num amplo leque de perspectivas formativas, como tem sido também um dos principais centros das atenções das normas oficiais. Estas por sua vez, têm se manifestado num amálgama de diretrizes nacionais e providências locais que, das mais despretensiosas às mais significativas, miram o professor na sua formação e atuação profissional. (GUIMARÃES, 2004, p. 32)

Ao refletirmos sobre o educador e sua formação, seja num curso de formação em nível superior, ou em caráter de formação continuada, se faz necessário pensar na educação como prática social. Saviani (1997, p. 47) diz que “a educação como fenômeno se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana numa situação histórica determinada”. Com isso podemos refletir sobre algumas práticas adotadas pelos sistemas educacionais como um autoritarismo na administração educacional, mantendo centralizadas as decisões da prática pedagógica. Neste caso, a organização pedagógica guia-se pela de divisão social do trabalho, ainda presentes no âmbito educacional, onde uns decidem para que os professores operacionalizem.

Tais reflexões em torno da educação dos homens, pelos homens e especialmente para os homens passam por necessidade de maior complexidade quando o assunto em foco é a formação profissional. Nestes termos merece ser repensada, ou seja, se a formação profissional recebida apenas enfatiza a formação.

A pesquisa reforça que a base da formação de todo educador, e do curso de Pedagogia deve ser a docência, pois é esta, a formação do professor, que pode ser o subsídio para a atuação dos demais profissionais da educação. Entendo que diferentes atuações como de supervisão escolar, orientação educacional,

coordenador pedagógico, ou outras que possamos identificar no âmbito educacional se efetivam com maior densidade quando há conhecimentos de docência, e não apenas sustentação profissional em teorias educacionais. O chão de sala de aula é o diferencial para a formação do profissional em educação, e neste aspecto eu compactuo com as discussões da ANFOPE.

A formação continuada deve ser uma constante na vida do profissional. Na área educacional a importância do professor se manter atualizado se deve para a contínua compreensão dos processos de aprendizagem. Também é necessário que este profissional atue em consonância com as mudanças que ocorrem permanentemente na sociedade.

Na defesa da educação continuada a ANFOPE entende:

Que ela deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (ANFOPE, 1996, p. 25)

No encontro da ANFOPE ocorrido em 1996, foram discutidos e definidos alguns princípios referentes a educação continuada, não como um documento final e oficial, mas ainda meritório de novas discussões. Consiste em dar vazão a necessidade de levar adiante tais discussões tendo em vista a necessidade de definições relacionadas as políticas de formação continuada, e de parcerias.

Os princípios discutidos foram os seguintes:

- Constituir direito de todos os profissionais da educação e dever das agências contratantes que deverão criar condições para sua operacionalização;
- Ser associada ao exercício profissional do magistério, uma vez que atualiza, verticaliza e complementa conhecimentos profissionais;
- Estar fincada nos objetivos do projeto político pedagógico da instituição em que atua o profissional que pretende se aperfeiçoar;
- Respeitar a área de conhecimento do trabalho do professor;
- Resguardar o direito à especialização permanente do professor;
- Ser um processo de interface com o profissional em serviço, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos;
- Valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente;
- Assumir caráter de especialização ao verticalizar conhecimentos, buscando desenvolver competências para a pesquisa no campo de conhecimento do profissional da educação;
- Levar em consideração três níveis: o pessoal, enquanto crescimento profissional, o institucional, da agência formadora e da agência contratante, articulado com organismos que favoreçam o desenvolvimento político e o nível sócio econômico, à medida que se insere em uma sociedade em contínuo movimento de transformação;
- Desenvolver uma política de fixação do profissional na instituição em que ele atua;
- Ser uma forma de desmascarar as precárias condições de trabalho e salariais do professor, compreendendo-o como trabalhador intelectual;
- Fornecer elementos para a avaliação e reformulação de cursos de formação de profissionais da educação. (ANFOPE, 1996, p. 22-23)

As discussões em torno da formação continuada se dão em virtude da busca pela qualificação do trabalho educacional, bem como, na democratização da educação brasileira, com o propósito da aprendizagem com qualidade para todos. Este princípio vem sendo discutido no Brasil há várias décadas e é nesta busca da qualidade que precisam estar pautadas tanto formação inicial quanto a formação continuada.

O processo educativo, de acordo com seus pressupostos está pautado em aprendizagens que vão além das referentes aos conteúdos curriculares. A formação volta-se a formação do indivíduo em seus diferentes aspectos, numa perspectiva de sociedade e suas vivências. Assim, a formação implica no processo de formação do homem, bem como de sua formação para viver em sociedade.

Com isso podemos nos referir ao que trata (FUSARI, 1992, p. 26)

É na sala de aula e por intermédio da competência docente que o educador escolar - professor - vai fazer a mediação ('entrar no meio') competente (crítica, criativa [...]) entre os educandos e os conteúdos curriculares, construindo, assim, de forma sistemática e intencional, a aprendizagem de conhecimentos, atitudes e habilidades nos educandos

Assim, podemos entender que é necessário que o profissional busque constantemente aprimorar seu processo de formação. Este processo se dá inicialmente através do curso de graduação, que oferece o direcionamento da profissão, com os pressupostos necessários para a atuação do profissional, pois a aptidão profissional não é inata do indivíduo. Porém, cumpre dar continuidade ao processo de formação buscando acompanhar os conhecimentos produzidos que se organizam em cada segmento profissional. Dentro do processo de formação continuada, a ação coletiva, as discussões e os debates podem ser grandes geradores de saberes. Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

A reflexão na profissão permite grandes avanços de aprendizagens necessárias para todo profissional. com isso as teorias que tratam da prática reflexiva do profissional de educação merecem ser apontadas por discutirem as situações de conflito em que se deparam os profissionais de educação. A partir dos conflitos as reflexões necessárias para seu entendimento e busca de alternativas de atuação podem fluir com maior densidade.

A pesquisa realizada buscou também subsídios relacionados a participação sócio - política dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra para os quais foram obtidos dados que serão representados a partir da tabela 10, que indaga sobre a participação sócio política dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra.

A tabela 13 aponta dados referentes a participação sócio – política dos egressos, demonstra que este quesito é bastante frágil entre os egressos tendo em vista que apenas participação em greves foi informado pelos egressos da turma de 1995 e na turma de 2000 e 2005 nenhum dos egressos assinalou qualquer participação desta natureza.

**Tabela 13 – Participação sócio-política dos egressos**

| Participação<br>Sócio Política   | Turma 1995 |       | Turma 2000 |      | Turma 2005 |      |
|----------------------------------|------------|-------|------------|------|------------|------|
|                                  | Nº.        | %     | Nº.        | %    | Nº.        | %    |
| Participações<br>em greves       | 12         | 54,5% | 0          | 0%   | 0          | 0%   |
| Nada<br>assinalado na<br>questão | 10         | 45,5% | 24         | 100% | 23         | 100% |

O curso de Pedagogia, parte integrante desta pesquisa vem sendo marcado por muitas discussões e por muita luta. O resgate da identidade do profissional da educação, a busca incansável pela valorização do professor, são procedimentos sociais que integram todo o processo.

Outro fator que pode contribuir com a pouca participação sócio-política dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra é a distância da capital do estado de Santa Catarina, que normalmente é onde acontece maior mobilização. É importante considerar que são poucos os movimentos percebidos no contexto de Mafra e região, e que muitas vezes são tão tímidos que nem são percebidos pela comunidade local. Por se tratar de uma região de cidades pequenas, onde as pessoas se conhecem com mais facilidades em virtude das proximidades possíveis de serem estabelecidas, algumas pessoas decidem por se manterem afastadas de movimentos, até mesmo com a finalidade de evitar represálias.

os movimentos sociais não podem ser considerados como simples respostas aos problemas existentes; por exemplo, às tensões inerentes a um determinado tipo de economia, Estado, geografia, legalidade, tipo de família ou campo científico; ao contrário, devem ser entendidos como respostas à possibilidade de construir 'problemas' convincentes nesta ou naquela esfera, e de transmitir essa "realidade" ao conjunto da sociedade. Antes de formar-se um movimento social, seja um movimento operário, seja um movimento pela libertação das mulheres, poucos atores reconhecem a existência do problema que é colocado pelo movimento, muito menos que haja uma solução para ele. O que legitima a construção do movimento — na realidade, sua principal motivação — é a referência latente às obrigações criadas pela sociedade civil. (ALEXANDER, 1998, p. 6)

A tabela 14 demonstra o processo de produção científica dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra nos anos de 1995, 2000 e 2005. Ao que se referem publicações dos egressos encontramos dados bastante negativos para a UnC/Mafra, tendo em vista que a única produção citada pelos referidos egressos foi



a elaboração da monografia, que se dá em caráter obrigatório para a integralização curricular em cursos de graduação e de pós graduação.

**Tabela 14 – Publicações do egresso**

| Publicações                        | Turma 1995 |      | Turma 2000 |      | Turma 2005 |       |
|------------------------------------|------------|------|------------|------|------------|-------|
|                                    | Nº.        | %    | Nº.        | %    | Nº.        | %     |
| Nenhuma informação sobre o assunto | 0          | 0%   | 0          | 0%   | 0          | 0%    |
| Monografias                        | 23         | 100% | 24         | 100% | 19         | 82,6% |

A produção científica nos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra caracterizou-se como produção de monografia. Este fator pode ser decorrente da pesquisa, na UnC/Mafra ainda estar passando por processo de estruturação, sem grupos constituídos para esta finalidade

Alguns programas já se encontram em funcionamento como é o caso do FAP – Fundo de Apoio a Pesquisa e o Programa de Bolsa de Pesquisa do Artigo 170. O FAP é um programa institucional que determina 1% (um por cento) do orçamento do ano anterior a ser aplicado em pesquisas discentes. Com isso, todos os estudantes interessados inscrevem seus projetos e se aprovados desenvolvem suas pesquisas, sob a orientação de um professor orientador indicado pela coordenadoria de pesquisa do Campus Universitário. Com este programa a instituição tem em torno de 30 pesquisas desenvolvidas em cada ano.

O Programa de Bolsas de Pesquisa do Artigo 170 se refere a Constituição Estadual do Estado de Santa Catarina, que destina verbas para serem repassadas aos estudantes da educação superior, sob a forma de bolsas de estudos. Do valor determinado para cada Instituição, 10% (dez por cento) deve ser para bolsas de pesquisa, o que comporta uma média de 20 projetos por ano.

Porém, os dois programas tratam de pesquisas isoladas de acadêmicos que em muitos casos buscam mais o recurso para a manutenção de seus estudos que para a produção científica efetivamente.

As reflexões acima apresentadas se dão em virtude da minha experiência profissional junto ao Serviço de Apoio ao Estudante da UnC/Mafra e os contínuos atendimentos de estudantes que buscavam este serviço na ânsia de conseguir alguma forma de recursos para custear seus estudos. E muitas vezes o estudante manifestava tamanho interesse em se inscrever nos programas, comemorava o fato

de ter sido contemplado, porém depois não apresentava o estímulo necessário para o desenvolvimento da pesquisa que havia proposto.

Outro elemento questionado juntos aos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra foi a participação em programas de voluntariado, que será representado nos dados da tabela 15 onde é possível observar a evolução desta atividade nos egressos nas turmas de 2000 e 2005. Os questionamentos indagam sobre a participação eventual, constante e efetiva em programas de voluntariado.

Através dos dados obtidos na tabela 15 são verificados que o número de participação eventual, na turma de egressos do ano de 1995 é 13, 04 dos egressos de 2000 e 05 nos egressos de 2005. A participação constante em programas de voluntariado é de 04 para os egressos em 1995 e 14 freqüências, nas turmas de 2000 e 2005. Como membros integrantes de grupos de voluntariado têm 02 na turma de 1995, 07 para a turma de 2000 e 11 para a turma de egressos de 2005.

**Tabela 15 – Participação dos egressos em programas de voluntariado**

| Trabalho<br>Voluntário dos<br>Egressos   | Turma 1995 |       | Turma 2000 |       | Turma 2005 |       |
|------------------------------------------|------------|-------|------------|-------|------------|-------|
|                                          | Nº.        | %     | Nº.        | %     | Nº.        | %     |
| Eventualmente                            | 13         | 59%   | 04         | 16,6% | 05         | 21,7% |
| Nunca participou                         | 03         | 13,6% | 02         | 8,3%  |            |       |
| Participa sempre                         | 04         | 18,2% | 14         | 58,3% | 14         | 60,9% |
| Faz parte de organização de voluntariado | 02         | 9,2%  | 07         | 29,1% | 11         | 47,8% |

A participação em programas de voluntariado cresceu entre os egressos do curso de Pedagogia, como evidenciam os dados coletados. Este crescimento pode estar vinculado às oportunidades que vem aumentando na região, com programas instituídos por ONGs, ou Entidades sem fins lucrativos. Os programas que envolvem a atuação do voluntário fazem prestação de atendimento a famílias carentes, crianças, jovens e idosos, através de projetos sociais com objetivos educacionais, culturais e sócio econômicos.

Além disso, o Programa de Bolsas de Estudo instituído pela Constituição do Estado de Santa Catarina, que prevê a destinação de recursos para estudantes

carentes das IES do estado, também determina que todos os contemplados, em contrapartida ao benefício, devem prestar trabalho voluntário junto à comunidade. Este fato tem contribuído para o significativo aumento de programas de atendimento junto a comunidades, e envolvimento das Fundações Educacionais do Estado de Santa Catarina, com o propósito de viabilizar aos estudantes o cumprimento do trabalho voluntário, determinado pela lei, a partir do ano de 1999.

Os programas de voluntariado criados pelas universidades catarinenses são permanentes e permitem a participação de todos os estudantes. Em alguns casos os estudantes buscam estes programas, para a integralização de atividades complementares que podem ser desenvolvidas sob a forma de extensão universitária. Muitos programas de voluntariado são desenvolvidos em finais de semana o que permite a participação do acadêmico, que trabalha e estuda durante a semana.

A UnC/Mafra criou o programa Universidade Comunitária que vem atendendo instituições de ensino, centros de reabilitação, entidades que atendem portadores de necessidades especiais e famílias carentes. Para isso, desenvolve programas de capacitação para voluntários preparando-os para a atuação junto à comunidade.

Na cidade de Mafra e região de abrangência da UnC/Mafra, os trabalhos voluntários se davam a partir de ações de clubes de serviços, ou através de ações de algumas instituições isoladas. Porém, o programa de voluntariado da Universidade do Contestado vem ampliando os ambientes de atividades de voluntariado na cidade de Mafra e região.

Para isso, podemos utilizar o relato de uma dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra que trás o seguinte relato.

Comecei participar de programas de voluntariado por obrigatoriedade do artigo 170. Depois desta experiência aprendi a compreender outra possibilidade de atuação junto à comunidade e então venho atuando em organizações de bairros e educacionais desde a conclusão do curso de graduação. Com isso tenho auxiliado estudantes com problemas de aprendizagem em alfabetização para os quais dedico meus sábados a tarde, e grandes evoluções já podem ser percebidas. Quero participar destes programas sempre. Fazem bem a comunidade e nos trazem sentimentos grandiosos. (Lírio)

Algumas considerações podem ser importantes no que se refere ao desenvolvimento do trabalho voluntário, hoje bastante difundido no Brasil. Uma delas se refere à necessidade das pessoas tomarem posicionamentos diante das

desigualdades sociais. A prestação de serviço, através do trabalho voluntário pode ser compreendida como um compromisso social, que colaboração na reversão ou amenização de situações de desigualdades que afetam o mundo.

Outro aspecto que pode ser analisado com relação à disseminação do trabalho voluntário, tem relação com os interesses da sociedade capitalista. Ao se utilizar de discursos que priorizam a humanização, desviam a atenção da sociedade para a utilização de mão de obra barata, além de assim, cumprir responsabilidades que não são cumpridas, seja pelo poder público ou iniciativa privada. Como podemos destacar o relato da Lírio, que desenvolve seu trabalho com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Isto pode representar que o poder público não tem cumprido com seu compromisso de oferta de educação com qualidade, determinada pela LDB 9394/96. E se não existir alguém que se propõe a oferecer o auxílio que esta criança necessita como fica sua condição de aprendizagem?

Eu, particularmente participo de programas de voluntariado e gosto desta atividade. Entendo que temos um compromisso com a sociedade, com as pessoas, com a natureza e com a nação. Porém, é necessário estar atento para que com isto, o poder público não faça uma inversão dos princípios do voluntariado, em prol de desonerar o estado de cumprir suas finalidades.

Pensar a formação continuada implica pensar o profissional num constante desenvolvimento em sua profissão, bem como, na ampliação de seu conjunto de conhecimento e no favorecimento para seu aperfeiçoamento, tanto pessoal quanto funcional.

A formação profissional e a participação social são aspectos de evolução que exigem permanentes análises e reflexões. A inserção do profissional em seu campo de atuação profissional, e todas as dificuldades surgidas a partir de então somente poderão ser trabalhadas se o profissional se dispuser a aprendizagem continua e permanente, que pode acontecer em diferentes segmentos, seja através de cursos de Pós Graduação, cursos de capacitação profissional, participação em grupos de estudos ou grupos de pesquisa entre muitos outros.

Hoje, o que se percebe é uma diversidade de ofertas de cursos de formação continuada à disposição dos profissionais de educação. Porém é necessário saber definir quais entre tantos trazem contribuição para a sua melhoria profissional, conforme afirma Silva (1991, p. 25),

A atualização do professor não visará somente ao conhecimento psicopedagógico e não ao conhecimento do conteúdo específico. O professor, independente da disciplina que ensina, deverá refletir sobre os fenômenos filosóficos, políticos e econômicos. Justifica-se, dizendo que uma nova sociedade não nasce de conhecimentos que competem entre si, mas sim de uma visão da totalidade dos fenômenos sociais. Assim, deve-se buscar, [...] a atualização profissional para o exercício do magistério [...]. Como vemos, é o conhecimento da totalidade do real que aumenta o poder de julgamento e decisão do professor. Assim sendo, a chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores.

O profissional de educação convive diariamente com diferentes conflitos, o que podemos constatar com nossa experiência profissional, quando se deparam com toda a gama de dificuldades apresentadas por seus alunos. Além dos confrontos com crises de comportamento, de convivência social e familiar entre tantos outros dilemas relatados por professores em sala de aula.

O que se observa é que muitas vezes os professores buscam maior escolarização, ou maior participação em cursos para formação de professores com a nítida expectativa que de lá vai sair com uma alternativa para a superação dos seus problemas em sala de aula, ou no ambiente escolar. Daí, o constante ar de insatisfação quando ao término dos seus cursos não está “levando nada de novo”, ou que o que ouviu “está cansado de ouvir” ou ainda que “estes teóricos não conhecem a realidade da sala de aula”, entre outras lamentações atendidas ao final de muitos cursos.

Outra situação identificada nos cursos ofertados aos professores são aqueles cujo teor é trabalhar a prática docente a partir dos conteúdos curriculares das áreas do conhecimento contempladas no currículo escolar, quando o professor pode levar para sua sala de aula alternativas de resolver seus dilemas.

Porém, em ambos os casos citados ao voltar para sua realidade escolar o professor se depara que o receituário não é e jamais será mágico e não vai atender a todas as suas expectativas. Com isso, volta o dilema do professor que se sente incapaz de por si só dar conta das diversidades de situações envolvendo seus alunos e o processo ensino aprendizagem. O que acontece com isso, é que no contexto da escola o professor se depara com um processo solitário de trabalho, pela falta de uma organização de trabalho que discute e pensa sobre os fatores da escola, incluindo os de sala de aula. Apesar de o professor ser o profissional responsável pelos resultados da sala de aula, ele necessita de acompanhamento e apoio.

Sobre isso afirma Azanha (1990, p. 54):

A própria idéia de autonomia da escola, com estímulos ao desenvolvimento de um projeto pedagógico específico, pressupõe que a entidade a ser melhorada é a escola e não o professor. Este deve merecer atenção enquanto participante de um projeto escolar. Fora disso, o aperfeiçoamento individual do professor é uma questão pessoal, cuja solução a Administração de ensino pode e deve criar condições facilitadoras, mas não transformá-lo num problema público.

Com isso se observa que a legislação educacional é falha. A organização do ensino é falha. O tratamento ao docente é falha. A valorização do professor é falha e o professor está entre este conjunto de falhas tentando efetivar a educação de qualidade determinada na Constituição Brasileira de 1988 e na LDB 9394/96.

Nas últimas décadas é crescente o número de estudos em torno da formação inicial e formação continuada no Brasil, especialmente no que se refere aos professores de Educação Infantil e Séries Iniciais. Tal consideração se dá a partir de análise realizada em artigos produzidos e que constata que “Dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%), focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente” (ANDRÉ, 1999. p. 1).

Isto pode representar os novos cenários educacionais para as próximas décadas. O enfoque na formação e a preocupação com o profissional pedagogo, especialmente aquele com atuação na docência tem merecido destaque no campo da pesquisa.

A formação continuada pode ser uma prática inclusive no contexto da escola com discussões relacionadas ao Projeto pedagógico, e a definição dos princípios adotados no trabalho com os alunos, com pais e toda a comunidade. Isso faz com que percebamos que muito ainda é necessário de ser construído no âmbito educacional, e no ambiente escolar para que o trabalho pedagógico não se esvazie de significado no contexto escolar. O que se quer dizer com isso é que o término de um curso de capacitação não precisa necessariamente esgotar as discussões sobre os temas abordados, e que na escola, onde o exercício profissional do educador se efetiva, as discussões podem ser encaminhados para a construção de novas teorias. Assim, é neste processo que as teorias se consolidam e o profissional reflexivo se constrói.

Alguns a definem como prática reflexiva no âmbito da escola, e outros, como uma prática reflexiva que, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente, a concebem como uma prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais. (CARVALHO; SIMÕES, 2002b, p. 172)

Para esta idéia de tornar o espaço da escola num ambiente para a promoção da formação continuada, pesquisas indicam ser entendimento da maioria de professores de um determinado contexto entrevistadas, conforme argumentos apresentados a seguir

- Há um grupo de profissionais com o mesmo objetivo necessitando estudar e melhorar sua prática através da reflexão, debate e estudo;
- É no espaço escolar que aprendemos, quando o trabalho é coletivo. Porém não deve ser usado somente esse espaço, pois a formação ficará restrita;
- É na escola que o profissional da educação adquire experiência, vivencia a realidade de seu trabalho. É o local onde o profissional da educação deve repensar a sua prática;
- Em algumas situações coletivas, como o conselho de classe e o planejamento, há troca de experiências entre os profissionais da educação que gera aprendizagem e transformação em nossa prática;
- Quem poderá propor melhores soluções para a escola, a não ser aqueles que habitam e vivem o seu cotidiano? (CARVALHO, 2005, p. 8)

Os dados coletados a partir da pesquisa desenvolvida, as leituras realizadas e a análise de outras pesquisas relacionadas à formação profissional do professor, apontam que o processo de formação do professor se atém muito mais aos temas pontuais, do que ao contexto educacional e formulação de políticas públicas para a educação adequadas para que o processo pedagógico possa ser aperfeiçoado cada vez com maior apropriação. Não basta que a educação seja analisada a partir de contextos limitados e isolados, pois desta forma seus resultados também não farão as mudanças necessárias para as mudanças no cenário educacional.

Porém, estes são desafios que precisam ser assumidos pelas Instituições que trabalham com cursos de formação de professores, pelo sistema educacional brasileiro e demais segmentos que norteiam os programas de formação de professores, seja em nível de formação inicial ou educação continuada.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como tema o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra. Para isso utilizou dados levantados junto aos concluintes do curso nos anos de 1995, 2000 e 2005.

Para coletar dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa e atender aos objetivos propostos, foi encaminhado aos egressos das turmas escolhidas, um questionário que indagava sobre atuação profissional, enquanto estudantes e após a conclusão do curso, formação continuada e participação social.

Com os contatos possibilitados através do processo de entrega e recolhimento dos questionários, além dos esclarecimentos de dúvidas relacionadas aos questionamentos, surgiu a possibilidade de contatos que favoreceram a coleta de relatos, que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Os relatos coletados junto aos egressos do curso foram de grande valia para as reflexões que se deram durante a pesquisa em virtude de retratarem o entendimento e posicionamento dos egressos, tanto em relação ao curso quanto a sua profissionalização, agora que vivenciam a atividade profissional na área da Pedagogia.

Com as análises decorrentes da pesquisa, foi possível constatar que o curso de Pedagogia da Universidade do Contestado – Campus Mafra tem ofertado, desde sua primeira oferta no ano de 1992, habilitação para formação do professor. Tal constatação se dá pela análise da organização curricular, cujas disciplinas que constituem a formação da docência são privilegiadas. Nos processos de reorganização e de reestruturação, a docência vem se fortalecendo, com a adoção de alternativas em que o estudante do curso, desde os primeiros semestres letivos tem oportunidades de acompanhar as vivências do cotidiano da escola. Com isso, o curso deu um salto de qualidade, tendo em vista que a teoria por si, sem a compreensão da prática pode ser um componente vazio de significação. Afinal, as teorias se constroem a partir das vivências e dos experimentos práticos.

Apesar da possibilidade de oferta de habilitações como Administração Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, foi possível constatar que a opção dos estudantes do curso, ocorre preferencialmente na oferta de habilitações para a docência, incidência identificada nas três turmas pesquisadas. A opção dos estudantes em cursar habilitação para as séries iniciais, fez com que as alterações



sofridas pelo curso nos anos de 1998, 2003 e 2006 fossem em cada momento fortalecendo a docência como base de formação do curso. A disposição das disciplinas que durante todo o curso provocam a interação teórico-prática, a inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar, cada vez mais cedo e com isso o acompanhamento do trabalho docente no cotidiano da escola passou a acontecer com maior vigor, especialmente a partir da reformulação ocorrida no ano de 2003. Este cuidado de possibilitar que o estudante estivesse acompanhando o cotidiano escolar se deu também tendo em vista o novo cenário que despontou no ano de 2003. Neste período foi possível identificar uma nova característica de estudantes ingressantes no curso que não atuavam na educação. Característica esta diferente das turmas pesquisadas, em que a maioria já atuava na educação, como docentes, desde o período de estudantes do curso.

A análise dos dados, nesta pesquisa buscou identificar o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de pedagogia. Para isso,, os questionamentos foram organizados em três categorias de análise como sendo: 1) Ocupação profissional; 2) Teoria e prática na formação 3) Formação continuada e participação social, que apontaram os seguintes aspectos:

Em relação à ocupação profissional foi constatado que a maioria dos egressos, já eram professores quando do ingresso no curso de Pedagogia e permaneceram nesta função depois de formados. De acordo com os dados coletados, dos 69 egressos pesquisados, 52 já atuavam na educação enquanto estudante do curso e destes, após a conclusão do curso o número de atuação na docência passou a ser 53.

Além da atuação na docência, alguns egressos informaram sua atuação em outras funções na área educacional. sendo 5 com atuação em Administração Escolar, 4 em Orientação Educacional e 2 em supervisão Escolar, e apenas 5 não atuam na área educacional. Com isso, pode ser correto afirmar à relevância do fortalecimento dado a formação do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado.

A categoria teoria e prática na formação buscou identificar a percepção dos egressos pesquisados, em ser estudante do curso de Pedagogia, quando já atuavam profissionalmente em sala de aula, como docentes. Com os dados obtidos, foi possível aferir que para alguns dos egressos, este fato gerou melhoria na qualidade da formação, bem como na atuação profissional. Para os egressos, o

processo de formação no curso de Pedagogia, trouxe possibilidade de avaliação da atuação profissional, favorecendo mudanças na atuação laboral do docente.

Quanto à formação continuada, os dados indicam que todos os egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra tiveram participação em programas de formação continuada após a conclusão do curso.

O acesso a programas de formação continuada tem sido favorecido na região em face de oferta de cursos de capacitação docente ofertados através de iniciativas das Prefeituras Municipais da região em parceria com Universidades. Eventos que acontecem em várias ocasiões durante o ano com o apoio de diferentes segmentos que favorecem a participação de professores de toda a região, como é o caso do Seminário de Educação de Rio Negro, que já ofertou a XI versão e conta com a presença de municípios de toda a região norte do estado de Santa Catarina e região Sul do Paraná, com uma média de 1000 participantes em cada uma de suas edições.

Todos os egressos pesquisados já concluíram pelo menos um curso de especialização, em nível de Pós Graduação. Geralmente os cursos procurados pelos pedagogos pesquisados são os que oferecem subsídios para a prática docente como é o caso dos cursos de especialização citados: Psicopedagogia, Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação Especial. A busca por estes cursos é justificada, através dos relatos coletados, por oferecerem melhorias e subsídios ao trabalho do professor, através do aprofundamento teórico e construção de práticas adequadas ao contexto de sala de aula. O egresso do curso de pedagogia, busca na especialização suprir as deficiências de sua prática e aos pressupostos que a formação inicial não deu conta.

A partir destes dados coletados, é identificado um aspecto positivo na formação continuada do professor, tendo em vista a busca pela melhoria dos serviços educacionais ofertados. Além disso, é prudente considerar que a formação inicial, necessária para a compreensão dos mecanismos da profissão, não dá conta sozinha de contemplar todos os aspectos que envolvem a atuação docente.

É importante considerar o processo de mudanças ocorridas no contexto sócio cultural e educacional que exige do professor evolução constante e permanente, incumbindo o docente de ampliar seu trabalho, envolvendo em seu trabalho atividades além do processo ensino aprendizagem dos conteúdos curriculares,

fazendo com que o processo educativo, além de atribuir compreensão dos saberes escolares, desenvolvam o indivíduo em sua plenitude, enquanto ser social.

O curso de Pedagogia da UnC/Mafra, pelos dados identificados é muito frágil com relação à produção científica, tendo em vista que de acordo com dados coletados junto aos egressos do curso, a única produção relatada foi a elaboração da monografia (trabalho de conclusão de curso). Com isso fica evidenciada a necessidade de investir neste campo por entender que a produção científica é um processo que facilita e favorece o processo de construção de conhecimentos, necessários para a aplicação de saberes no âmbito profissional.

O desenvolvimento da pesquisa no Campus Universitário de Mafra ainda é carente em estruturação. Não há grupos de pesquisa efetivamente constituídos, o que denota uma lacuna existente na formação acadêmica. Atualmente, a pesquisa acontece basicamente no final dos cursos de graduação, através da elaboração da monografia, além dos programas de Pesquisa, como é o caso do Fundo de Apoio a Pesquisa – FAP, que é um recurso orçado pela Instituição anualmente, e o Programa de Bolsa de Pesquisa do artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina, que destina recursos financeiros para as Fundações Educacionais do Estado, para aplicação em Pesquisas desenvolvidas por estudantes carentes economicamente.

Porém, ainda assim, estes recursos são escassos, pois são destinados a todos os cursos de graduação da Universidade, cabendo uma pequena parcela para cada curso.

Com resultados tão tímidos para questões tão complexas, os resultados obtidos com o término desta pesquisa abrem espaços para muitas ações que merecem ser desencadeadas, contribuindo com melhorias para a formação profissional do pedagogo. Isto implica na promoção de discussões relacionadas à formação docente no Brasil, acompanhando seu processo de evolução, suas reflexões, avanços e retrocessos.

Para promover o avanço do curso, é necessário que sejam adotadas algumas práticas que podem promover avanços, como é o caso de parcerias com outras Universidades ou com grupos instituídos que acompanham e discutem a trajetória do pedagogo no Brasil.

Os cursos de formação de professores devem estar articulados atuando com co-responsabilidades, de integração dos conhecimentos pedagógicos e científicos,

rumo a uma melhor formação, onde o propósito maior seja no campo da produção de conhecimentos necessários para a redução dos dilemas dos docentes que anseiam pela melhoria do processo educativo.

Ao final do desenvolvimento desta pesquisa foi possível identificar a necessidade dos cursos de formação de professores estarem articulados atuando com co-responsabilidades, de integração dos conhecimentos pedagógicos e científicos a fim de consolidar o processo de formação, através do fortalecimento curricular do mesmo.

Outro aspecto que merece atenção e dedicação é o da produção científica, na ampliação de novos conhecimentos, onde o propósito maior seja no campo da produção de conhecimentos necessários, resultante de pesquisa.

Também é relevante que o curso ofereça maior suporte profissional ao pedagogo, apresentando atenção aos dilemas a redução que anseiam pela melhoria do processo educativo. Ainda com referência ao profissional pedagogo, é importante que este profissional tenha resgatada sua valorização, apresentada nesta pesquisa como frágil e até mesmo, desrespeitada pelos demais profissionais.

Com isso, restam ainda questionamentos quanto à efetiva atuação destes profissionais, egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra, que podem gerar um novo objeto de pesquisa, tendo em vista a atuação laboral na docência da Educação Básica. Estes dados podem trazer melhorias ao curso, em sua estrutura e organização, vindo de encontro com as expectativas de formação.

## REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Jeffrey C. Ação Coletiva, Cultura E Sociedade Civil. Secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. **Revista brasileira de Ciências Sociais. Soc** São Paulo, v.13, n. 37, jun., 1998.

ANDRÉ, Marli. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dec. 1999.

ANFOPE. Disponível em: <[www.anfope.gov.br](http://www.anfope.gov.br)>. Acesso em: 07 fev. 2007.

ALARCÃO, Isabel. A Didáctica Curricular: fantasmas, sonhos, realidades. In: MARTINS, Isabel et al. (ed.) **Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino**, Universidade de Aveiro, 2001.

ARRETCHE, Marta T. S. Políticas sociais no Brasil: descentralização em um Estado Federativo. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 14, n. 40, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo. Tese (Livre-docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1990

BARBOSA, E. F.; ROCHA, M. F.; MARTINS, R. C. A formação do profissional da educação: perspectivas e desafios na educação profissional. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, 2005.

BEUREN, Ilse Maria. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**. Teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 2006 p. 27894.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CANDAU, Vera M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não-lugar dos professores nos entrelugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2002.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. **Retrato da Escola I, II e III**. Brasília, DF: CNTE, 2000-2002. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2007

DENZIN, Norman K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DIAS, Cláudia. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v.30, n.3, p.285-293, 1999.

FACCI, *Marilda G. D.* **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** São Paulo: Autores Associados, 2005.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FÓRUM de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Helena C. L. Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e da prática pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 22, 2002.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FUSARI, José Cerchi. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

GATTI, Bernadete. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), v. 06, p. 25-36, 2006.

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 68, p. 163-201, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In CAMARGO, Elizabeth Silveiras P. et. al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES. Campinas, SP: CEDES, n. 69, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 9 ed. 2005.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica didática prática para além do confronto**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

NÓVOA, Antonio. Universidade e formação docente. Entrevista. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 7, p. 129-37, ago. 2000

NÓVOA, Antonio. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vida de Professores**. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. 2.ed. Lisboa, Portugal: Porto, 2003.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. **Linguagem & Ensino**, v.1, n. 2, p. 11-26, 1998.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company, 1991

PIMENTA, Selma. Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, Lilian Anna; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As preocupações dos professores do ensino fundamental sobre o seu trabalho. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO. Representações sociais, competências e trajetórias profissionais, 2005, Aveiro. **Congresso Internacional Educação e Trabalho**: Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1. p. 1-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 78, abr. 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo) v. 5.

SCHEIBE, Leda; Aguiar, Márcia Ângela. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: Formação de profissionais da educação, políticas e tendências. **Educação & sociedade**. Campinas: CEDES, v. 68, p. 220, 237, dez. 1999.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O professor e o combate à alienação imposta**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1991.

Souza, Donaldo Bello. Reforma do estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: A gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v.12, n.45, out./dez. 2004.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br>>. Acesso em: 07 fev. 2007.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

UNIVERSIDADE DO CONTESTADO. **Catálogo Geral da UnC**, Caçador, 1997

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade do Contestado**. Caçador, 1997.

VEIGA, Ilma. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.



VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

### **PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO**

Prezado(a) Colega,

No ano de 1995 a Universidade do Contestado – Campus Mafra teve a primeira solenidade de colação de grau para o Curso de Pedagogia.

Desde então a cada ano novos Pedagogos dão início a sua caminhada profissional e neste momento, através desta Pesquisa, buscaremos identificar como se dá o processo de profissionalização dos egressos do Curso de Pedagogia.

Solicitamos a sua contribuição no levantamento de dados que serão coletados por esse instrumento.

Antecipadamente agradecemos sua importante contribuição.

Clarice Gaudêncio

## I. Formação Continuada:

1. Após concluir o curso de Pedagogia você:

- ☐ não participou de nenhum curso
- ☐ participou de outros cursos

2. Se sua resposta foi positiva, continue respondendo.

- ☐ outra habilitação em Pedagogia. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ outro curso de graduação superior. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ curso de aperfeiçoamento. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ especialização. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ mestrado. Qual? \_\_\_\_\_
- ☐ doutorado. Qual? \_\_\_\_\_

Se mais de um curso das modalidades acima, especifique \_\_\_\_\_

3. Você participou de cursos de atualização profissional em educação?

- ☐ não
- ☐ sim
- ☐ mais de 5
- ☐ mais de 10
- ☐ mais de 30

4. Você participou de cursos de atualização profissional em outras áreas. Quais?

---

---

---

## II. Atuação profissional

5. Você já atuava em educação durante o tempo que cursou Pedagogia?

☐ sim ☐ não

Se afirmativo, em que função: \_\_\_\_\_

Em que nível de ensino: \_\_\_\_\_

6. Após ter concluído o curso atuou profissionalmente?

☐ sim ☐ não

Se afirmativo:

☐ em educação☐ em outra área. Qual?

7. Se sua resposta foi educação assinale as alternativas:

Se sua resposta foi educação

a) Em escolas

Função

☐ como docente☐ orientador educacional☐ supervisor escolar☐ administrador educacional

Nível de ensino:

☐ educação infantil☐ ensino médio☐ ensino fundamental☐ ensino superior

Dependência administrativa:

☐ ensino público municipal☐ ensino público estadual☐ ensino federal☐ privado confessional☐ ensino privado

b) Em educação não escolar:

Função:

Instituição:

☐ coordenador

\_\_\_\_\_

☐ docente

\_\_\_\_\_

☐ outro. Qual? \_\_\_\_\_

c) Em empresas

( ) recursos humanos

( ) educação de adultos

( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

8) Durante quanto tempo atuou profissionalmente em:

Educação

Outras áreas

( ) menos de 5 anos

( ) menos de 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) mais de 10 anos e menos de 20 anos

( ) mais de 10 anos e menos de 20 anos

( ) de 20 a 25 anos

( ) de 20 a 25 anos

( ) continua atuando

( ) continua atuando

9) Qual sua ocupação atual?

\_\_\_\_\_

10. Relacione as contribuições do curso para sua atuação profissional.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

III. Produção de conhecimento:

11. Você tem publicações? (livros, dissertações, artigos, monografias e/ou participou de projetos de pesquisa...) Quais?

Publicações:

Projetos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 12. Participação sócio-política

( ) nunca participou de órgãos de classe

( ) é ou foi filiado em órgãos de classe

Quais? \_\_\_\_\_

( ) participou como membro de diretoria de órgãos de classe

( ) participou de movimentos de reivindicações. (greves)

( ) participa de ONGs ou outras associações. Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

## 13. Participação em programas de Voluntariado

( ) nunca participou

( ) participa eventualmente

( ) participa sempre

( ) faz parte de organizações, ONGs ou entidades filantropia/voluntariado

## 14. Analise sob a ótica atual o curso de Pedagogia da Universidade do Contestado.

---

---

---

---

## 15. Como você analisa a “imagem” do pedagogo em relação a outros profissionais de nível superior?

---

---

---

---

---

Muito Obrigada

(clarice@unc.br)

\*Este instrumento de coleta de dados utilizou como base a produção de Evelcy Monteiro Machado e Joana Paulin Romanowski