

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GESLANI CRISTINA GRZYB PINHEIRO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

CURITIBA – PR

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

GESLANI CRISTINA GRZYB PINHEIRO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski

CURITIBA – PR

2010

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é dedicado a minha orientadora, professora Joana, pelos seus ricos ensinamentos. A proporção da contribuição que fez em minha formação profissional e pessoal estará refletida em mim eternamente.

Ao meu grande amor, Alex, esposo dedicado e companheiro, pelo seu apoio incondicional que se mostrou presente em todos os momentos dessa trajetória, com palavras de incentivo, carinho e pelos constantes elogios à minha pesquisa. Agradeço também a paciência com minhas ausências e nos comuns momentos de estresse. Sem ele, não chegaria até aqui.

Aos meus pais. A minha mãe pelas orações e palavras de ânimo, o que contribuiu valiosamente neste percurso. Ao meu pai pelo orgulho que sente em me ver sendo Mestre!

A minha banca de qualificação do projeto e do relatório de pesquisa, professora Rosa Lydia, Pura e Ilma pelas valiosas contribuições na melhoria da pesquisa. A professora Lilian, pelas sugestões durante a apresentação no grupo de pesquisa. Os questionamentos me fizeram refletir e repensar alguns conceitos.

Aos colegas de mestrado pelos momentos de alegria, companheirismo, e nos ricos debates travados em sala de aula.

A minha colega e amiga Selma, pelo incentivo e auxílio na correção das normas técnicas.

A coordenadora do curso de Pedagogia investigado, professora Sandra que, além de permitir a realização da pesquisa de forma acolhedora, contribuiu com entrevista e acesso a documentos do curso.

Aos queridos professores do curso que disponibilizaram do seu tempo para conceder as entrevistas. Foram maravilhosos, contribuíram muito com a pesquisa e com a minha aprendizagem.

A minha gestora, professora Adriana, pela compreensão e aconselhamentos na elaboração da dissertação.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio, especialmente aqueles mais próximos, José Carlos, Georgiana, Ivonete e Alessandra que acompanharam mais de perto meus anseios, angústias e conquistas durante a minha trajetória no mestrado.

A Secretaria do Programa de Mestrado em Educação, Fran e Solange, no auxílio realizado durante esses dois anos de Mestrado.

A todos que, de forma direta ou indireta, participaram e torceram pelos resultados e pela conclusão deste Mestrado, tão almejado e sonhado por mim.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

RESUMO

Esta pesquisa originou-se com a atuação na coordenação e docência no curso de Pedagogia, no qual foram observados os propósitos do curso e a atuação docente realizada, focalizando a atenção na formação do professor efetivada neste curso. A docência se constitui ao longo do curso e abrange conhecimentos pedagógicos, práticos e específicos. Foram destacados esses aspectos, pois o objetivo da presente investigação é proceder a uma análise do curso de Pedagogia no sentido de compreender como se institui a formação do professor, especialmente para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva de professores e de alunos, no curso. A análise tomou como referência depoimento de professores, de alunos e da coordenação de curso, a proposta pedagógica e a produção do trabalho de conclusão de curso dos alunos. Nesse sentido, a abordagem metodológica que se configura como estudo de caso é qualitativa, tendo como referência Ludke & André (2007) e Severino (2007), em que se elege um curso de Pedagogia com projeto diferenciado. E foi do exame desse conjunto de dados, cotejados com os referenciais da área, que se inferiram as categorias de conteúdo: relação conteúdo-forma, relação teoria-prática, relação professor-aluno, reflexividade e formação; bem como a concepção sobre a profissão docente e as dificuldades no curso. Nessa circunstância, este estudo assume como pressuposto que o curso de Pedagogia, a partir do movimento de professores, tem por eixo comum a formação para a docência, pois a formação do professor perpassa todas as disciplinas do curso. Os resultados denotam que o coletivo de professores, ao assumir por eixo comum a formação para a docência, supera as práticas de transmissão de conteúdos disciplinares. Ainda, inseridos nesse processo, pode-se observar que os trabalhos de conclusão de curso dos alunos focalizam como tema a docência. Destaca-se o processo dialético estabelecido na prática pedagógica de professores e alunos do curso, ao assumirem a prática como ponto de partida de modo a favorecer a superação da dicotomia conteúdo e forma no processo ensino aprendizagem. O esforço realizado por professores e alunos ultrapassa uma formação acadêmica centrada na transmissão e assimilação de conteúdos, pois há preocupação com o trabalho a partir dos problemas da prática, da realidade social para dialogar com a teoria. Há uma preocupação permanente com a realização do trabalho a partir dos problemas da prática, da realidade social, para dialogar com a teoria. No entanto, no depoimento dos acadêmicos há evidências de lacunas na relação teoria e prática na formação inicial, sendo esta, uma dificuldade dos professores do curso: desenvolver a unidade “teoria e prática” com os alunos, principalmente pela falta de vivência dos acadêmicos com a prática pedagógica. Observou-se também uma perspectiva de melhoria na formação do professor devido à proposta de organização curricular do curso por unidades temáticas, constituídas por conhecimentos dos Fundamentos da Educação, da Pesquisa e Prática Profissional e Metodologias e Práticas dos conhecimentos específicos do currículo escolar da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os autores que embasaram a análise e reflexão da realidade pesquisada são: Gauthier (1998), Pimenta (1999-2004), Garcia (1999), Martins (1998-2007), Meirieu (1998-2005), Romanowski (2007), Veiga (2002-2009), Waschowicz (1991-2009), Arroyo (2009), Libâneo (2007), entre outros.

Palavras – chave: Curso de Pedagogia. Formação do professor. Prática docente.

ABSTRACT

This research has its origin with the coordination and teaching in the Pedagogy course, in which the purposes of the course and the teaching act were observed, focusing the attention in the teacher's education in this course. The act of teaching is constituted throughout the course and embraces pedagogic, practical and specific knowledge. These aspects were accentuated, because the objective of the present investigation is to proceed to an analysis of the Pedagogy course, trying to comprehend how teacher's education is established, especially for kindergarten and elementary school from teachers' and students' perspective in the course. The analysis took as a reference the teachers' and students' interview statements as well as the course coordination's, the pedagogic purpose and the production of the Course Conclusion Papers of the students. Therein, the methodological approach that configures as case study is qualitative, taken as a reference Ludke & André (2007) and Severino (2007), in which a Pedagogy Course with a different project is elected. From the analysis of this data set, with the area reference, that the content categories were inferred: content-form relation, practice-theory relation, teacher-student relation, education and reflexivity; as well as the conception of the teaching profession and the difficulties in the course. Under these conditions, this study presupposes that the Pedagogy course, from teachers' movement, has as the main factor the education for teaching, because the teacher's education permeates all the course subjects. The results show that the teachers' collective, when taking as the main factor the education for teaching, overcomes the subject content transmission practices. Still, inserted in this process, it can be observed that the Course Conclusion Papers of the students focusing the teaching as the main theme. The dialectical process established in the teachers' and students' pedagogical practice in the course is accentuated when practice is taken as the starting-point, favoring the overcome of the content and form dichotomy in the teaching and learning process. The teachers and students effort exceeds an academic education centered in the content transmission and assimilation, because there is concern with the work from the practice problems, from the social reality to connect to theory. There is a permanent concern with the work performing from the practice problems, the social reality to have a connection to theory. However, there are evidences in the students' interview statements showing gaps in the theory and practice relation in the first years of the academic studies, being the following factor the difficulty of the teachers in the course: to develop the theory and practice unity with the students, mainly by the lack of contact with the pedagogical practice. It was also observed a perspective of improvement in the teachers' education due to the curricular organization proposal for the course in thematic units, constituted by knowledge of the Education Fundamentals, Professional Practice and Research and Methodologies and Practices of the specific knowledge of the scholar curriculum of the kindergarten and elementary school. The authors who based the analysis and reflexion of the researched reality are: Gauthier (1998), Pimenta (1999-2004), Garcia (1999), Martins (1998-2007), Meirieu (1998-2005), Romanowski (2007), Veiga (2002-2009), Waschowicz (1991-2009), Arroyo (2009), Libâneo (2007), among others.

Keywords: Pedagogy Course. Teacher Education. Teaching Practice.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Formação dos professores.....	24
Tabela 2 - Experiência Docente na Educação Básica dos professores.....	25
Tabela 3 - Tempo de atuação dos professores.....	26
Tabela 4 - Formação em Nível Médio dos alunos.....	27
Tabela 5 - Tempo para estudos e experiência profissional atual dos alunos.....	28
Tabela 6 - Escolha pelo curso pelos alunos.....	29
Tabela 7 - Área que os alunos pretendem atuar.....	30

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO	19
2.1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	21
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	23
2.2.1 Professores do Curso de Pedagogia investigado	24
2.2.2 Alunos do curso de Pedagogia investigado.....	27
3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA	32
3.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ÀS ATUAIS DIRETRIZES	32
3.2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS.....	39
3.2.1 Proposta pedagógica: o curso investigado.....	42
<i>3.2.1.1 Organização Curricular do Curso.....</i>	<i>45</i>
3.2.2 Conteúdos da docência: ementas das disciplinas do curso	53
3.2.3 Análise dos trabalhos de conclusão de curso.....	60
4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS	62
4.1 RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA	62
4.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA	74
4.3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	87
4.4 REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO.....	91
4.5 CONCEPÇÃO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE	96
4.6 DIFICULDADES NO CURSO	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	118
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	119
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	122

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA

DO CURSO.....	125
ANEXOS	128
ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO	129
ANEXO B - EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO ANALISADAS.....	131

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é alvo, na atualidade, de políticas públicas, de programas das secretarias de educação, de inúmeros estudos, pesquisas e debates, pois se atribui a este profissional uma expectativa de resolução dos problemas do ensino e, conseqüentemente a melhoria da educação de modo geral.

Pensar a formação para atuar nesta modalidade de ensino requer que se observe e se dê atenção aos cursos responsáveis por essa tarefa. Atualmente, compete também ao curso de Pedagogia, essa formação, definida nas Diretrizes Curriculares do curso, a Resolução nº 01 CNE/CP, de maio de 2006. O curso de Pedagogia, desde a sua criação até os dias atuais tem instituído na história de sua identidade, apesar das reestruturações, a formação para a docência.

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia definem a formação do pedagogo para atuar na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, além de outras áreas de ensino escolares e não escolares. Essa proposta tem trazido muitos embates no meio acadêmico. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), a proposta para o curso de Pedagogia focaliza a formação de um profissional habilitado para atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo a docência como base comum. Para as autoras, com essa formulação, contemplam-se os campos de atuação do pedagogo que, tendo como fulcro a formação docente, exerce papel importante em outras funções do campo educacional. Dessa forma, rompe com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática, a escola e os campos de trabalho em educação, a docência e as demais atividades de atuação educacional. Isso direciona o curso de Pedagogia para a centralização da formação docente, pois para as autoras existe uma trajetória histórica do curso justamente como espaço de formação de professores.

As proposições de Libâneo e Pimenta (2006) distinguem a proposta da docência como base da formação do pedagogo da proposta de formação para as demais áreas educacionais. Segundo os mesmos, o curso de Pedagogia seria o espaço de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação; enquanto a formação do professor exigiria um curso específico.

Nessa perspectiva, Libâneo e Pimenta (2006, p. 33) definem o curso de Pedagogia a partir do seguinte entendimento:

Defendemos, pois, a criação do curso de Pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento, na teoria e na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, etc).

Dessa forma, a formação para a docência não seria o foco do curso, pois este curso proposto não abrangeria os conteúdos específicos do ensino da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, e sim os conteúdos voltados para as ciências da educação, no sentido de formar o especialista em educação e não o professor.

As discussões sobre formar o professor no curso de Pedagogia são constantes e permanecem em tela. Ressalta-se que as atuais diretrizes curriculares contemplam a docência como base da formação desse profissional e os projetos de curso nas instituições de ensino superior proponentes do curso de Pedagogia carecem observar tais indicativos para ultrapassar uma formação de professores para transmissão-assimilação de conhecimentos.

Essa proposta de formação, na qual o professor apenas transmite saberes sem relação com o contexto social, apresenta um enfoque tradicional que “tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos”. (ROMANOWSKI, 2007, p. 51). Para ultrapassar um ensino de transmissão de conhecimentos, o professor deve ter domínio sobre o que está ensinando, porém, no processo de ensino e aprendizagem é preciso ir além, proporcionando a participação ativa dos alunos, considerando os saberes trazidos por eles, sistematizando o conhecimento prévio aos conhecimentos científicos e vice-versa.

Cabe ao curso de Pedagogia realizar uma formação para além da transmissão de conteúdos disciplinares, porém, muitos cursos ainda apresentam uma organização curricular em que é priorizada a transmissão de conteúdos. Segundo Freire (2003), essa transmissão se refere a uma educação bancária, onde se deposita conhecimentos prontos e acabados e não se reflete acerca da realidade.

Esse tipo de formação é denunciado por Veiga (2002, p.91), quando diz que:

Há várias perspectivas de formação de professores que deixam transparecer uma concepção determinista, gerítica, incapaz de produzir conhecimento profissional e

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

que precisam ser denunciadas. Mais que uma denúncia sobre essas perspectivas, há necessidade de contrapor novas perspectivas para a formação docente, que sejam capazes de gerar novas concepções mais concretas do trabalho pedagógico que o professor exerce ou vai exercer.

Desse modo, o desafio está em desenvolver um conjunto de conhecimentos essenciais à formação docente, sejam eles conceituais do ensinar e do aprender, do currículo da educação básica, sobre a escola, os alunos, as diferenças culturais, assim como conhecimentos de organização pedagógica e de didática consubstanciados social e historicamente (ROLDÃO, 2007). Todos os conhecimentos relacionados são constitutivos da profissão de professor. Com efeito, almeja-se um processo de formação, partindo da realidade e da prática social dos alunos que expresse uma teoria pedagógica originada nesse processo (MARTINS, 1998).

Para atender a uma formação de qualidade, Gauthier (1998) propõe um ofício feito de saberes em que se admite a existência de um repertório de conhecimentos próprios do ensino. Para isso, o autor classifica os saberes como: o saber disciplinar, relativo ao conhecimento da matéria, do conteúdo a ser ensinado; o saber curricular, direcionado ao significado de conhecer o programa da disciplina que serve de guia para planejar e avaliar, transformando-a em programa de ensino; os saberes das ciências da educação, relacionados a um saber profissional específico e que não estão diretamente ligados à ação pedagógica de sala de aula, mas são saberes que o professor adquire durante a sua formação, os quais contribuem para a compreensão da educação; o saber da tradição pedagógica, em relação à visão de escola e da docência, que são os saberes que cada sujeito possui mesmo antes de ter feito um curso de formação de professor e de ser professor. Esses saberes comportam muitos erros, por isso precisam ser examinados pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica. O saber da experiência refere-se ao fazer, às atividades de ensino confinadas ao segredo da sala de aula; o saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e, examinado por meio de pesquisas, passa à constituição da teoria pedagógica.

Na definição de saberes a constituírem a profissão de professor, Pimenta (1999) destaca os saberes da experiência, os específicos e os pedagógicos.

Os saberes da experiência advêm do processo de escolarização, de acordo com Pimenta (1999, p. 20):

quando os alunos ingressam num curso de formação de professores, já tem saberes sobre o que é ser professor, que são “os saberes de suas experiências de alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar e o desafio do curso é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

Os saberes da experiência, dessa forma, advêm da percepção de alunos sobre a concepção de ser professor, enquanto alunos e dos conhecimentos desenvolvidos durante a prática docente. Os saberes específicos relacionam-se, segundo Pimenta (1999, p. 21), com o significado de “trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as, dominando, assim, os conteúdos específicos”. Essa afirmação demonstra que é necessário ao professor possuir domínio profundo sobre os conhecimentos de sua área.

Além dos saberes da experiência e dos específicos, os professores, de acordo com Pimenta (1999), desenvolvem os saberes pedagógicos. Aqueles, mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente, ou seja, se referem aos conhecimentos de Didática, de Psicologia, de Sociologia da Educação e das demais ciências educacionais.

O professor, para Meirieu (2005), é o profissional com domínio dos conhecimentos, incumbido de ensinar, porém esse domínio não deve ser apenas do conteúdo da matéria, mas também sobre o como foram elaborados e validados esses conhecimentos nas relações sociais que o constituem, e que são objeto de uma apropriação ativa pelos alunos. Essa afirmação demonstra que não basta o professor saber o conteúdo para transmitir aos alunos, é preciso mais do que isso. Segundo Meirieu (2005), é necessário ter uma percepção do que torna coerente esse conteúdo e de que essa coerência pode ser reconstruída por outros. Este processo para o autor, constitui-se “apropriação crítica”.

Destarte, o curso de formação objetiva contribuir com a mudança da prática pedagógica e com a construção da identidade do professor. Os professores percebidos e formados, segundo Giroux (1997), como intelectuais transformadores educam os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Nessa perspectiva, os professores não são vistos como operadores profissionalmente preparados para atingirem metas a eles apresentadas, mas como homens e mulheres livres que se dedicam aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos alunos.

Por isso, é importante compreender a formação do professor contemplando todos os saberes apontados, o que não é tarefa fácil, pelo contrário, é complexa, pois exige superar a relação autoritária entre formador e formando. Isso supõe, que educador e educando consigam, conjuntamente, atuando praticamente no e com o mundo e pensando sobre essa prática desenvolvendo tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente a ela.

Essas reflexões estiveram e permaneceram presentes durante a formação da pesquisadora, envolvendo discussões e reflexões acerca de questões relativas à formação dos

compreender e refletir sobre a educação, mas as questões da formação de professores sempre despertaram maior interesse, principalmente pela atuação na docência desde o Magistério e por viabilizarem a relação mais efetiva entre prática e teoria, sendo que as dificuldades da prática profissional com a teoria foram confrontadas no curso de graduação.

Além desse processo de formação escolar, os aspectos levantados neste estudo advêm também da atuação em coordenação do Curso Normal Superior, numa instituição de ensino superior na região sudoeste do Paraná; das atividades de supervisão de estágio de acadêmicos (momento este que propiciou o aumento de indagações e de questionamentos a respeito da formação inicial dos professores da educação básica, pois foi possível perceber mais profundamente o despreparo destes futuros profissionais na prática de sala de aula). Experiências às quais somou-se o trabalho, juntamente com um grupo de professores, para transformar o curso Normal Superior de uma determinada instituição em curso de Pedagogia. Durante a realização desse trabalho, as inquietações acerca da formação de professores para a educação básica aumentaram, fazendo emergir muitos questionamentos referentes ao profissional que se pretende formar.

Essa discussão ampliou-se no momento de transformar o curso de Normal Superior em Pedagogia para atender a Resolução CNE 01/06. Como na definição das diretrizes curriculares a base da formação do pedagogo é a docência, a preocupação sobre o preparo desse professor no curso de Pedagogia para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental tornou-se muito relevante. Muitas indagações emergiram das discussões com o corpo docente do curso no momento da transformação da Proposta Pedagógica em que alguns enfatizavam a formação do professor, enquanto outros, do especialista. Esses questionamentos causaram uma série de dúvidas, assim, ocasionando incertezas na reconstrução da proposta do curso, no sentido de atender as DCNs, para não sobrecarregar o currículo, devido à diversidade de temas e de áreas que deveria contemplar para formar tanto o professor como o gestor. Segundo Libâneo e Pimenta (2006), para atender as DCNs, muitos cursos propõem um “inchaço do currículo”, com ampliação de disciplinas direcionadas para passar receitas metodológicas. Um curso nesse formato é centrado na formação do professor “conteudista” e transmissor de conhecimentos.

Essas afirmações demonstram os embates frente à formação do professor no curso de Pedagogia, que, para atender a formação de um profissional amplo, o qual possa atuar em diversas áreas da educação, pode acabar formando de forma fragmentada tanto para a docência quanto para a gestão.

As inquietações surgidas no decorrer do trabalho efetivaram-se também ao observar-se às dificuldades dos alunos do curso no momento da prática (nas atividades de estágio). Percebeu-se que os futuros professores em sua formação desenvolveram atividades práticas de transmissão de saberes, apresentando uma série de limitações no domínio dos conteúdos, na escolha e seleção das atividades. Assim, demonstravam fragilidade na construção de conhecimentos significativos relacionados com a realidade existente, com a prática social de seus alunos.

Assim, este percurso da formação e prática profissional da pesquisadora, gerou muitas incertezas e questionamentos sobre a formação inicial do professor: como formar o professor para além da transmissão-assimilação de conhecimentos? Quais são as prioridades da formação do professor? Que conhecimentos são necessários ao professor para saber ensinar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental? Quais são as prioridades da prática deste profissional? Estas questões compõem o contexto, o cenário em que se move a investigação, e é a partir delas que se define o problema principal da pesquisa.

A questão orientadora a partir destas indagações é: o que dizem os alunos, o coordenador e os professores sobre a formação para a docência realizada no curso de Pedagogia?

Nesse sentido, a presente pesquisa originou-se da prática profissional na coordenação e supervisão de Estágio do Curso Normal Superior e Pedagogia enquanto docente e coordenação de curso e do aprofundamento de estudos realizados na configuração do objeto de investigação. A partir das indagações surgidas no período de formação e prática profissional a questão que norteia a pesquisa é a seguinte: como se constitui a formação docente no curso de Pedagogia.

A partir dessa problemática, foram definidos os objetivos da presente pesquisa: analisar o que caracteriza a formação docente no curso de Pedagogia; compreender a prática direcionada à formação docente no curso de Pedagogia; identificar na proposta do curso quais os conteúdos e processos direcionados para a docência; compreender, no curso de Pedagogia, o que é ser crítico e reflexivo a partir das práticas nas disciplinas de formação para a docência.

A busca pela superação da dicotomia conteúdo-forma, teoria e prática, na perspectiva de uma formação para além da transmissão-assimilação está presente na preocupação desta pesquisa. Dessa forma, argumenta-se a sua relevância para a comunidade acadêmica.

Para a efetivação dessa pesquisa, na busca de possíveis constatações e algumas respostas, foi realizado um estudo de caso, a partir de uma abordagem qualitativa, de um

curso de Pedagogia da cidade de Curitiba (Paraná). Nesta instituição, este curso apresenta uma proposta curricular com uma organização diferenciada.

As proposições das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, Resolução 01/06 de maio de 2006, indicam uma estrutura do curso baseada em núcleos, sendo, “um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, desenvolverá estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular”. (DCN, p. 3/4).

Neste sentido, para atender os núcleos de formação do pedagogo, a organização curricular do curso de Pedagogia investigado é disciplinar, como consta no projeto pedagógico do curso. No entanto, na periodização a organização da proposta curricular do curso investigado ordena as disciplinas num esforço em desenvolver uma prática pedagógica interdisciplinar. Isto se caracteriza pela organização do currículo em Unidades de Aprendizagem (UA) que articulam os conhecimentos relativos a fundamentos, metodologias, pesquisa e prática em cada uma destas unidades.

Assim, essa organização se caracteriza como modo diferenciado de sistematização curricular do curso favorecendo considerar como estudo de caso, na perspectiva da metodologia de pesquisa.

Dessa forma, optou-se em estudar esse caso para investigar como a formação do professor vem sendo desenvolvida no referido curso de Pedagogia.

Os procedimentos de coleta de dados basearam-se na análise da proposta pedagógica e das ementas do curso investigado; bem como, dos TCCs dos alunos concluintes da turma 2008. Ainda, nos depoimentos dos professores e da coordenação do curso, por meio de entrevistas, e dos alunos, por meio de questionários.

A pesquisa foi apresentada em capítulos, sendo o segundo destinado a tratar da metodologia, com o objetivo de apresentar o percurso da investigação a partir do estudo de caso e indicando os procedimentos empregados.

No terceiro capítulo, apresenta-se a história do curso de Pedagogia no que se refere a formação docente, com o intuito de contextualizar o tema da pesquisa que trata da formação do professor no curso de Pedagogia. No mesmo capítulo, é realizada uma análise da proposta pedagógica e das ementas do curso investigado, focando a formação para a docência.

No capítulo quatro, expõe-se a elaboração da fundamentação das categorias e a análise

docente. Depoimentos coletados nas entrevistas e nos questionários por meio das categorias de conteúdo definidas para análise. Assim, ressaltam-se concepções de autores sobre a formação do professor articuladas às análises e às compreensões dos depoimentos.

O último capítulo traz considerações finais da pesquisa, no intuito de retornar aos objetivos propostos, apresentando possíveis constatações a partir da realidade investigada.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

2. TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem a finalidade de relatar o percurso traçado para realização da pesquisa.

Nesta investigação, tendo em vista a natureza do objeto e objetivos da pesquisa acerca da formação do professor no curso de Pedagogia, optou-se pelo estudo de caso de uma instituição de ensino superior de Curitiba (Paraná), com uma organização curricular diferenciada das demais instituições consultadas.

A opção pelo estudo de caso fundamenta-se na abordagem qualitativa. A pesquisa nessa abordagem, para Ludke e André (2007, p. 11), “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra pelo trabalho intensivo de campo”.

O estudo de caso, para Ludke e André (2007), “é o estudo de um caso, seja ele simples e específico”. Para as autoras, os estudos de caso visam à descoberta, em que novos elementos podem surgir durante o estudo, ou seja, nada é acabado; visam à interpretação no contexto em que o objeto de estudo se situa; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, assim revelando a totalidade de dimensões presentes em determinadas situações ou problemas; utilizam uma variedade de fontes de informações e permitem generalizações naturalísticas, momento em que o pesquisador procura associar dados encontrados no estudo com dados próprios de suas experiências pessoais.

Conforme Ludke e André (2007), o estudo de caso perpassa a fase exploratória, momento em que se definem as unidades de análise, isto é, em que se estabelecem contatos para entrada em campo; a fase de delimitação do estudo, ou seja, foca-se nos aspectos mais relevantes; a fase de análise sistemática e relatório, momento da organização dos dados, leitura do material, construção de categorias e relatos preliminares.

Assim, na realização deste estudo, foram estabelecidos os seguintes procedimentos: análise preliminar por meio de conversa com o coordenador do curso; análise da proposta pedagógica do curso; visitas ao curso para aproximar-se de professores e alunos; entrevista com a coordenação do curso; entrevista com os professores; análise dos temas de estudo dos trabalhos dos alunos; questionários com os alunos, a seguir devidamente explicados.

Nesse sentido, para Ludke e André (2007, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada,

Nesse caso, as entrevistas foram estruturadas. O que significa que se trabalhou com aquelas em que, segundo Severino (2007, p. 125), “as questões são direcionadas e previamente estabelecidas”.

Os questionários constituíram-se em outra fonte de informações. Estes, segundo Severino (2007, p. 125), são “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados para colher as opiniões dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Destaca-se que as questões foram objetivas e abertas, conforme afirma Severino (2007), a primeira possibilita respostas dentre as opções pré-definidas pelo pesquisador e a segunda, onde o sujeito pode elaborar as respostas com as suas próprias palavras.

Outra fonte de dados foi a leitura e análise de documentos, como: o projeto pedagógico do curso, as ementas das disciplinas do currículo e os trabalhos de conclusão de curso dos alunos.

Assim, os dados foram obtidos com a análise documental, com depoimentos do coordenador de curso e professores por meio de entrevistas, do depoimento de alunos por meio de questionários escritos para os quais se estabeleceu um percurso metodológico que toma como referência a categorização destes depoimentos. Para tal, as falas foram transcritas, organizadas em temas recorrentes e em seguida sistematizadas. Nesse processo, o ponto de partida requer a descrição, num segundo nível atinge a interpretação e explicação para, num terceiro nível, apontar indícios compreensivos, como propõe Santos (2005). Dessa forma, houve a preocupação em não apenas descrever e explicar os dados, mas também compreendê-los a partir de seus determinantes, dos seus fundamentos.

Considerando o cuidado com o campo de investigação, levou-se em consideração a afirmação de André (2001, p. 61), para o qual:

Muitos estudos têm apontado a fragilidade metodológica dos estudos e pesquisas da área da educação por tomarem porções muito reduzidas da realidade, um número muito limitado de observações e de sujeitos, por utilizarem instrumentos precários nos levantamentos de opinião, por realizarem análises pouco fundamentadas e interpretações sem respaldo teórico.

Nesse sentido, houve a preocupação em desenvolver uma metodologia de pesquisa por meio de um estudo de caso com abordagem qualitativa na perspectiva de aprofundar o estudo e fazer uma análise não somente descritiva e explicativa, mas também, compreensiva dos dados.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

2.1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para o início da investigação, foram examinadas propostas de cursos de Pedagogia da cidade de Curitiba (Paraná) que priorizam a formação do professor como componente do projeto pedagógico do curso.

Diante dos cursos localizados nessa vertente, identificou-se um curso com uma proposta curricular diferenciada. Isto foi possível ao realizar uma conversa com a coordenação do curso. Nesta conversa foi evidenciado que as disciplinas estão agrupadas por Unidades de Aprendizagem, totalizando unidades trabalhadas ao longo dos quatro anos do curso. Cada unidade está organizada em torno de um tema que articula o conjunto das disciplinas que a compõe. Ao tomar conhecimento desta proposta, pareceu adequado eleger este curso a ser investigado, a partir do interesse em verificar e compreender esta proposta diferenciada. Assim, entramos em contato novamente com a coordenadora e, de pronto, ela aquieceu a possibilidade da realização da investigação no curso, inclusive considerou relevante a avaliação que seria realizada, pois poderia constituir-se em indicativo para a melhoria do referido curso¹.

A partir da autorização, aconteceu o início, ou seja, a coleta de dados por meio da análise documental da proposta pedagógica do curso. Também constituíram documentos examinados, os resumos dos TCCs dos alunos concluintes da turma 2008 e das ementas das disciplinas do currículo.

Esse procedimento foi adotado com o objetivo de estudar o curso profundamente no que se refere a formação docente. Essa leitura e análise de documentos constituem, segundo Ludke e André (2007, p. 38), “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para Ludke e André (2007, p. 39):

os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

¹ A pesquisadora atua como professora da instituição pesquisada, mas em outro setor, não existindo

Na leitura e análise da proposta foram retirados dados relevantes para a formação docente. Foi investigado se o curso apresenta essa formação e de que forma isso é proposto. Na sequência foi realizada a entrevista com a coordenadora do curso para uma percepção da organização do curso, principalmente sobre a formação para a docência.

Na sequência da pesquisa, foi realizada a leitura das ementas das disciplinas do curso para definir os professores a serem entrevistados. Dessa forma, a análise desses documentos teve por objetivo perceber, a partir dos conteúdos das ementas, quais disciplinas abordam a formação para a docência no curso de Pedagogia.

Depois, foram acessados os resumos dos TCCs dos alunos concluintes das turmas 2008, num total de quarenta e três trabalhos com o objetivo de extrair os temas de pesquisa de interesse desenvolvidos pelos mesmos.

Em seguida, os professores do curso foram entrevistados. Tendo por objetivo a interação entre pesquisador e pesquisado foram realizadas as entrevistas, que segundo Severino (2007, p 124), “é a técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados”.

Para a definição das questões componentes da entrevista, do roteiro preliminar e dos questionários, foi realizado a leitura e o estudo de inúmeros autores que pesquisam e discutem a natureza do fazer docente, bem como, sobre os elementos componentes do processo didático. Com base nesses autores, foi estabelecido o roteiro preliminar, que, após ter sido submetido à apreciação de dois professores especialistas que realizaram avaliações e sugestões de melhorias. Só depois desses encaminhamentos é que foram feitas as entrevistas. Ainda, após a primeira entrevista procedeu-se uma releitura do roteiro verificando a necessidade de ajustes.

Na sequência, a coordenadora do curso disponibilizou o endereço dos professores, como telefone e e-mail. O agendamento das entrevistas foi realizado primeiramente por *e-mail* e posteriormente via telefone. A previsão era de entrevistar professores de trinta e uma disciplinas, totalizando dezenove professores, mais a coordenadora, fechando, então vinte docentes do curso. Naquele momento, um dos professores respondeu ao contato, via *e-mail*, alegando que a sua disciplina não tinha o intuito de formar para a docência, afirmando que não faria a entrevista. Também, outro professor que, apesar das inúmeras tentativas de contato, não foi obtido retorno. Assim, foram entrevistados dezessete professores, no total de vinte e oito disciplinas voltadas para a docência do curso de Pedagogia investigado. Alguns desses professores ministram mais de uma disciplina, pois acompanham os estágios e

Ainda, foram aplicados questionários aos alunos do curso. Estabeleceu-se, nesse procedimento, como critério, que seriam 20% (vinte por cento) do número de alunos de quatro turmas do matutino e quatro do período noturno, sendo a escolha aleatória dos sujeitos.

A entrega dos questionários foi realizada pessoalmente pela pesquisadora, para explicar aos alunos o objetivo da pesquisa e a importância das respostas. Os questionários foram distribuídos da seguinte forma: no segundo período, cinco questionários, destes foram devolvidos três; no terceiro período, foram entregues quatro e nenhum retornou; no quarto período, entregue cinco questionários e também nenhum retornou; no quinto período, quatro questionários foram entregues e um foi devolvido; no sétimo período, sete questionários e quatro retornaram e no oitavo período foram entregues oito questionários e retornam quatro. Foi combinado com os alunos o local de entrega dos questionários. Tendo sido escolhida a secretaria da coordenação do curso foi na secretaria da coordenação do curso, a pesquisadora retornou para buscar os questionários entregues pelos alunos após alguns dias. Nesse retorno, apesar das incessantes tentativas, solicitando aos professores que lembrassem aos alunos a devolução dos questionários, do total de trinta e três questionários, somente 12 foram devolvidos, ou seja, 39,6% foram respondidos.

Para elencar as categorias de análise das entrevistas e dos questionários, foram realizadas leituras e releituras, pois se optou por trabalhar com categorias de conteúdos advindos dos dados obtidos. Dessa maneira, as categorias definidas foram as seguintes: (i) relação conteúdo-forma; (ii) relação teoria e prática; (iii) relação professor-aluno; reflexividade e formação; (iv) concepção sobre a profissão docente; (v) dificuldades no curso.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Este item destina-se a caracterizar os sujeitos entrevistados. Conforme já anunciado, todos são professores do curso e ministram disciplinas consideradas diretamente relacionadas à formação para a docência, para a formação do professor. Totalizam 17 professores. Os dados serão apresentados em tabelas e comentados posteriormente à sua apresentação. Os dados qualitativos estão intimamente relacionados à abordagem qualitativa, metodologia na qual está ancorada a presente pesquisa.

2.2.1 Professores do Curso de Pedagogia investigado

Apresentar-se-á os dados quantitativos referentes aos professores do curso investigado, tendo sido entrevistados 17 (dezesete) docentes. Assim, a tabela 1 (um) mostra os dados referentes à formação dos professores do curso em nível de titulação.

Tabela 1 - Formação dos professores

TITULAÇÃO	N.º DE PROFESSORES	
	Nr. Absolutos	Percentual
Especialista/Mestrando	01	5,8%
Mestre/Educação	12	70,5%
Mestre/Outras Áreas	02	11,8%
Doutores	02	11,8%

Fonte: A autora

Os dados mostram que do total dos professores entrevistados, 70,5 % são mestres em educação, 11,8% são mestres em outras áreas, 11,8% doutores e 5,8% especialistas.

A maioria do corpo docente do curso de Pedagogia é mestre. Isto atende às exigências de formação para o ensino superior. A qualificação profissional na área da Educação por meio da formação continuada, segundo Romanowski (2007, p. 138):

é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial (...) continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos.

Além disso, a formação contínua de professores não acontece somente em cursos formais, ocorre permanentemente no seu cotidiano escolar: na reflexão com a prática, em reuniões com outros professores, em eventos, seminários, congressos etc. Ela, além de ser essencial a sua atividade profissional, é exigência no contexto atual de docentes titulados em nível de mestrado e doutorado para atuar na educação superior.

Na tabela 2 (dois), são expressos os dados sobre a experiência com a educação básica dos professores do curso.

Tabela 2 - Experiência Docente na Educação Básica dos professores

ÁREA DE EXPERIÊNCIA	N.º DE PROFESSORES	
	Nr. Absolutos	Percentual
Docência Ensino Fundamental	17	100%
Docência Ensino Médio	06	35,2%
Gestão Ensino Fundamental e Médio	11	64,7%

Fonte: A autora

Do total dos professores entrevistados, 35,2% têm experiência de docência no ensino médio, 64,7% já atuaram ou atuam na gestão do ensino fundamental e médio e 100%, ou seja, todos os professores entrevistados têm experiência com docência no ensino fundamental.

Dessa forma, a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental está instituída na experiência profissional de todos os professores do curso. Esse fator possibilita um diálogo constante da realidade da prática com as teorias trabalhadas nas disciplinas. Para Gauthier (1998), do saber experiencial dos professores pode-se tirar grande proveito, porém, estes saberes permanecem nos segredos da sala de aula. Nesse sentido, quando o professor atua na educação básica e num curso superior de formação de professores, ele tem a possibilidade de publicar as práticas desenvolvidas na sua experiência, podendo discutir e refletir coletivamente sobre as mesmas com a teoria.

A experiência na educação básica é relatada por este professor do curso de Pedagogia, durante seu depoimento, da seguinte forma:

Prof. O²: Eu penso que eu consigo ser professora hoje do ensino superior porque eu vivencio na escola, eu trabalho no ensino fundamental e com a educação infantil. Eu só consigo falar porque eu estou vivendo essa situação. Ainda sinto necessidade de trazer a discussão do que está acontecendo na escola para esse espaço. Foi inclusive um retorno que as alunas trouxeram para mim. Elas perceberam o quanto isso foi para elas significativo. Eu,

trazer a minha experiência prática de dentro da escola para articular com o trabalho de fundamentos.

A experiência adquirida com a prática permite ao professor desenvolver a relação teoria e prática a partir dos problemas da prática vivenciados em sua atuação profissional. Nesse sentido, quando o corpo docente (responsável pela formação de futuros professores) tem vivência, favorece a formação dos futuros professores no curso de Pedagogia investigado.

Os dados apresentados na tabela 3 (três) têm por objetivo mostrar o tempo de atuação dos professores no curso de Pedagogia investigado.

Tabela 3 - Tempo de atuação dos professores

TEMPO	N.º DE PROFESSORES	
	Nr. Absolutos	Percentual
Há menos de 01 ano	03	17,6%
Entre 01 e 03 anos	05	29,4%
Há mais de 03 anos	08	47%
Ao especificado na entrevista	01	5,8%

Fonte: A autora

Do total dos professores, 47% atuam como docentes há mais de três anos no curso, 29% entre um e três anos, 17% há menos de um ano e 5,8 % não especificaram, durante a entrevista, o seu tempo de atuação no curso, o que se deveu ao fato de este item ter sido incluído no roteiro das entrevistas após a transcrição da primeira entrevista do professor, por considerar-se um dado importante.

A maioria dos professores atua no curso há bastante tempo, alguns, desde o início da implantação do curso investigado, o que permite um trabalho integrado e contínuo, pois a rotatividade de docentes é prejudicial a qualquer curso de formação de professores. Destaca-se que antes de atuarem neste curso, os professores com mais de três anos de atuação trabalharam em outras instituições de ensino. Nesse sentido, a permanência possibilita o exercício docente de acordo com a proposta pedagógica, no acompanhamento e participação das mudanças e avanços do curso e dos alunos, desenvolvido pelo trabalho coletivo.

2.2.2 Alunos do curso de Pedagogia investigado

Nas tabelas, a seguir, são apresentados os dados qualitativos referentes aos alunos do curso de Pedagogia. Foi entregue um total de 33 questionários e destes, retornaram 12. É com base nestes 12 questionários que se realiza essa descrição.

Assim, a tabela 4 (quatro) mostra os dados sobre a formação em nível médio dos alunos do curso.

Tabela 4 - Formação em Nível Médio dos alunos

FORMAÇÃO	N.º DE PROFESSORES	
	Nr. Absolutos	Percentual
Em Magistério	04	33,3%
Em outro curso	07	58,3%
Não respondeu	01	8,3%

Fonte: A autora

Do total dos alunos, 33,3% cursaram magistério, enquanto 58,3% fizeram outro curso e 8,3% não responderam a esta pergunta no questionário.

Os dados coletados a partir das respostas dos alunos por meio dos questionários apresentam índices de que a maioria não concluiu o ensino médio em Magistério, e sim outros cursos. Essa realidade se reflete no desenvolvimento da aprendizagem do aluno que pretende ser professor, ou seja, segundo Pimenta (1999), os alunos que não cursaram Magistério ao ingressar num curso de formação de professores fazem a relação teoria-prática a partir de suas vivências enquanto alunos e aqueles que cursaram Magistério tiveram a oportunidade de vivenciar a prática do fazer docente, o que possibilita o diálogo e a reflexão mais próximos dos dados da realidade escolar a partir dos problemas postos pela prática.

Na tabela 5 (cinco), são apresentadas informações sobre o número de alunos que somente estudam e daqueles que estudam e trabalham tendo que conciliar ambas as atividades, o que acarreta diferenças no tempo disponível para os estudos. Na mesma tabela, são mostrados dados sobre a área de atuação dos alunos que trabalham na docência, na gestão e em outras áreas.

Tabela 5 – Tempo para estudos e experiência profissional atual dos alunos

ALUNOS QUE ESTUDAM E TRABALHAM	N.º DE ALUNOS	
	Nr. Absolutos	Percentual
Só estudam	01	8,3%
Estudam e trabalham	11	91,6%
Área de atuação dos que estudam e trabalham	11	91,6%
Na docência	03	25%
Na gestão (auxiliar administrativo, auxiliar de coordenação pedagógica de curso e de escola)	05	41,6%
Outras áreas (não escolares)	03	25%

Fonte: A autora

Do total dos alunos participantes da pesquisa, 8,3% somente estudam; enquanto 91,6% estudam e trabalham. Dos 91,6% que conciliam as duas atividades, 25% atuam na docência, 41,6% nas áreas da gestão como auxiliares e os outros 25% exercem funções em outras áreas que não se referem à escola ou à educação.

Os dados demonstram que os alunos do curso de pedagogia investigado estudam e trabalham. Nesse sentido, precisam conciliar o tempo para ambas as atividades, o que não é tarefa simples, pois a maturidade intelectual e profissional ainda não está bem definida. A responsabilidade de abdicar de atividades de lazer para estudar, por exemplo, nos finais de semana (para dedicar um tempo para os estudos), é tarefa árdua para os jovens.

A conciliação entre trabalho e estudos interfere no aprendizado dos alunos que, devido ao cansaço físico e muitas vezes intelectual e emocional, dependendo da atividade que exerça tem um baixo desempenho nos estudos. Isto torna a responsabilidade dos professores formadores ainda maior no sentido de proporcionar acesso ao conhecimento a estes alunos, para que se cumpra o propósito de uma formação docente com competência profissional, no desenvolvimento de um “ofício feito de saberes” (GAUTHIER, 1998).

A experiência, conforme já explicitado, contribui no aprendizado de ser professor, e, para Pimenta (2004, p. 17), “as experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também, daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nos eixos”. No entanto, a maioria

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

dos alunos, conforme mostram os dados, não exercem atividade docente. Dessa forma, os alunos desenvolvem os conhecimentos em sua formação para ser professor por meio de exemplos e de observações realizadas no estágio, mas, principalmente, por meio de suas experiências como alunos durante toda sua vida escolar.

A tabela 6 (seis) apresenta os dados sobre a justificativa dos alunos pela escolha do curso de Pedagogia.

Tabela 6 – Escolha pelo curso pelos alunos

MOTIVO DA ESCOLHA PELO CURSO	N.º DE ALUNOS	
	Nr. Absolutos	Percentual
Acessível financeiramente	05	25%
É um curso mais fácil	01	8,3%
Família influenciou	02	16,6%
Sempre quis ser professor	02	16,6%
Sempre quis trabalhar com gestão	01	8,3%
Sempre quis ser professor e gestor	01	8,3%

Fonte: A autora

Os dados mostram que do total dos alunos: 25% justificam a escolha por ser um curso acessível financeiramente; 16,6% porque a família influenciou na escolha da profissão; outros 16, 6% porque sempre desejaram ser professor; 8,3% por considerarem o curso de pedagogia mais fácil; 8,3% porque querem trabalhar na gestão e, ainda, 8,3% porque sempre quiseram ser professor e gestor.

No que se refere à escolha pelo curso de Pedagogia, os dados revelam que os outros motivos que podem ser definidos como a falta de opção, de acordo com Libâneo (2007), pelo descrédito da profissão a escolha pelo curso de Pedagogia é feito como última opção, o que presume na problemática da formação de baixa qualidade. Nessa situação, para Libâneo (2007, p. 93), “a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer o *status* social da profissão, também retira o *status* acadêmico dos campos de conhecimentos que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos nobre”. Assim, a desvalorização do profissional professor reflete na sua formação, no seu comprometimento com o ensino e na aprendizagem de seus alunos. Para o autor, presume-se que onde a profissão é valorizada, a procura dos cursos aumenta, a formação melhora e o exercício

Os dados apresentados na tabela 7 (sete) sintetizam os dados referentes à área na qual os alunos pretendem atuar após concluírem o curso.

Tabela 7 - Área que os alunos pretendem atuar

ÁREA	N.º DE ALUNOS	
	Nr. Absolutos	Percentual
Docência	06	(50%)
Gestão	04	(33,3%)
Gestão e Docência	01	(8,3%)
Não respondeu	01	(8,3%)

Fonte: A autora

Do total de 12 (doze) alunos que responderam aos questionários, 50% pretendem atuar como professor, 33% como gestor e 8,3% tanto na gestão como na docência e outros 8,3% não responderam a esta questão.

Assim, a escolha da área em que os alunos pretendem atuar após se formarem prevaleceu a docência, o que apresenta uma mudança em relação à escolha do curso. Na resposta a esta questão alguns alunos justificaram a opção pela docência conforme relato da aluna:

*A. B³: “sou **fascinada** pelo processo de ensino-aprendizagem”.*

Outro aluno complementa com a seguinte expressão:

A. C: “porque me identifico com a profissão e acho uma bela profissão”.

Esses depoimentos apontam para uma valorização da profissão estabelecida no decorrer do curso. Assim, estar fascinado significa estar encantado, poderíamos dizer apaixonado e, a referência à atividade docente como uma bela profissão demonstra o respeito e a valorização da docência como profissão, identificador no processo. Aliás, não só identificação profissional, mas relação afetiva com a profissão docente.

A análise desses dados revela indícios de que apesar dos alunos ingressarem no curso de Pedagogia por inúmeros motivos, sendo a docência em segundo plano, eles transformam suas escolhas iniciais durante o curso, ou seja, “o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo, determinando-se como professor”.⁴

No próximo capítulo são apresentados os aspectos históricos da formação para a docência no curso de Pedagogia e também a análise da Proposta Pedagógica e dos conteúdos das ementas do curso investigado, bem como, da análise dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos.

⁴ ROMANOWSKI, Joana Paulin. Orientação verbal da dissertação

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA

Este capítulo apresenta considerações históricas sobre a formação do professor no curso de Pedagogia com o objetivo de compreender como se instituiu esta formação na identidade do curso. Um segundo aspecto trata da análise da Proposta Pedagógica e das ementas no que se refere à formação para a docência no curso pesquisado.

3.1 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA: DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA ÀS ATUAIS DIRETRIZES

O curso de Pedagogia foi instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, pelo Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939⁵.

Naquele momento, o curso de Pedagogia formava o Bacharel e o Licenciado, no esquema conhecido como 3 + 1, sendo, nos primeiros três anos a formação do Bacharel em Pedagogia e a opção em cursar mais um ano, no caso a quarta série, voltada para o ensino da Didática, conferia o título de Licenciado.

A organização curricular propunha, nos três primeiros anos, conforme o Decreto – Lei nº1.190, de 04 de abril de 1939, em seu artigo 19, que seriam: “na primeira série, as disciplinas de História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação e Psicologia Educacional; na segunda série, História da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação, Psicologia Educacional e Administração Escolar; para a terceira série eram previstas as disciplinas de Psicologia Educacional, Administração Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação.

Para os bacharéis que quisessem obter o título de licenciados, havia a possibilidade de fazer o curso de Didática, para que os alunos tivessem interesse em realizar este complemento na formação do Pedagogo para exercer a docência no Curso Normal. Eram previstos, nesse complemento, conforme o Decreto – Lei nº1.190/39, em seu artigo 20, que os conhecimentos didáticos, por meio das disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia

⁵ BRASIL, Decreto – Lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939 – disponível em www.senado.gov.br. Consultado em

Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Os bacharéis tinham uma formação técnica científica e poderiam atuar em cargos técnicos do Ministério da Educação. Já o licenciado atuaria como docente do Curso Normal de nível médio, responsável pela formação de professores primários. Portanto, está já na origem do curso a opção de formação para a docência no curso de Pedagogia.

Essa área de atuação do licenciado em Pedagogia apresentava ambigüidades: enquanto no Decreto nº 1.190/39 determinava que o pedagogo licenciado atuasse como docente do Curso Normal – nível médio, o decreto que regulamentava o Curso Normal, na época, Decreto nº 8.530/46⁶, definia que os professores do ensino normal deveriam ser formados em nível superior, sem especificar como área de atuação do pedagogo. Segundo Scheibe e Aguiar (1999), para lecionar no curso normal bastava o diploma de ensino superior, não sendo, então, um trabalho exclusivo do pedagogo.

A formação para a docência na educação infantil e nas séries iniciais, denominado na época de ensino primário, ocorria no Curso Normal, conforme o Decreto nº 8.530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal). A Lei Orgânica em seu artigo 1º, indicava o curso normal como responsável em prover a formação docente necessária às escolas primárias e também em habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. A formação, no entanto, para atuar no ensino primário não era atribuída ao curso de Pedagogia, o que impedia o pedagogo de atuar nesta modalidade de ensino.

Assim, a formação do professor no curso de Pedagogia teve início com um paradoxo. O curso formava o pedagogo para a docência no Curso Normal, tendo a responsabilidade de formar os professores para atuar no ensino primário, mas os pedagogos não poderiam lecionar como docentes no ensino primário. Segundo Brzezinski (1996, p. 45), “o pedagogo, no exercício profissional, deveria saber e saber fazer uma educação que não tinha aprendido nem vivido”.

A formação do pedagogo é marcada, conforme afirma Silva (2000, p. 35), pela “separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método”. Essa concepção também é confirmada por Brzezinski (1996, p. 44), ao afirmar “que o esquema 3 +

⁶ BRASIL, Decreto – Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: www.senado.gov.br Consultado em 20 de agosto de 2009.

1 provocou a ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar este conteúdo”, o que perdura em muitos cursos até os dias atuais.

Mais tarde, com o Parecer CFE, nº 251/62, foram feitas alterações no currículo do curso de Pedagogia, para sua reformulação. Nesse Parecer, o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração. Com a definição do currículo mínimo, na tentativa de padronizar o curso em nível nacional, houve segundo Vieira (2008), divergências de opinião de educadores no sentido de ver tal determinação como uma imposição e conseqüentemente um desrespeito à diversidade nacional.

O referido Parecer definiu também a duração do curso para quatro anos, para formar tanto o bacharel como o licenciado, extinguindo o esquema 3 + 1, para dessa maneira, superar a dicotomia de conteúdo e forma. Porém, para Brzezinski (1996), na prática, o esquema não foi extinto, apesar de o último ano não ser optativo, dedicando ainda, a maior parte do curso, isto é, três anos direcionados à formação específica e o último à prática de ensino. Isto se deve a manutenção da organização das ordens das disciplinas: os três primeiros anos dedicados às disciplinas teóricas e os quatro anos às disciplinas didático-práticas.

Apesar do Parecer CFE, nº 251/62 não estabelecer o fim da dicotomia entre bacharelado e licenciatura, ele aponta o indicativo de elevação da formação do professor para o nível superior em curso de graduação licenciatura. Assim, configura-se o primeiro indício na direção da profissionalização do professor em nível superior.

Ainda na década de 1960, com o Parecer do CFE nº 252/69, outras mudanças ocorreram na organização do curso de Pedagogia. Nesse Parecer foi definida a abolição da distinção entre Bacharelado e Licenciatura, introduzindo a proposta de formação dos especialistas em educação com as habilitações em administração escolar, inspeção escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional, concomitante à habilitação para a docência nas disciplinas pedagógicas para habilitar a atuar nos cursos de magistério. Para a escolha das habilitações, foi estabelecido o princípio de que “num determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o Pedagogogo” (SILVA, 2000, p. 43).

A base comum do curso de Pedagogia compreendia as disciplinas chamadas de fundamentos da educação e a parte diversificada eram as habilitações que formavam o especialista.

O curso de Pedagogia a partir do Parecer 252/69 padronizou o título de licenciado a qualquer das habilitações, não separando mais a formação do bacharel e do licenciado. Em relação ao direito de exercer a docência no ensino primário pelos pedagogos, o referido Parecer indica que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”. Assim, o pedagogo poderia atuar como docente na educação infantil e nas séries iniciais, para isso, “incluiu-se mais alguns estudos no currículo do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado”. (SILVA, 2000, p. 50).

A formação dos especialistas no curso de Pedagogia foi forjada no contexto educacional da época, o qual, devido à necessidade da mão de obra qualificada para atender o modo de produção capitalista, visava especificamente à divisão científica do trabalho na escola para aumentar a produtividade. Naquele período, a organização da escola referencia-se nos princípios da administração empresarial. O trabalho pedagógico assumiu os princípios da administração científica com base em Taylor e Fayol. Desse modo, a divisão do trabalho escolar, segundo Romanowski (2007), retirou do professor o processo de ensino em sua totalidade. A formação adotou como método o aprender a fazer, o treinamento.

Esta concepção tecnicista é explicada por Romanowski (2007, p. 52), como a “valorização da técnica aplicada ao ensino que enfatiza a atividade instrumental do professor”. Nessa perspectiva de formação, objetiva-se o desenvolvimento de competências e atitudes para formar o profissional para atuar no mercado de trabalho. Nesse modelo, segundo a mesma autora, o trabalho docente centra-se no treinamento dos alunos para um bom desempenho.

Para Brzezinski (1996), a formação do especialista no curso de Pedagogia, imposta pela lei, no caso, o Parecer 252/69, conduziu a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico, provocando embates entre especialistas e professores. Os especialistas, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um lugar de *status* na hierarquia escolar. Assim, os professores sentiam-se inferiores e impotentes diante de sua condição profissional em seu ambiente de trabalho.

Ao final da década de 1970 e início dos anos 1980, professores e pedagogos organizaram-se para discutir os problemas que atingiam a categoria e começaram a exigir participação nas definições de políticas educacionais para o país. Naquela época, discussões ocorreram a respeito da formação do professor e da função do especialista formado pelo curso de Pedagogia, conforme Vieira (2008), com severas críticas ao formato tecnicista do referido

influenciando a formação dos professores. Especificamente no curso de Pedagogia esta linha de pensamento estava muito presente, principalmente nas disciplinas de fundamentos, embasadas em “análises marxistas, denunciando as relações entre as políticas e práticas educacionais e o desenvolvimento do capitalismo” (FONTANA, 2006, p.50).

No bojo das discussões acerca da formação do professor, foi criada, então, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – Conarcfe. No I Encontro Nacional organizado por essa comissão teve início a formulação de princípios de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores. Segundo Brzezinski (1996, p. 156), “era consenso em todas as propostas e o curso de Pedagogia deveria assumir, prioritariamente, a formação do professor para depois formar o especialista em educação”.

Nessa discussão, apresentou-se a formação do professor como identidade do curso de Pedagogia, e não mais a de especialista. Outros encontros do Conarcfe foram realizados sobre a mesma questão, com propostas e definições encaminhadas ao Ministério da Educação, para reformulação dos cursos de Licenciatura, consequentemente do curso de Pedagogia.

Dessa forma, iniciou-se um processo de defesa da docência como identidade profissional dos educadores, ocasionando o sentido de formação do pedagogo e não do especialista em educação. Mais tarde, o Conarcfe transformou-se em associação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) – a qual mantém em permanente debate a formação do professor.

A defesa em prol da formação do professor no curso de Pedagogia persistiu e, a partir da década de 1990, o magistério primário tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia em razão, conforme Scheibe e Aguiar (1999), da compreensão de que a docência constituía a base da identidade do profissional de Pedagogia.

Ainda, durante essa mesma década (1990), o curso de Pedagogia, o qual passara a ser responsável pela formação do professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, recebeu nova reformulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual define a formação do professor para a educação básica em seu artigo 62, considerando que a:

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

O referido artigo, ao mesmo tempo em que faz a exigência de nível superior para o professor atuar na educação básica, explicita também, que a formação mínima exigida para atuar como professor na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é o Normal – nível médio. O anúncio da formação mínima em curso superior é um avanço, no entanto, não em plenitude ao manter o nível médio.

A redação do artigo 63 da LDBEN/96 define que os “institutos superiores de educação serão responsáveis pelos cursos de formação de professores da educação básica, dentre eles, o de Normal Superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Esse artigo em seu inciso I cria os Institutos Superiores de Educação com a responsabilidade de formar o professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental em um novo curso, denominado Normal Superior. Então, uma nova ambiguidade instalou-se: dois cursos com a mesma finalidade. O Normal Superior criado pelo referido artigo e o curso de Pedagogia, o qual há mais de uma década já formava o professor. Por outro lado, na indicação do artigo 64 da LDBEN/96, os profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional seriam formados no curso de Pedagogia e em curso de especialização.

Esta última definição (artigo 64) mantém o pedagogo como especialista em educação, o que gerou muitas discussões de educadores que defendiam a formação deste profissional tendo como base a docência. Nesse sentido, segundo (FONTANA, 2006):

os problemas desencadeados pela LDB/96 envolvem três aspectos: a criação do Curso Normal Superior, destinado a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formação que o curso de Pedagogia já vinha fazendo; a criação dos Institutos Superiores de Educação, (ISEs) desvinculados da atividade de pesquisa; a definição do curso de Pedagogia para formação do especialista em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

A determinação da LDBEN/96 reforçou os debates sobre a identidade do curso, pois retoma a visão tecnicista, separando o pensar do fazer, o conteúdo da forma, retirando do curso de Pedagogia a possibilidade de formar o professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Recupera o especialista para atuar juntamente com os professores na organização da escola, ou seja, os pedagogos seriam os profissionais responsáveis em pensar a organização do trabalho docente distanciados da prática da docência.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Após a aprovação da LDBEN/96, um longo debate foi travado entre os órgãos reguladores dos cursos e as associações de professores com os órgãos reguladores (Mec, CNE, Anfope, Forumdir, Anped, Anpae) e diretórios de estudantes de cursos de Pedagogia. Finalmente, em 2006, as novas diretrizes curriculares para o curso, Resolução CNE/CP nº 01/06, foram estabelecidas.

Nessas diretrizes, a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia quando define, em seu artigo 2º, que as diretrizes para o curso de Pedagogia “se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”. A base da formação do pedagogo segundo as diretrizes curriculares é a docência, mas, além disso, prevê a formação para diversas áreas do ensino.

No artigo 4º das DCNs, a Pedagogia retoma esta definição de formação do Pedagogo e enfatiza no parágrafo único deste artigo que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

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

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

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

Dessa forma, ampliou-se a formação e os espaços de atuação do pedagogo, mas prevalece a docência como base comum. Para atender a Resolução 01/06, os cursos de Pedagogia apresentam um currículo amplo e abrangente em função a formação de professores e gestores ocorrerem em espaços escolares e não escolares.

Destarte, nas considerações finais da Resolução 01/06, ficou estabelecido que o Curso Normal Superior poderia ser transposto para curso de Pedagogia, o que de fato ocorreu extinguindo praticamente aquele curso. Dos 798 cursos de Normal Superior existentes em 2006, já apresentam uma redução para 215 em 2007. (Fonte: INEP, Sinopses Estatísticas).

A importância da formação docente no curso de Pedagogia é, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999), uma forma de romper com a “tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática”. Isso impulsiona o curso a centralizar a formação do professor, pois para

Essas afirmações demonstram os embates frente à formação do professor no curso de Pedagogia que, para atender a formação de um profissional amplo, o qual possa atuar em diversas áreas da educação, pode acabar formando de forma fragmentada tanto para a docência quanto para a gestão.

3.2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS

O curso de Pedagogia está vinculado à formação docente para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental de acordo com as Diretrizes Curriculares, Resolução nº 01, de maio de 2006. Para Scheibe e Aguiar (1999), entender o curso de Pedagogia desvinculado da formação de professores é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país.

Partindo desse pressuposto, para analisar a docência há que se compreender o docente como um sujeito em ação e interação com o outro, produtor de saberes na e para a realidade, sendo a prática cotidiana um local de construção desses saberes.

No sentido formal, de acordo com Veiga (2009, p. 24):

docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Isso significa que a docência foi e continua sendo ampliada, ultrapassando a tarefa de transmissão de conhecimentos. Nessas circunstâncias, segundo Veiga (2009, p. 25), “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Nesse sentido, a docência sendo uma atividade especializada, torna-se imprescindível a profissionalidade do professor para o exercício da atividade. A formação do professor requer, assim, “uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as idéias de formação, reflexão e crítica”. (VEIGA, 2009).

Ao se referir à prática docente, Roldão (2007, p. 12), prefere falar:

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

da ação de ensinar, enquanto uma ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam. Para este saber tornar-se saber profissional é preciso que o professor o recrie mediante um processo mobilizador e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular.

Nesse contexto, o professor precisa ter instituído sua ação de ensinar como uma ação especializada e fundada em conhecimento próprio. Para ensinar é preciso de formação especializada com conhecimentos para o exercício desta atividade, como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos, ou seja, de acordo com Roldão (2007, p. 12):

O professor profissional é aquele que ensina, não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes), seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhes os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua ação, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Formar um professor como profissional do ensino requer levar em consideração que aquele que ensina não ensina porque tem dom, apesar de muitos sentirem dessa forma, ou porque ama ensinar, o que também é relevante, é mais do que isso, o profissional do ensino precisa saber ensinar com o domínio de conhecimentos específicos para o exercício da atividade.

A formação de professores nessa perspectiva agrega-se ao pensamento de Giroux (1997, p. 161), isto é, “uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores”. Isso significa, segundo o autor, que os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingir quaisquer metas a eles apresentadas, para serem vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Nessa perspectiva de um professor como intelectual do ensino, rejeita-se a redução dos professores a meros técnicos: preparados para executar as idéias passadas por outros ou preparados com as melhores maneiras de transmitir um determinado conhecimento. Defende-se o conceito de professores atuando como intelectuais capazes de compreender e transformar realidades.

Essas discussões amalgamam-se à formação inicial do professor, pois formar professores implica na compreensão da importância do papel da docência. Nas explicações de Veiga (2009, p. 17), encontra-se uma perspectiva de formação do professor como tecnólogo do ensino, ou seja:

a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita, prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

Neste sentido, a formação é fragmentada, os conhecimentos são desvinculados do contexto, a ação docente se faz por meios e estratégias solitárias, desenvolvendo um ensino baseado em atividades prontas, receitas que são aplicadas no processo de aprendizagem, valorizando o fazer sem o entendimento deste fazer. Para ultrapassar esta formação técnica do professor é necessário, segundo Veiga (2009), formar o professor como agente social, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as idéias de formação, reflexão e crítica. Para isso, é preciso pautar-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, o que requer, de acordo com Veiga (2009, p. 19):

construção e domínio sólidos dos saberes da docência; unidade entre teoria e prática; ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola; autonomia como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes; a explicitação da dimensão sociopolítica da educação e da escola; entendimento de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política e uma formação centrada na escola e no exercício da profissão docente em que não se separa um dos outros os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências.

O que se requer, na perspectiva de formar o professor como agente social anunciado por Veiga (2009), são inovações nas propostas de formação desses profissionais: investindo-se na valorização do professor, dignificando o trabalho pedagógico e a carreira docente, construindo assim, o professor, um profissional do ensino.

Na formação dos professores é importante, segundo Nóvoa (1995, p. 28):

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Essa concepção de formação demonstra a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores, de uma prática docente centrada no domínio de conteúdos e a sua posterior transmissão. Para superar essa formação, é importante o desenvolvimento de saberes que tomem como “ponto de partida a prática social, possibilitando a reflexão com e a partir da prática”. (WASCHOWICZ, 2009).

Isso significa avançar no processo de formação docente e conseqüentemente da melhoria do ensino, pois partir dos problemas da prática e da realidade social permite a construção de conhecimentos a partir da compreensão dos seus determinantes, sendo a prática o ponto de partida no processo de formação de professores, porém, não um aprendizado de ser professor da prática pela prática, mas dialogada com a teoria.

3.2.1 Proposta pedagógica: o curso investigado

A proposta pedagógica de um curso apresenta e define o perfil do profissional que se pretende formar a partir do currículo, da proposição das disciplinas e dos programas. Por sua vez, os programas envolvem conteúdos e objetivos. Esse conjunto articula-se no projeto de curso que opta por determinada concepção de educação, estrutura e organização curricular.

O estudo da proposta pedagógica do curso de Pedagogia investigado focalizou as ementas das disciplinas, examinando os conteúdos e atividades direcionados à formação para a docência.

Enfatiza-se, que o projeto do curso de Pedagogia investigado está atrelado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução n.º 01/06, quando descreve que os profissionais formados pelo curso estarão:

habilitados a trabalhar como docentes na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Magistério nível médio e atuar em todos os âmbitos da Organização do Trabalho Pedagógico Escolar e não Escolar superando a dicotomia administrativo-pedagógico, bem como, atuar em espaços distintos de formação

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

Essa definição do profissional formado por este curso de Pedagogia estudado abrange a docência e a gestão em espaços escolares e não escolares, de acordo com as exigências das diretrizes curriculares.

Antes da Resolução 01/06, o curso já formava para a docência e para a gestão, segundo depoimento da coordenadora:

C. C.⁷: o curso já formava tanto para a gestão e para a docência e após as DCNs passou a atender a formação tanto para a educação infantil e disciplinas do magistério, nível médio”.

Antes das novas diretrizes já existia a preocupação e o intuito de formar o pedagogo para a docência no referido curso, segundo a coordenadora, mas, devido ao que determinava a legislação anterior, esta docência priorizava as práticas das séries iniciais, não desenvolvendo a formação do professor para atuar na educação infantil. No recente estudo de Gatti (2009), ao analisar o currículo dos cursos de licenciatura que formam os docentes do ensino fundamental, no que se refere ao curso de Pedagogia, a maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral sobre educação infantil, em todas as instituições pesquisadas que ministram tais disciplinas, as abordagens dividem-se em fundamentos sociológicos, políticos e psicológicos e, bem menos frequentemente, em práticas escolares ou experiências em creches. Esses dados apontados demonstram que a formação docente para a educação infantil ainda é instituída em segundo plano nos currículos dos cursos de Pedagogia, não sendo dada importância merecida a esta modalidade de ensino.

Para atender as novas diretrizes, houve mudanças no curso e este processo foi realizado a partir de discussões com o colegiado, conforme relato da coordenadora do curso:

C.C.: “sempre houve um grupo de professores pensando o curso, nunca foi uma decisão individual”.

Expressou também em outro depoimento que:

C.C.: “o estudo foi pensado por um grupo de professores mais atuante, que acaba tendo mais disponibilidade, mais pedagogos mesmo... porque quem entende de Pedagogia é pedagogo.”

Percebe-se que o trabalho coletivo do corpo docente é proposto para pensar as reestruturações e melhorias na proposta pedagógica do curso. Assim, a atual proposta do curso de Pedagogia pesquisado define os seus objetivos como: formar um profissional pesquisador e reflexivo (profissionais que saibam analisar e atuar cientificamente nos espaços em que exercem o seu trabalho); construir o hábito de estudar, investigar, de ser crítico e de ser criativo; formar o docente integral (formar garantindo a indissociabilidade entre conteúdo e forma); formar para a diversidade cultural (tanto o gestor quanto o docente); formar profissionais que fomentem a cidadania e o respeito mútuo; formar um profissional politécnico, flexível e capaz de tomar decisões; formar um profissional ético; formar para a autonomia; articular teoria e prática (a teoria tem na prática o seu fundamento).

A partir dos objetivos definidos configura-se o perfil do licenciado, que, segundo a Proposta Pedagógica do curso (PPP, 2007, p. 05), estará apto a “atuar na docência do ensino fundamental, na gestão e pesquisa educacional em instituições escolares, empresas e organizações sociais; na valorização dos paradigmas da interdisciplinaridade, da aprendizagem colaborativa e dos processos democráticos”.

Mais uma indicação de perfil do pedagogo também se apresenta no sentido de que o pedagogo formado por esta Instituição de Ensino Superior “terá como elemento norteador de sua formação a reflexão e a pesquisa, as quais perpassarão todas as disciplinas, embora estejam mais objetivamente presentes nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, ofertadas em todos os semestres letivos”.

Nessa perspectiva de perfil, os espaços de atuação do pedagogo, conforme a Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia investigado, especifica a área de atuação em sua amplitude: “docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e matérias pedagógicas do Magistério, nível médio; gestor educacional de instituições formais e não formais de ensino; assessor pedagógico nas áreas de planejamento, gestão e avaliação institucional; área de tecnologias, educação a distância e desenvolvimento de materiais didáticos; pesquisador educacional; outras organizações em que o princípio educativo prepondere como associações, fundações, ONGs; espaços em que a atuação do pedagogo se faz necessária para a continuidade do processo educativo sistemático,

3.2.1.1 Organização Curricular do Curso

Para atender os objetivos, perfil do licenciado e espaços de atuação, o curso investigado apresenta uma organização semestral em que cada semestre se refere a uma Unidade de Aprendizagem (UA), norteadas por um eixo temático.

A matriz curricular do curso é composta por oito unidades de aprendizagem (UA), na qual cada UA é constituída por um tema que permeia todas as disciplinas. Assim, cada UA possui carga horária de 400 horas, totalizando 3.200 horas do curso.

As unidades de aprendizagem, sendo organizadas em torno de um tema que articula o conjunto de disciplinas que as compõem, propõem o princípio da interdisciplinaridade que rege as disciplinas: assim cada unidade de aprendizagem é composta por uma disciplina de pesquisa e prática pedagógica e de disciplinas que se articulam entre si. A interdisciplinaridade é prevista na Proposta Pedagógica do curso e definida como, “interdisciplinaridade: o conhecimento não pode ser abordado de forma fragmentada” (PPP, 2007, p. 09).

A articulação entre as disciplinas em cada unidade de aprendizagem (UA) ocorre pelo agrupamento de disciplinas afins e pelas abordagens das mesmas em cada unidade. Assim, cada UA procura incluir disciplinas de fundamentos da educação, disciplinas de formação nos conteúdos e nas metodologias de ensino e formação de pesquisa e prática profissional.

Para a definição das unidades de Aprendizagem são realizadas reuniões com os professores bimestralmente. Os temas e as atividades decorrentes são definidas nestas reuniões.

Nesse sentido, configura-se a Matriz Curricular do curso. O quadro a seguir traz as unidades de aprendizagem (UA) e as disciplinas que a compõe. Após o quadro apresenta-se a análise.

Quadro 1 – Matriz Curricular - Unidades de Aprendizagem

Unidade de Aprendizagem	
1º UA - Fundamentos Pedagógicos	Carga Horária
Filosofia	80
Fundamentos da História da Educação	80
Língua Portuguesa – Comunicação	40
Pesquisa e Prática Pedagógica -Desenvolvimento Profissional	80
Teorias do Conhecimento Pedagógico	80
Metodologia Científica	40
Subtotal	400

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

2ª UA - Educação e Sociedade	Carga Horária
Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	80
Paradigma Curricular e Avaliação	80
Língua Portuguesa – Produção Textual	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola	80
Fundamentos Socioantropológicos	80
Atividades Complementares I	40
Subtotal	400
3ª UA - Ciência e Tecnologia	Carga Horária
Didática	120
Educação Ciência e Tecnologia	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Proposta Educacionais	80
Fundamentos Psicológicos da Educação	80
Atividades Complementares II	40
Subtotal	400
4ª UA – Teoria e Prática de Ensino I	Carga Horária
Alfabetização: Teoria e Prática de Ensino	40
Literatura Infante Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	40
Arte: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Projeto	80
Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino	80
Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	80
Subtotal	400
5ª UA - Teoria e Prática de Ensino II	Carga Horária
Língua Portuguesa – Teoria e Prática de Ensino	80
Matemática: Teoria e Prática de Ensino	80
Geografia: Teoria e Prática de Ensino	80
História: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Educação Infantil	80
Subtotal	400
6ª UA - Educação e Desenvolvimento Profissional	Carga Horária
Fundamentos para as Necessidades Especiais Educativas	80
Educação de Jovens e Adultos	80
Desenvolvimento Profissional Docente	40
Pressupostos da Educação Infantil	80
Atividades Complementares III	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Fundamental	80
Subtotal	400
7ª UA - Gestão e Pesquisa Educacional I	Carga Horária
Princípios da Gestão Educacional	40
Projeto Político Pedagógico	40
Ensino Médio e Profissionalizante	80
Políticas Educacionais I	40
Atividades Complementares IV	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Médio	80
Avaliação da Aprendizagem	40
Pesquisa Educacional: TCC I	40

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Subtotal	400
8ª UA – Gestão e Pesquisa Educacional II	Carga Horária
Políticas Educacionais II	40
Avaliação Institucional	40
Organização do Trabalho Pedagógico	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Gestão	160
Pesquisa Educacional: TCC II	80

Fonte: Adaptado da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia investigado, 2007.

Observa-se que na primeira UA – Fundamentos Pedagógicos, as disciplinas introduzem os estudos sobre a educação e a pedagogia, sobre a profissão do pedagogo, sendo o estágio neste período o momento do reconhecimento do espaço de atuação deste profissional no ambiente escolar e não escolar. O desenvolvimento desses conhecimentos durante a UA – Fundamentos Pedagógicos são expressos no depoimento do professor de uma disciplina do primeiro período:

Prof. A: “eu compreendo que o principal objetivo desta disciplina é puxar o tapete do senso comum, com o qual os alunos vem para o curso”.

O mesmo professor complementa sobre a integração das disciplinas no primeiro período em outro depoimento:

Prof. A: “no primeiro período está claríssimo, porque como eu disse, existe um foco que é ser pedagogo no Brasil, ontem e hoje, então todas as disciplinas deste período se articulam com essa finalidade”.

As palavras do professor explicitam o intuito de num primeiro momento do curso possibilitar aos alunos a compreensão sobre a pedagogia, iniciando um aprofundamento reflexivo e crítico sobre o papel deste profissional e da educação. Os conteúdos, no início do curso são mais voltados para as Ciências da Educação que, segundo Gauthier (1998), são aqueles que embora não ajudem o professor diretamente em sua ação de ensinar, desenvolvem conhecimentos a respeito de várias facetas do seu ofício e da educação de modo geral.

O depoimento do professor demonstra o entendimento da proposta do curso e o comprometimento com a articulação dos conteúdos trabalhados nesta unidade de aprendizagem (UA).

Na UA – Educação e Sociedade, o eixo temático permeia os conhecimentos sobre a concepção de educação e a sociedade. A integração dos conteúdos das disciplinas em torno dessa temática é noticiada no depoimento do professor de uma disciplina desta UA:

Prof. P: “o tema da unidade de aprendizagem neste semestre é educação e sociedade, assim, todas as disciplinas abordam sobre as concepções de sociedade e suas repercussões na escola”.

Esse relato do professor demonstra a relação entre as disciplinas da UA, observando tratar-se de um trabalho integrador em que os conhecimentos trabalhados permeiam todas as disciplinas.

No terceiro período, a UA tem como tema norteador a Ciência e a Tecnologia. Nesse sentido, as disciplinas abordam conhecimentos que tratam dessa temática, englobando os conteúdos da didática e dos saberes relacionados à tecnologia. A didática, nesta UA, articula-se às demais disciplinas, pois, de acordo com Gatti (2009), a didática geral integra-se aos fundamentos teóricos da educação, porém, guarda maior relação com o campo da pedagogia.

No quarto e quinto período, o eixo temático das unidades de aprendizagem é a Teoria e a Prática de Ensino. Nestas UAs, são desenvolvidos “conhecimentos relativos à formação profissional específica” (GATTI, 2009, p. 119). As disciplinas tratam dos saberes específicos da prática docente, das metodologias e práticas de ensino.

O estágio desenvolvido no quarto período inicia a reflexão sobre a sala de aula, sobre a prática de ensino do professor. Já no quinto período, o estágio é voltado para a educação infantil, o que não se articula aos conteúdos das disciplinas desta UA, porém, conforme relato das professoras das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica – Educação Infantil, ofertada no quinto período e Pressupostos da Educação Infantil, disponibilizada no sexto período, haverá uma readequação dessas disciplinas para que sejam contempladas numa mesma unidade de aprendizagem, ocorrendo, assim, maior articulação dos conteúdos desta modalidade de ensino e o estágio.

Na UA – Educação e Desenvolvimento Profissional, a temática permeia os saberes sobre a docência e o desenvolvimento profissional do professor e a relação com a educação. O eixo temático desta UA vai ao encontro da categoria de “conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específicos – reúnem disciplinas que abordam áreas de atuação junto a segmentos determinados: na educação infantil; na educação especial; na educação de jovens e adultos (Eja)”. (GATTI, 2009, p. 120).

No sétimo e oitavo período, as unidades de aprendizagem têm como eixo temático a Gestão e a Pesquisa Educacional. Esse tema articula-se, de acordo com Gatti (2009), aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais – incluem disciplinas de conhecimento pedagógico que objetivam dar uma formação ampla da área de atuação do professor e de outros profissionais da educação. As disciplinas referem-se à Estrutura e Funcionamento da educação básica, ao currículo, à gestão escolar e ao ofício docente.

No sétimo período, trabalha-se no estágio com a docência em nível médio e inicia-se os conhecimentos sobre a gestão educacional. Já no oitavo período, o foco das disciplinas e do estágio é a gestão.

Essa organização das disciplinas em cada unidade de aprendizagem é expressa, na fala de todos os professores do curso entrevistados, como uma possibilidade de articulação entre as disciplinas, conforme depoimento deste professor:

Prof. A: “a forma de organização do currículo desta instituição tenta, sem forçar a barra, que as disciplinas de um período (U.A.) estejam articuladas em torno de um tema, então isso fica favorecido”.

Nas palavras de outro professor que fala sobre esta interdisciplinaridade:

Prof. M: “as unidades já são pensadas de forma que as disciplinas tenham um vínculo entre elas”.

Para alguns professores, essa proposta favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica melhor, conforme depoimento:

Prof. N: “A gente tem um trabalho excelente interdisciplinar nesse semestre com esse grupo”.

Os depoimentos descritos demonstram e comprovam que a organização das disciplinas por temática em cada U.A. favorece o desenvolvimento dos conteúdos, ocasionando uma integração das disciplinas. Nesta articulação, encontra-se a organização dos estágios, os quais são instituídos desde o início do curso em cada UA, de acordo com a temática da unidade, para que dessa forma, o estágio também apresente uma relação com as disciplinas. Isso,

No depoimento da coordenadora do curso, essa configuração se apresenta da seguinte forma:

C. C.: *“Acho que uma coisa que ajuda muito o curso é o fato de que o estágio começa e termina durante o curso inteiro. Ainda que, a cada unidade eles façam estágios diferenciados, sempre é o estágio o eixo articulador do curso, não como experiência simplesmente, mas o estágio enquanto materialidade, trazer esta realidade, o que está acontecendo na realidade da educação, tanto escolar quanto não escolar e esta realidade vem para dentro do curso com muita força. Então, as disciplinas organizam-se para discutir esta realidade”.*

O estágio, sendo componente essencial na formação do professor no curso de Pedagogia, traz possibilidades de discussão a partir dos problemas e da realidade da prática com as demais disciplinas do currículo. Segundo Martins (1998), partir dos problemas da prática para discutir com a teoria é um avanço no processo de ensino e aprendizagem, e a formação de professores nessa perspectiva significa que melhorias na ação docente poderão ser concretizadas.

A partir dessa organização do estágio, afirma a coordenadora que:

C.C.: *“Logo no começo do curso os alunos diziam que aqui a gente aprende uma coisa e lá na escola é completamente diferente. Nunca mais a gente ouviu isso. Nunca mais a gente ouviu isso”.*

O estágio proposto desde o início do curso e articulado com os conteúdos das disciplinas de cada UA possibilita ao aluno o contato maior com a realidade e pode trazer para a sala de aula a discussão desta realidade, aproximando o aluno, em sua formação inicial, com o campo de atuação. A prática pedagógica, nesse sentido, conforme Scheibe e Aguiar (1999, p. 234):

É configurada como um trabalho coletivo da instituição, fruto do seu projeto pedagógico, o que implica que todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis da formação teórico-prática de seu aluno. Nesse sentido, a relação teoria e prática será considerada como eixo articulador da produção do conhecimento na dinâmica do currículo.

A articulação das disciplinas do currículo com o estágio existe para todos os professores, porém, para alguns, impacta de forma mais direta, conforme este professor expressa ao falar sobre a relação do estágio com as demais disciplinas:

Prof. D: “Esta é uma relação: de subsidiar para que elas façam a docência no estágio e a outra relação é que a gente procura pedir para que elas tragam o que elas vêem no estágio para discutir na própria disciplina”.

Observa-se que há um esforço em direcionar a prática como ponto de partida, estando, a realidade da escola de modo presente no processo de formação. Nesse sentido, outro professor aborda essa relação ao expressar que:

Prof. G: “é um estágio de docência que elas fazem ao mesmo tempo que fazem a disciplina, então acho que ao mesmo tempo em sala de aula, na disciplina, nós estamos discutindo sobre os problemas, sobre a constituição dos saberes docentes, dos conhecimentos ,sobre o que é o professor, sobre qual é o papel dele, elas tem a possibilidade de estar vivenciando isso de certa forma lá no estágio”.

A indissociabilidade teoria-prática é mais efetiva a partir da integração do estágio com as disciplinas em cada UA, e desde o início do curso, superando, assim, “a justaposição da teoria e da prática na matriz curricular, em que a teoria se desenvolve nas disciplinas e a prática no estágio, mas para um processo em que a unidade teoria e prática perpassa todo o curso de formação” (ROMANOWSKI, 2007).

Embora ocorra esse esforço, ainda, em algumas disciplinas, a articulação com a prática é eventual, como diz este professor:

Prof. L: “Lamentavelmente eu não tenho um envolvimento forte, elas me procuram quando são contempladas com algum tema que tenha a ver com a área”.

Apesar dessa articulação entre o estágio e as demais disciplinas não ocorrer de forma direta em todas as disciplinas, a relação existe, isso porque o estágio, além de ser instituído desde o início do curso, articula-se ao tema da unidade de aprendizagem em que está inserido.

Ao fazer-se a análise da proposta pedagógica, fazendo a relação com os depoimentos

que atuam no curso conhecem a proposta do mesmo, defendem e vêem a organização do curso como contribuição para o desenvolvimento das suas atividades docentes e para uma melhor formação do professor. Este professor demonstra esse envolvimento ao declarar que:

Prof. M: “as unidades já estão pensadas de forma que as disciplinas tenham um vínculo entre elas, às vezes não é visível para todos os alunos, então a gente pensa um trabalho mais unitário entre as disciplinas, para que isso se torne mais evidente”.

O envolvimento do grupo de professores (entrevistados), do curso pesquisado, para uma formação de qualidade, de acordo com a proposta pedagógica do curso, foi perceptível na fala dos mesmos em razão do interesse em falar e trabalhar no curso. Os depoimentos apresentaram indícios de que todos os professores conhecem os objetivos e os fundamentos do curso e trabalham em busca da efetivação dos mesmos e da melhoria constante.

Quanto à formação para a docência, mesmo que a proposta apresente o objetivo de formar o pedagogo para atuar nas diversas áreas do ensino, escolares e não escolares, é possível perceber o quanto é forte a docência na organização da proposta do curso. Esta opção é intencional como indica a fala da coordenadora:

C.C.: “docência é orientador dessa formação”.

A valorização da docência como norteador da formação apresenta-se de forma evidente e, por mais que a formação para a docência e para a gestão caminhe em paralelo, a docência é o eixo condutor que orienta a formação do gestor, pois para entender de gestão escolar é preciso entender a prática docente. Nesse sentido, não se pode pensar a formação do pedagogo desvinculado da docência, segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 236):

Entender o curso de pedagogia desvinculado da formação de professores (...) é deixar de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país. A trajetória peculiar que assumiu o curso de Pedagogia como espaço também da 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.

O curso de Pedagogia em toda sua trajetória histórica teve instituída a docência como espaço de formação deste profissional, e a formação docente no curso possibilita a superação da dicotomia do saber e do agir do professor para um processo unitário.

3.2.2 Conteúdos da docência: ementas das disciplinas do curso

Conforme já foi relatado, a matriz curricular do curso pesquisado apresenta sua organização por unidades de aprendizagem, sendo proposto para cada unidade uma temática. Na análise das ementas das disciplinas buscou-se identificar os conteúdos voltados para a formação docente em cada unidade. Dessa forma, não consta neste estudo a análise das ementas de todas as disciplinas, e sim daquelas que, segundo a análise dos conteúdos propostos, focam a docência.

Após a leitura dos documentos, optou-se em analisar por blocos, ou seja, (i) disciplinas voltadas para a prática docente e (ii) disciplinas voltadas para fundamentos da docência, conforme quadro abaixo para apresentação mais clara da divisão dos blocos de ementas estudadas e analisadas:

Quadro 2 – Distribuição das disciplinas do curso de Pedagogia de acordo com os conteúdos

Conteúdos da Prática Docente	Conteúdos de Fundamentos da Docência
Didática	Fundamentos da História da Educação;
Alfabetização: Teoria e Prática de Ensino	Língua Portuguesa – Comunicação;
Literatura Infante Juvenil	Teorias do Conhecimento Pedagógico;
Arte: Teoria e Prática de Ensino;	Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais;
Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino;	Paradigma Curricular e Avaliação;
Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino;	Língua Portuguesa – Produção Textual;
Língua Portuguesa: Teoria e Prática de Ensino;	Educação, Ciência e Tecnologia;
Matemática: Teoria e Prática de Ensino;	Fundamentos Psicológicos da Educação;
Geografia: Teoria e Prática de	Fundamentos para as Necessidades Educativas
Ensino; História: Teoria e Prática de Ensino;	Especiais;
Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola;	Educação de Jovens e Adultos;
Pesquisa e Prática Pedagógica - Projeto;	Desenvolvimento Profissional Docente;
Pesquisa e Prática Pedagógica - Docência	Pressupostos da Educação Infantil;
Educação Infantil;	Projeto Político Pedagógico;

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Pesquisa e Prática Pedagógica - Docência Ensino Fundamental; Pesquisa e Prática Pedagógica - Docência Ensino Médio.	Ensino Médio e Profissionalizante; Avaliação da Aprendizagem Organização do Trabalho Pedagógico Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional Pesquisa e Prática Pedagógica – Propostas Educacionais
--	---

Fonte: Adaptado da proposta pedagógica do curso investigado.

Conteúdos da prática docente

Como componentes do currículo estão as disciplinas da prática docente. Nessas disciplinas são trabalhados os conteúdos direcionados à prática de ensino do professor, que abordam os conteúdos escolares dessas ciências, fundamentais para o professor ensinar relacionando conteúdo-forma. Neste mesmo grupo encontram-se as práticas desenvolvidas nas disciplinas de estágio que possibilitam ao aluno a vivência mais direta com a realidade do seu local de trabalho, com a sua área de atuação.

As práticas de ensino, segundo Garcia (1999, p. 103):

representam, uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar. Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Todas as disciplinas citadas como voltadas para a prática docente desenvolvem conteúdos específicos da área de atuação do professor na ação de ensinar, sobre o fazer.

O conteúdo da Didática é voltado para os “paradigmas da docência; estratégias pedagógicas; planejamento e organização do ensino”. Nas disciplinas de Teoria e Prática de Ensino (metodologias da Geografia, Matemática etc.) são propostos os conhecimentos específicos dessas ciências, a organização das atividades, o planejamento, os processos avaliativos e as estratégias de ensino. Em Teoria e Prática de Ensino referente à alfabetização

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

são trabalhados os conteúdos sobre os fundamentos históricos dos métodos de alfabetização, a formação do professor alfabetizador etc. Em Literatura Infanto-Juvenil aborda o ensino da literatura infantil, da aprendizagem da língua e ludicidade, os objetivos e as técnicas de abordagem. Nos conteúdos de Artes, apresentam o ensino da arte nas escolas, o arte-educador, artes e os alunos com necessidades especiais.

Nas disciplinas de Teoria e Prática de Ensino de História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Língua Portuguesa e Corporeidade, propõe-se o conhecimento do conteúdo específico dessas ciências para as séries iniciais do ensino fundamental, bem como a forma de ensino desses conteúdos.

Nesse sentido, todas as disciplinas de Teoria e Prática de Ensino desenvolvem indissociavelmente conteúdo e forma, isto é, não se prioriza o conteúdo e a forma, e sim a relação permanente em que conteúdo e forma não se separam. Essa relação é explicada por Waschowicz (2009, p. 10):

Os conteúdos quando postos em movimento numa boa aula, daquelas de buscar a realidade e não achá-la, mas voltar com o indizível, esses conteúdos da realidade criam um sentido, pela forma que tomam no pensamento e pelo pensamento. Ou seja, a forma pode alterar o conteúdo porque se refere a uma construção lógica realizada pelo sujeito que pensa e até o limite que suas condições emocionais lhe permitirem alcançar.

A forma de dar sentido ao conteúdo é realizada por cada sujeito pelo seu pensamento. Assim, conteúdo não existe sem a forma e vice-versa, por isso não condiz dizer que pode existir articulação entre ambos, pois estão imbricados e não separados para ter que se articular.

Outra exemplificação sobre a relação conteúdo-forma é apresentada por Waschowicz (2009, p. 11):

Na prática de ensino, observamos com muita frequência o fato de que os professores considerados como sendo aqueles que têm o domínio do conhecimento do qual tratam em suas aulas, são também os que têm mais possibilidades do que os outros de compreender a ação educativa na sua contingência radical: a via da produção do conhecimento pelos alunos, em parceria com o professor em aula, no coletivo escolar. Esse fato prova a capacidade que tem conteúdo e forma de estabelecerem relações vivas na conquista do conhecimento. Poderíamos então afirmar: a forma de ensinar é o conteúdo em movimento.

Os conteúdos de ensino, postos em movimento, assumem as suas forma de existir na

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Para Waschowicz (2009, p. 24), “a maneira de trabalhar do professor é que vai conferir ou não a qualidade ao ensino e cumprir com a finalidade da instituição escolar, que é a aprendizagem dos alunos”.

Nessa relação conteúdo-forma implica valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem e o contexto social em que eles estão inseridos, o que permite avançar no processo de ensino e aprendizagem e na possibilidade de transformação da realidade social. Nesse sentido, o professor, ao conhecer seus alunos, a sua realidade, os seus problemas sociais, como assevera Martins (1998), estabelece uma relação com a realidade, circunstancia o conhecimento, propicia sua valoração sócio-histórica. A relação decorrente recompõe este conhecimento em uma nova relação com esses sujeitos e seu grupo social, para transpor-se nas relações sociais. O movimento toma o local para transversalizar com o universal, e isto é constituir *práxis* social.

A maioria dos professores que ministram as disciplinas de Teoria e Prática de Ensino são profissionais específicos da área, por exemplo, o professor de Teoria e Prática do Ensino de Geografia é formado em Geografia. Somente os professores das disciplinas de Teoria e Prática de Ensino – História e Teoria e Prática de Ensino – Matemática, não são especialistas na área, e sim pedagogas, no entanto, com experiência no ensino de História e de Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

As disciplinas de Pesquisa e Prática (estágio) voltam-se para a prática, para o contato direto com o campo de atuação do professor. Nessas disciplinas, parte-se dos seguintes princípios: análise e reflexão dos processos educativos no interior das escolas; reflexão sobre o espaço da sala de aula na construção do trabalho docente; desenvolvimento da prática pedagógica: análise, planejamento e atuação; relação professor e aluno e conhecimento na configuração do processo educacional.

Na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola, são desenvolvidos os conhecimentos sobre “as relações educativas no cotidiano escolar, mapeamento da realidade escolar”. Na Pesquisa e Prática Pedagógica – Projeto, propõe-se “a reflexão sobre o espaço da sala de aula na construção do trabalho docente”. Em Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Educação Infantil, possibilita-se o contato direto com a docência nesta modalidade de ensino, conforme conteúdos propostos na ementa: “especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, observação, participação e planejamento de ações a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos”. Na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Fundamental, o estágio é de docência nesta modalidade de ensino, segundo conteúdo

Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Médio, o estágio propõe “aspectos teórico – metodológicos no planejamento de aulas das disciplinas pedagógicas, da docência no ensino médio, pesquisa e planejamento de docência, plano de aula e oficinas”.

Assim, nesses estágios, há a possibilidade de aproximar o aluno da realidade educacional, da escola, da sua área de atuação, da sua prática docente. Assim, ultrapassando a observação da prática para a reflexão da realidade, bem como, possibilita aprender a planejar suas atividades docentes. Para Pimenta (2004, p. 111), “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar ou criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”.

Os conteúdos que mais se aproximam da formação prática do professor na visão dos alunos, a partir das repostas nos questionários, estão incutidos nas disciplinas de: Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica (estágio), posteriormente nas metodologias, ou seja, essas disciplinas na percepção dos alunos do curso, possibilitam conteúdos e atividades mais relacionadas a prática docente, voltadas para o ensino.

Isso está declarado no relato deste aluno sobre as disciplinas de Didática e Teoria e Prática de Ensino:

A. E: “estas disciplinas são disciplinas que discutem de forma mais direta a atuação específica do professor, enquanto as demais discutem o processo educativo de maneira mais ampla, englobando a escola, equipe pedagógica, família e outros espaços educativos”.

Assim, o aluno entende que a formação do professor é voltada especificamente para a atividade de ensino, mas não percebe que, para compreender o processo de ensino, precisa ter a visão ampla da educação, da sua profissão, dos fundamentos da educação.

No relato de outro aluno há indícios dessa percepção quando descreve:

A. E: “ser professor é cercar-se de um conjunto de conhecimentos e ações capazes de subsidiar um trabalho que venha a contribuir para a formação de pessoas participativas, críticas, solidárias e que possam transformar realidades”.

Esse depoimento do aluno articula-se como o de um profissional professor, conforme Libâneo e Pimenta (2006, p. 44):

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

um profissional do humano: que ajuda o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador/informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógico/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimentos sobre sua área) e social.

Nesse sentido, para ser um professor, é importante compreender e refletir todo processo educativo para, assim, ter possibilidades de intervir na realidade e promover a transformação social.

Conteúdos de fundamentos da docência

As demais disciplinas analisadas, focam os conteúdos das Ciências da Educação. Os conteúdos dessas disciplinas apresentam indicativos de relação com a docência. Na disciplina de Teorias do Conhecimento Pedagógico, por exemplo, na ementa propõe-se o entendimento das “teorias pedagógicas dos educadores tradicionais aos progressistas, as concepções pedagógicas e suas práticas, educação como prática social”. Os conhecimentos proposto na disciplina de Paradigma Curricular e Avaliação possibilitam a compreensão do processo de estruturação curricular, relações com o planejamento e a prática pedagógica”. Na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, desenvolve-se os conhecimentos sobre “as modalidades de avaliação, critérios e instrumentos de avaliação”.

Esses conteúdos fundamentam a prática do professor, a sua concepção, porém, não com conteúdos que serão objeto de ensino nas séries iniciais, mas de conhecimentos necessários ao professor sobre o fazer. Este exemplo pode ser definido conforme pensamento de Gauthier (1998), como saberes das Ciências da Educação, relacionados a um saber profissional específico que não está diretamente ligado a ação pedagógica da sala de aula, mas são saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação, as suas atividades como professor.

Em Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional, desenvolve-se os conhecimentos e o contato do aluno com a profissão. Os conteúdos abordam “o papel do pedagogo dentro e fora do ambiente escolar, enquanto docente dentro e fora da sala de aula”. Em Pesquisa e Prática Pedagógica – Propostas Educacionais, é proposto “a análise e reflexão dos processos educativos no interior das escolas e/ou instituições formais e não formais.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

governamentais e não governamentais”. Esses estágios possibilitam a compreensão da história da profissão do pedagogo, tanto enquanto gestor como professor, proporcionando o reconhecimento dos espaços de atuação deste profissional, tanto escolares como não escolares, apresenta o reconhecimento do espaço escolar, a sua estrutura e organização.

Esses estágios possibilitam ao aluno conhecer a realidade da escola, da atuação do pedagogo tanto na docência quanto na gestão, de conhecer e refletir sobre a profissão do pedagogo, tanto na escola como em outras organizações. Assim, aproxima o aluno da realidade, do contexto da prática do professor como um todo, de forma ampla e não especificamente da sala de aula, de acordo com Pimenta (2004), ao referir-se ao estágio em atividades não docentes, ou seja, entre a sala de aula e os sistemas de educação.

Na percepção dos alunos do curso, as disciplinas que possibilitam uma formação mais teórica é Filosofia, Paradigma Curricular e Avaliação e a Sociologia. Essa percepção dos alunos demonstra que disciplinas teóricas são aquelas que não discutem diretamente a ação de ensinar do professor, e sim os fundamentos da educação e da sociedade como um todo. Assim, os conteúdos das Ciências da Educação não são aqueles voltados diretamente para a prática de ensino do professor, porém, são necessários e importantes, pois se articulam com a docência porque constituem informações e conhecimentos necessários ao professor e que refletem em sua prática de ensinar, conforme Gauthier (1998, p. 31), o conteúdo das Ciências da Educação são “um saber profissional específico que não é diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira”. E, ainda, que este tipo de saber permeia a maneira do professor existir profissionalmente.

Após a análise das ementas das disciplinas, aliando aos depoimentos dos professores, foi possível compreender que todas as disciplinas estudadas apresentam relação com a formação docente, algumas mais próximas da prática do ensino, outras das ciências da educação, mas a preocupação com a atuação docente está presente em todas.

Ao falar sobre como se institui a formação para a docência no curso de Pedagogia, a coordenadora do curso expressou:

C. C.: “ela tem disciplinas específicas, mas ela perpassa também a discussão, eu diria assim em 99% das disciplinas”.

E afirma em outro depoimento:

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

C. C.: “a base da formação do pedagogo é a docência, para nós sempre foi. A identidade do pedagogo é a identidade docente. Ainda, que, a gente visualize que essa docência pode acontecer em outros espaços que não o escolar, o que a gente quer que realmente aconteça é uma docência de qualidade. A gente acredita que se o aluno der conta de entender a complexidade que é uma sala de aula, a gestão fica fácil”.

Os conhecimentos trabalhados nas disciplinas analisadas influem na atuação do professor, em suas práticas de ensino, assim, todos os conteúdos são importantes na formação inicial do professor para desenvolver um ensino com competência, tendo como foco a aprendizagem dos alunos e a transformação social. Embora, na análise das ementas deste estudo não conste todas as disciplinas do curso investigado, como Filosofia, Sociologia, Fundamentos Socioantropológicos e as específicas de Gestão e TCC, a partir da leitura das mesmas e integrando a esses documentos a fala dos professores, considera-se que todos os conteúdos são importantes para a formação docente e refletem no saber e o agir do professor.

Na pesquisa de Bernadete Gatti (2009), sobre os currículos das instituições que formam os docentes do ensino fundamental, foram elaboradas sete categorias para análise das disciplinas do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, sendo elas: fundamentos teóricos da educação; conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; conhecimentos relativos à formação profissional específica; conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino; outros saberes; pesquisa e TCC e atividades complementares.

Essas categorias sintetizam os conhecimentos desenvolvidos na formação inicial do professor no curso de Pedagogia e servem de subsídio para explicitar que esses conhecimentos são necessários ao professor, pois para ensinar é imprescindível ter uma base teórica a partir de diferentes áreas de conhecimento, além de compreender os sistemas educacionais, dominar os conteúdos e os métodos específicos da ação docente, bem como as modalidades e níveis de ensino, as tecnologias, a pesquisa, enfim, muitos outros conhecimentos que refletem no fazer docente e na identidade do professor.

3.2.3 Análise dos trabalhos de conclusão de curso

O propósito da formação inicial de professores direciona-se para o desenvolvimento

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

formação docente inclui conhecimentos técnicos, conhecimentos de fundamentos educacionais, conhecimentos práticos e desenvolvimento de valores humanos e sociais”. (GARCIA, 1999, p. 82/83). Mais recentemente, as propostas têm considerado a pesquisa como prática integrante nos processos de formação, como afirma André (2001). Assim, o exame dos trabalhos de conclusão de curso realizado pelos alunos, configura-se como fonte referencial de análise importante nas investigações de cursos de formação de professores. Para perceber a compreensão dos alunos, futuros professores, sobre a atividade docente foram examinados os temas dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos concluintes da turma 2008 do curso de Pedagogia investigado.

Para isso, foi feito um levantamento dos 43 trabalhos desses alunos. Primeiro, fez-se a leitura dos trabalhos, para em seguida um exame de alguns como exemplares. Do conjunto dos 43 trabalhos, obteve-se o seguinte indicativo: a maioria dos trabalhos (83%) elege a docência como tema de investigação.

Sendo que a maioria destes trabalhos que investigam a docência focaliza como objeto de estudo o processo ensino-aprendizagem: o lúdico e o brincar em educação infantil; a aprendizagem da matemática; a aprendizagem na educação a distância; as metodologias do ensino religioso, das tecnologias educacionais, da literatura infantil; a avaliação da aprendizagem e a reflexão na prática do professor. Uns poucos trabalhos focalizam a relação entre professor e alunos, especialmente a disciplina em sala. De modo singular, há estudo sobre a condição sócio-econômica do aluno e o sucesso na aprendizagem; bem como sobre Paulo Freire e a influência do seu pensamento na prática do professor.

Após a análise dos trabalhos, foi possível perceber a opção dos alunos concluintes em desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso com temáticas voltadas à docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Isto é, a opção de assuntos de TCC aponta indícios de que os alunos do curso investigado valorizam a formação para a docência. Os alunos distinguem a preocupação em compreender as dificuldades da prática de ensino do professor e demonstram interesse na busca de possibilidades de melhorias neste processo.

Cabe destacar na análise dos trabalhos que apenas um trata especificamente do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, a maioria dos alunos concluintes optou em pesquisar sobre a modalidade da educação infantil. Destarte, os primeiros resultados indicam que os alunos, em sua maioria, focam as atividades direcionadas à docência. A opção de estudos sobre temas direcionados à gestão em espaços escolares e não escolares foi encontrada em menor número na amostra investigada.

Verifica-se que a ênfase dos estudos é sobre questões metodológicas, o que indica uma preocupação dos alunos que estão concluindo o curso e atuarão em sala de aula com a forma de ensinar. Nesse sentido, há uma valorização na forma, no método, o que, para uma formação docente prescinde de condições para a compreensão de saberes plurais em que a diferença é ponto de partida para o debate da práxis social, isto é, a experiência vivenciada reflete o momento histórico que a circunstancia.

4. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CURSO DE PEDAGOGIA: VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS

Este capítulo apresenta as categorias de conteúdo e suas análises definidas a partir dos depoimentos dos professores do curso de Pedagogia investigado, por meio de entrevistas. Inclui dados obtidos no levantamento das respostas dos alunos por meio de questionários. Desse modo, as categorias inferidas estão assim delineadas: (i) Relação conteúdo e forma; (ii) Relação teoria e prática; (iii) Relação professor-aluno (iv) Reflexividade e formação; (v) Profissão docente; (vi) Dificuldades no curso.

Para efeitos de compreensão didática foram indicados itens que são componentes de cada categoria, fundamentados antes das análises das representações dos sujeitos da pesquisa. Já, na composição das categorias considerou-se as ocorrências dos depoimentos e os referenciais sobre os conhecimentos dos professores em autores como Gauthier (1998), Pimenta (1999-2004), Garcia (1999), Martins (1996-1998-2007), Meirieu (1998-2005), Romanowski (2007), Veiga (2009), Waschowicz (1991-2009), Arroyo (2009), Libâneo (2007), Saviani (2003), entre outros.

4.1 RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA

A relação conteúdo-forma é fundante na área da didática, principalmente na formação do professor. Essa relação tem diversas maneiras de ser compreendida, e vários estudiosos tem tratado dessa questão, como: Pimenta (1999), Gauthier (1998), Garcia (1999), Martins (1996-1998), Waschowicz (1991-2009), entre outros.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Em Gauthier (1998), o conteúdo é compreendido como disciplinar, ou seja, o conteúdo da matéria que são os conhecimentos das diversas áreas que se encontram a disposição da sociedade e que são organizados em forma de disciplinas. O professor, para ensinar estes conteúdos disciplinares precisa dominá-los, isto é, conhecê-los, aprendê-los e compreendê-los em profundidade, pois, segundo Gauthier (1998), o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber já produzido. Dessa maneira, o professor, além de dominar os conteúdos, tem a tarefa de transformá-los em conteúdos didáticos. De fato, ensinar exige um conhecimento de conteúdo a ser transmitido, visto que, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domine.

Para Pimenta (1999), domínio de conteúdos é denominado como saberes específicos e perpassa os conhecimentos da matéria para um entendimento dos significados destes conhecimentos para si mesmos, para os seus alunos e para a sociedade. Assim, dominar o conteúdo não quer dizer apenas conhecê-lo e depois transmiti-lo, é mais do que isso, significa compreendê-lo para saber selecionar e contextualizar com a realidade dos alunos, saindo da mera transmissão de saberes para uma perspectiva mais crítica do conteúdo.

A relação conteúdo e forma é apresentada por Garcia (1999, p. 88) “como o conhecimento didático do conteúdo, que representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar”. Nesse sentido, o conteúdo está interligado a forma, tornando-se, esta integração essencial no processo de ensino.

Em Waschowicz (1991), a relação conteúdo-forma é indissociável, pois o conteúdo contém a forma e vice-versa. Dessa forma, não existe articulação, pois não há conteúdo sem forma, nem forma sem conteúdo. Para Waschowicz (1991, p. 92):

Na relação forma e conteúdo do processo de ensino, há uma especificidade da forma, ou seja, do método didático no contexto do conteúdo-objeto do saber. Mas não nos parece que seja esta uma relação do menor para o mais amplo e muito menos de uma contradição. Também não seria a forma didática utilizada no sentido de um método capaz de ensinar tudo a todos.

A forma mantém com o conteúdo uma relação recíproca, não sendo um mais importante que o outro. E, para que a forma dada a determinado conteúdo não sirva para a mera transmissão de um saber pronto e acabado, Waschowicz (1991, p. 93) apresenta um terceiro componente na relação forma-conteúdo, ou seja, “o conjunto de que se trata no processo de ensino é, pois conteúdo, forma e objetivos, sendo este último o que determina a

relação entre os outros dois. Se os objetivos não forem explicitados, tronando-se “objetivos conscientizados”, a forma já existente é afirmada”. Assim, os objetivos precisam ser pensados e apresentados. Isso significa que a forma dada a um determinado conteúdo é uma consequência dos objetivos.

Na relação conteúdo-forma, para Martins (1998, p. 169), “o ponto de partida é um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito (conteúdo determinando a forma e vice-versa). Assim, partir de um problema prático resulta na relação recíproca de conteúdo e forma, sem valorizar um ou outro. De acordo com Martins (1996, p. 101), “esta relação a partir da prática social dos alunos abre um campo enorme de possíveis resultados e pressupõe novas relações professor-professor, professor-aluno, aluno-aluno, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações em face do conhecimento”.

As análises desta categoria foram apoiadas fundamentalmente nos conceitos de Waschowicz (1991-2009) e Martins (1996-1998-2007).

A importância dada ao domínio do conteúdo na relação conteúdo-forma é anunciada pelos professores do curso de Pedagogia investigado, em seus depoimentos. Assim, um professor declara:

Prof. E: “não adianta fazer a docência de um conteúdo que você não domina”

Outro professor, a respeito do domínio do conteúdo, diz:

Prof. B: “eu priorizo conhecimentos bem básicos. Eu acho que nós temos que conhecer os conteúdos que vamos trabalhar”.

Como se pode deduzir pelos depoimentos, para estes professores, conhecer a matéria a ser ensinada é primordial, e sem esse domínio a docência não se concretiza, o aluno não aprende. Essa concepção é explicada por Waschowicz (2009, p.11):

Observamos com muita frequência o fato de que os professores considerados como sendo aqueles que têm o domínio do conhecimento do qual tratam em suas aulas, são também os que têm mais possibilidades do que os outros de compreenderem a ação educativa na sua contingência: a via da produção do conhecimento pelos alunos, em parceria com os professores em aula, no coletivo escolar.

O professor que possuir domínio do saber que é incumbido de ensinar tem mais facilidade nesse processo, o que representa novamente a concepção de que o conteúdo contém a forma e vice-versa.

Em outro depoimento um professor propaga a necessidade de formar o professor com domínio de conteúdo. Segundo suas palavras, o conhecimento antecede a ação:

Prof. P: “Porque nós trabalhamos na perspectiva do conteúdo. Ele não vai dar aula de alguma coisa que ele não sabe, e o primeiro passo para dar aula de alguma coisa é estudar essa coisa, fazer uma síntese pessoal”.

No depoimento dos professores sobre o domínio do conteúdo, há indícios de que o conteúdo precisa ser estudado, compreendido para que possa ser ensinado. Entende-se que o professor em sua formação inicial não aprenderá todos os conteúdos que ensinará no decorrer de sua docência, porém, é preciso ter consciência da importância de se conhecer o que se ensina, estudando profundamente a matéria. Para isso, de acordo Garcia (1999), existem diferentes componentes que denominam o conhecimento do conteúdo, e, para o autor, os mais representativos são: conhecimento sintático e substantivo. O primeiro refere-se à informação, idéias e tópicos a conhecer, ou seja, as definições, os conceitos específicos da matéria; o segundo completa o anterior e tem a ver com o domínio que o professor possui dos paradigmas de investigação em cada disciplina, como tendências e perspectivas no campo da especificidade. Isso corrobora a percepção de que conhecer os conteúdos não é apenas assimilação e memorização para posterior transmissão aos alunos, e sim compreendê-los para saber selecioná-los e realizar o trabalho com os alunos, tendo como objetivo a aprendizagem dos mesmos.

Nas respostas dos alunos do curso nos questionários, o domínio do conteúdo é noticiado como necessário para o exercício da docência quando expressam que o professor precisa “conhecer os assuntos que trabalha”, “conhecer os assuntos específicos de sua área de atuação”. Essa síntese dos relatos dos alunos no sentido da valorização do conhecimento da matéria de ensino é expressa por um aluno da seguinte forma:

A. L: “Um professor não sabe ensinar se não dominar o conteúdo”.

Para este aluno saber ensinar significa a forma dada ao conteúdo do ensino, por isso,

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

(2009, p.11), “a forma de ensinar é o conteúdo em movimento”. Nesse sentido, o professor que domina o conteúdo apresenta maior entendimento sobre o processo de ensino, e o professor que não domina a matéria apresentará dificuldade para possibilitar a aprendizagem destes conteúdos para os seus alunos. Segundo Meirieu (2005, p. 146), “ninguém jamais negou seriamente que o conhecimento dos saberes que se é incumbido de ensinar seja um pré-requisito absolutamente indispensável ao exercício do ofício do professor”. O autor afirma ainda que é uma enorme vantagem para aquele que, dominando perfeitamente o que deve ensinar, sabe voltar-se aos seus próprios saberes e questioná-los do ponto de vista de sua gênese e não apenas de seus resultados.

Cabe ao professor o entendimento profundo da matéria – o que. Conhecer com profundidade os conteúdos apresenta mais de um significado. Nesse contexto, Gauthier (1998, p. 29) questiona:

O que quer dizer conhecer a matéria, para um professor num contexto real de ensino? Será que ele precisa conhecer a estrutura da disciplina, isto é, os conceitos fundamentais e o método relativo a uma disciplina, por exemplo, à química? Será que deve conhecer também a história desta disciplina, o contexto e a ordem de surgimento de determinados conceitos?

Esses questionamentos do autor demonstram que conhecer a matéria envolve a compreensão da mesma, desde a sua origem, a sua história, o seu contexto, para que, por meio de sua ação intencional de ensinar possibilite aos alunos a apropriação desses saberes de forma a construir e reconstruir esses conhecimentos e não apenas assimilar e memorizar, tornando o ensino uma reprodução de conteúdos prontos e acabados.

Um professor em seu depoimento explicita que o conteúdo contribui e, muitas vezes, determina a forma de ensinar:

Prof. F: Eu tenho determinados saberes, determinados conhecimentos que são necessários para aquela disciplina e cada um desses conhecimentos nos dá possibilidades específicas. É o conhecimento que define um pouco a forma. A natureza desse conhecimento me dá pistas de que forma eu vou adotar.

Para esse professor, o conteúdo que o professor domina pode determinar a forma como vai ensinar. Essa concepção se integra ao pensamento de Garcia (1999, p. 87), quando afirma:

Conjuntamente com o conhecimento pedagógico, os professores têm de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam. Quando o professor não possui

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.

Nesse sentido, também explicita Gauthier (1998) que o tipo de conhecimento que o professor possui a respeito da matéria influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos, tornando o conteúdo determinante e determinado na relação conteúdo-forma.

No depoimento de outro professor há o aprofundamento desta relação:

Prof. G: No meu entender, a relação conteúdo-forma, ela é indissociável, você não pode e não tem como separar isso. Se o conteúdo é crítico, ele suscita indagações, suscita questionamentos, a forma que eu tenho que usar não deve ser uma forma fechada. Então, mesmo quando eu falo em aulas expositivas, essas aulas são sempre dialogadas.

O conteúdo é determinante e determinado, o que significa que não se separa da forma, pois se trata da unidade e não da dicotomia, ou seja, conteúdo contém a forma e vice-versa. O domínio da matéria é essencial, mas não significa estar totalmente preparado, pois o professor, em sua formação inicial, pode apreender conhecimentos que terá que ensinar durante a sua atividade docente. Assim, é necessário saber da importância do conhecimento como processo permanente de transformação do sujeito, das relações sociais e da própria sociedade. Portanto, será necessário, investigar, preparar-se, aprender e reconstruir constantemente como processo que se constitui finalidade da formação, pois, segundo Alves e Garcia (1999, p. 75), “o conhecimento jamais é dado ou acabado, mas, ao contrário, está sempre em construção”.

A forma do conteúdo no ensino manifesta-se na prática com maior intensidade. A intencionalidade antecede a forma, segundo Veiga (2009, p. 56), “a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe”. Assim, segundo Martins (2007, p. 30), a intencionalidade define o caminho a ser percorrido, no qual:

tendo como direção uma intencionalidade educativa, método é o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecida entre professor, alunos e conteúdos, conforme a orientação que o fundamenta. Tal orientação envolve concepções de homem, mundo, sociedade, educação escolar, respondendo em última análise, a um ponto de vista da classe social. Já as técnicas são as instâncias intermediárias, os

componentes operacionais de cada proposta metodológica os quais viabilizarão a implementação do método em situações práticas.

Nesse sentido, o método, a partir da ação intencional de ensinar, indica o caminho a ser percorrido no processo de ensino, englobando a estratégias de aprendizagem⁸. Nesse contexto, no depoimento dos professores é noticiada a importância da forma na relação conteúdo-forma. Assim, os professores expressam em seus depoimentos que:

Prof. D: “é preciso ter domínio dos saberes didáticos, que envolvem o conhecimento sobre o como organizar o processo de ensino”.

Prof. F: “domínio das habilidades didáticas, ele (aluno), precisa dominar os recursos, as formas”.

Para esses professores, é essencial o conhecimento didático, o que significa compreender o processo de organização do ensino, dos conteúdos, da estrutura da disciplina. Nessa perspectiva, encontram-se as proposições de Meirieu (2005, p. 147):

de que é necessário ter um conhecimento da maneira como os saberes das disciplinas foram elaborados, validados em um determinado momento e hoje podem ser objeto de uma apropriação ativa pelos alunos. Dizemos que o professor não deve manter uma relação de exterioridade com os saberes que transmitem, mas ter uma percepção do que os torna coerentes e de que esta coerência pode ser reconstruída por outros.

No processo de ensino, o professor, para ultrapassar a transmissão de saberes, precisa compreender a origem destes conteúdos para que sejam reconstruídos pelos alunos. Essa reconstrução dos conhecimentos já sistematizados historicamente é explicada por Waschowicz (2009, p. 11) ao afirmar que “quando os alunos obtêm sua própria síntese, o conhecimento do qual se tratava enquanto sistematizado torna-se recodificado, na linguagem dos alunos”.

O método de ensino que ultrapassa as “receitas”, para Meirieu (2005). Isso significa que a transposição didática é fundamental e envolve a reflexão pedagógica, pois o professor

⁸ As estratégias não foram utilizadas numa perspectiva tecnicista, mas de uma outra leitura. Meirieu (1998) contribui nesta explicação ao falar de estratégias de aprendizagem em que cada grupo de alunos dependendo dos recursos disponíveis, de que escola trabalha e quem são os alunos, eles se valem de formas/estratégias, na possibilidade de trabalhar de diferentes modos o mesmo conhecimento, e esses diferentes modos no

assume um desafio, precisará dotar-se de algumas ferramentas teóricas, precisará desvendar as contradições fundamentais da educação por meio da singularidade de casos a enfrentar e finalmente inventar meios para superar essas contradições. Tudo isso possibilitará ao professor encontrar meios de superação dos desafios de educar, o que se constrói de maneira progressiva, com rupturas, evoluções, retrocessos e superações.

Para os alunos do curso, percebe-se que foi propagada a importância da forma de ensinar, quando, a partir das respostas, sintetizou-se que o professor precisa: “ser mediador da aprendizagem”, “saber transmitir conhecimentos”, “ter didática”, “ter metodologia”, “dominar a prática pedagógica”.

O relato de um aluno aponta a forma de ensinar como algo além da transmissão do conhecimento quando diz que o professor deve:

A. E: “ser mediador do conhecimento”.

Destaca-se nessa conjuntura que no contexto de ensino atual o professor é considerado como o mediador na aprendizagem dos alunos. Nesse processo não cabe um ensino totalmente verbalista, da simples transmissão de informações. O que se propõe na mediação, segundo Libâneo (2007, p. 29):

não é o abandono dos conhecimentos sistematizados da disciplina nem da exposição de um assunto. O que se afirma é que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar.

O papel do professor, nesse sentido, não é visto como uma atividade de mera execução de tarefas, nem mesmo de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, e sim de possibilitar aos alunos a interação com os conhecimentos, numa relação de respeito, e não de autoridade (aquela em que o professor sabe e o aluno não sabe), pois se os conhecimentos prévios dos alunos são valorizados significa que a participação dos mesmos é ativa e não passiva na aprendizagem, desempenhando uma relação com o professor, mediada pelo conhecimento.

O processo de mediação do professor é fundamentado em Waschowicz (2009, p. 39), o qual declara:

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

É paradoxal, mas a ação do professor visa fazer desaparecer a necessidade que os alunos têm, inicialmente, do professor. Seu papel de mediador não pode ser confundido com o de transmissor de conhecimento, pela simples razão de que o conhecimento não se transmite pelo ensino. Os alunos e os professores aprendem durante uma aula. Mas não é possível transmitir conhecimento. Acreditar nisso seria acreditar que o conhecimento está pronto e acabado e pode ser encaminhado como uma mensagem a ser transmitida.

O conhecimento, nessa concepção, não pode ser apropriado pela transmissão do professor, e sim conquistado pelo aluno. É um processo em que o aluno recodifica esses conhecimentos a partir das próprias sínteses, gerando, assim, a produção de novos saberes, e, para isso, a mediação é primordial no sentido do professor possibilitar a interação do aluno com o conhecimento, transformando-o em pensamento.

Para representar o papel de mediador do professor, Waschowicz (apud Chauí, 2009, p. 37) utiliza uma metáfora de Marilena Chauí:

Ao professor de natação não cabe dizer “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia, para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e o repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com o seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento. Com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador.

A mediação do professor com os alunos faz-se no processo de interação, o qual se dá pelos sujeitos com o conhecimento que se transforma em pensamento pela conquista do aluno. A metáfora citada representa o papel de mediador do professor de forma clara e fascinante para o entendimento desse processo que, de acordo com Waschowicz (1991, p. 96):

Não somente o professor, ou melhor, a relação professor-aluno, mas também o conteúdo, a forma e os objetivos como componentes do ensino, seriam mediadores. E, o verdadeiro processo didático, a aprendizagem, no seu aspecto nuclear e mais interno, seria a relação de alunos e professores com o conteúdo ou saber escolar.

Na prática de ensino, professor e alunos tornam-se aprendizes, interagindo não somente entre si, mas com o conhecimento construído a partir dos saberes sistematizados historicamente. Dessa forma, ser mediador significa que o professor é o elo entre o aluno e o conhecimento, por isso, segundo Martins (1998), é preciso considerar o aluno, sua realidade existencial e o conhecimento gerado na práxis social. Esse processo favorece ao indivíduo um

desenvolvimento em conformidade com aquilo que ele é, e não como os outros querem que ele seja.

A relação conteúdo-forma define-se como eixo fundamental na formação inicial do professor. Essa indissociabilidade pode ocorrer, principalmente, na relação dos conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos. Segundo Martins (1998, p. 85), “o aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e do conhecimento adquirido nessa prática”. Partir da realidade, dos conhecimentos que os alunos já possuem e do contexto social que estão inseridos permite avançar no processo de ensino. Dessa forma, as possibilidades são ampliadas na relação conteúdo-forma quando se parte de problemas práticos no processo ensino.

Na concepção de que não se dicotomiza conteúdo e forma, pois eles são indissociáveis, essa relação é vista pelos professores do curso como um diferencial para avançar na melhoria da prática docente. Assim declaram os professores:

Prof. C: “o professor deve ter o conhecimento consistente em relação aos conteúdos trabalhados e também uma habilidade didática para poder articular esses conteúdos”.

Prof. M: “a essência do trabalho docente é uma relação entre conteúdo e forma. Para mim só é professor aquele profissional que tem domínio de conteúdo e paralelamente, concomitantemente, a esse domínio de conteúdo, ele também tem domínio da forma, da didática”.

O domínio do conteúdo e da habilidade didática é definido por Garcia (1999, p. 88) como conhecimento didático do conteúdo e, segundo ele, “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar”. Na percepção do professor não existe docência sem domínio de conteúdo-forma, ou seja, não existe forma sem conteúdo e vice-versa.

Nessa perspectiva, existe uma relação imbricada, conforme palavras de um professor:

Prof. D: “o professor precisa ter saberes específicos da área do conhecimento que está desenvolvendo. Ter saberes didáticos que envolvem o conhecimento sobre o como organizar o processo de ensino. A partir desses conceitos, desses elementos, ela (aluna) tem

(aluna) tiver as sugestões de atividades e não tiver os conceitos bem estruturados, a partir do momento que esgotar aquela relação de atividades não terá mais elementos para construir uma nova prática”.

Desse modo, há indícios que o professor ao desenvolver sua prática de ensino valorizando o método de receitas prontas de atividades que não tenha o domínio dos conceitos bem estruturados desenvolverá um ensino fragmentado e não cumprirá com o seu objetivo que é a aprendizagem dos alunos. Por exemplo, ele pode dominar um repertório de atividades prontas e técnicas de ensino, no entanto, quando se esgotarem, se o professor não tiver domínio do conteúdo possivelmente terá dificuldades em criar ou até mesmo improvisar novas práticas. Assim, os depoimentos apresentam a possibilidade e importância da relação entre ambas, e essa indissociabilidade se articula com a Proposta Pedagógica do curso investigado, pois um de seus objetivos é “formar o docente integral: formar garantindo a indissociabilidade entre conteúdo e forma” (PPP, 2007, p. 11). Neste objetivo se propõe esta relação, o que condiz com o depoimento da maioria dos professores entrevistados.

Essa relação recíproca de conteúdo e forma é explicada por Roldão (2007, p. 10):

Nas práticas de qualidade observamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se transformem, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, modificando-o, o conhecimento de conteúdo. Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí ocorra articulação desses dois elementos na situação concreta do ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógicos-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimentos envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação.

De acordo com essa concepção, o professor, para realizar uma prática de qualidade, precisa ser capaz de compreender e desenvolver seu ensino na indissociabilidade de conteúdo e forma. Isso significa que ao professor é necessário superar a ação de ensinar em que domina um conhecimento e sente-se capaz de aplicá-lo, transmiti-lo aos alunos, fragmentando conteúdo e forma para conquistar um processo de totalidade, de unidade.

No depoimento deste professor sobre a relação conteúdo-forma, expressa:

Prof. L: Eu sou da geração onde nós tínhamos um negócio chamado livro didático e ele era o grande norteador. Você tinha o livro e trabalhava em cima dele, e acabou. Aqueles exercícios enfiados que passava de um para o outro, quando havia na família três ou

quatro estudando na mesma escola, então o quarto já sabia exatamente todas as respostas das mesmas questões. Ai eu te pergunto: isso é formar gente realmente ou é fazer gente decorar? Isso foi um eterno martírio meu e hoje eu me sinto privilegiado em poder atuar nessa área e com essa clientela que são as pedagogas, porque justamente eu quero quebrar esses mitos. Então vem a pergunta: forma e conteúdo? A mesma coisa.

De acordo com a expressão do professor, fica demonstrada a importância da indissociabilidade de conteúdo e forma, e nessa relação o quanto é necessário superar a transmissão de conteúdos prontos desvinculados do contexto social dos alunos.

Essa indissociabilidade de conteúdo e forma, conforme Martins (1996), pode ocorrer na relação dos conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos. Isso significa valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem e do contexto social em que estão inseridos, o que permite avançar no processo de ensino e na possibilidade de transformação da realidade social. Essa concepção da relação conteúdo-forma, a partir da realidade dos alunos, articula-se com as palavras de um dos professores:

Prof. L: “trabalhar o mundo real que a gente vive hoje. Trabalhar com a realidade do aluno, da sua comunidade”.

A valorização dos saberes e das experiências que os alunos já possuem a partir da sua realidade social é definido por Garcia (1999) como “conhecimento do contexto”, um componente formativo necessário ao professor para ensinar. E, para isso, afirma Garcia (1999, p. 91):

é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais do bairro, as oportunidades que oferece para ser integrado no currículo, as expectativas dos alunos, etc. Este tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, da sua cultura, dos professores e das normas de funcionamento. Por último, os professores têm de ter conhecimentos sobre os alunos, a sua procedência, os níveis de rendimento em cursos prévios, a sua implicação na escola. Este tipo de conhecimento não se adquire senão em contato com os alunos e as escolas reais, e assim as práticas de ensino constituirão a oportunidade mais adequada para o promover.

O professor que investiga e procura conhecer a realidade em que seus alunos estão inseridos permite aos alunos o diálogo do contexto social com os conteúdos escolares. Nesse

sentido, assevera Martins (1996) que é preciso considerar o aluno, sua realidade existencial e o conhecimento gerado na sua práxis social.

A transmissão de conteúdos desvinculados do contexto social dos alunos não os torna coerentes para os mesmos, então, é preciso que o professor ultrapasse a mera transmissão para uma construção coletiva, com a participação de todos. Conforme Santos (1992, p. 48):

É necessária a integração de todos e nessa integração pedagógica, intensificam-se as discussões, ouvem-se diferentes opiniões, diferentes argumentos, diferentes pontos de vista. Dessa forma, deixa-se de lado o processo em que os professores apenas transmitem os conhecimentos e os alunos assimilam de forma passiva para uma ação pedagógica que se transforma num todo, com a riqueza de várias experiências que se revestem de aprendizagem, reflexo do trabalho coletivo.

Partindo desta sistematização coletiva do conhecimento, professores e alunos respeitam-se e se valorizam. Os alunos já possuem conhecimentos vivenciados em suas famílias e nas instituições sociais, gerados nas práticas sociais. Esses conhecimentos expressam interesses e necessidades de acordo com a realidade do seu grupo social e precisam ser respeitados, reconhecidos e valorizados e, principalmente, trazidos para o ambiente escolar, pois de acordo com Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, discutindo com os alunos, no coletivo a realidade concreta associada a disciplina cujo conteúdo se ensina.

A relação conteúdo-forma de ensino a partir da valorização dos conhecimentos prévios e da realidade social dos alunos aponta para uma superação da fragmentação dos saberes docentes, ou seja, o conteúdo não é mais importante que a forma ou vice-versa, determinado assim, novas formas de relações entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, bem como, do conhecimento.

4.2 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

A teoria e a prática consistem na permanente interação desses dois campos. Para compreensão dessa relação e efeito de análise dessa categoria, a discussão será realizada dentro da perspectiva progressista a partir do paradigma marxista em duas vertentes: (i) a teoria como guia da ação prática e (ii) a teoria como expressão da ação prática.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Na primeira abordagem, o elemento central é a concepção de que a aprendizagem se faz essencialmente a partir da teoria. Nesse sentido, afirma Saviani (2007, p. 17), “o ato de antecipar o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”. Essa concepção expressa a importância da teoria na ação prática e o quanto a teoria pode definir a prática com mais solidez e eficiência.

Ao analisar essa concepção, Martins (2007, p. 87) afirma que:

Nessa concepção a ação prática não é determinante, mas determinada. A ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação. Assim, as mudanças se fazem no plano dos conceitos, das idéias e a ação concreta é colocada à margem. As propostas de uma pedagogia crítica, nessa perspectiva consideram suficiente alterar o conteúdo a ser ensinado – distribuir conteúdos mais críticos – para garantir uma consciência crítica e uma ação transformadora. Mantêm-se o eixo da transmissão-assimilação dos conteúdos, agora mais críticos.

Dessa forma, a prática torna-se expressão da teoria, direcionando a prática conforme os preceitos teóricos, seus fundamentos de forma mais crítica, porém, na permanência da transmissão de saberes prontos e acabados.

Na segunda abordagem, o elemento central é a ação prática, conforme Martins (2007), a prática já não é mais guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos, ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. Nesse sentido, afirma Martins (2007, p.88) que:

Valorizam-se a prática dos alunos e os problemas postos por esta prática. As propostas de uma pedagogia crítica desses grupos deixam de cingir-se à transmissão-assimilação de conteúdos, ainda que críticos, e vão na direção da sistematização coletiva dos conhecimentos, em que o próprio processo de fazer (forma) passa a ser fundamental como elemento educativo.

Nessa perspectiva, dá-se ênfase no que o outro sabe, na prática social dos envolvidos, chegando-se ao nível de alteração das relações sociais, sendo a forma de trabalhar os conteúdos essencial no processo de ensino.

A relação teoria e prática, segundo Romanowski (2007), é indissociável, ou seja, uma não existe sem a outra e não se valoriza ora uma, ora outra, e sim a unidade. No depoimento de um professor foi expressa essa visão de relação teoria-prática:

Prof. N: “Já teve um momento da disciplina que eu fazia, sei lá, separado. Trabalhava todos os conceitos e depois entrava para a prática. Na hora de trabalhar a prática, eles (alunos) não conseguiam mais fazer o vínculo com o conceito. Agora eu reorganizei. Conforme eu vou trabalhando os conceitos eu já vou trabalhando algumas idéias práticas”.

A partir do relato deste professor, é possível perceber que há uma conexão entre teoria e prática, pois não existem autonomamente, pelo contrário, complementam-se. No depoimento do professor, há esforço para aproximar teoria e prática. No entanto, sua ação é guiada pela teoria. Segundo Pimenta (2004, p. 17), “no processo educativo, teoria e prática se associam e a educação é sempre prática intencionalizada pela teoria.

Essa concepção de que a teoria fundamenta a prática também é desenvolvida por outros professores do curso, porém, é importante salientar nesta análise que, do total dos professores entrevistados, somente em 17,64% foi possível constatar a práxis nessa perspectiva.

As palavras deste professor indica a teoria como guia da ação prática:

Prof. B: “O que você teorizou, você vai colocar em prática em seguida”.

O depoimento de outro professor também se articula para tal concepção:

Prof. I: “Primeiro eu trago a parte teórica e já em seguida eu mostro o que está acontecendo em sala de aula”.

Conforme depoimento dos professores, existe a unidade teoria e prática no desenvolvimento das suas atividades de ensino no curso de Pedagogia, mas a partir da teoria, ou seja, reflete-se criticamente após a introdução dos conceitos a realidade da prática. Segundo Libâneo (2007, p. 94), “desde o ingresso dos alunos no curso é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria”. Assim, a teoria torna-se capaz de direcionar e inclusive solucionar os problemas da prática, os quais servem apenas de exemplo para comprovar a eficácia de uma teoria na solução de um problema prático.

E, na visão dos alunos do curso, a partir da amostra dos questionários, o que o curso de

para compreender os problemas da prática. Isso está expresso nestas palavras de um aluno do curso:

A. E: “À medida que são estudadas, discutidas e compreendidas as teorias, o profissional torna-se mais capacitado e qualificado para mediar um trabalho enfrentando os problemas da sua prática”.

Para esse aluno, por meio da teoria se entende e resolve as dificuldades da prática e quanto mais teoria o professor adquire, mais qualificado será o seu ensino. Essa concepção é definida da seguinte forma por Saviani (2003, p.107):

A prática será mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da sua transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria.

A teoria, a partir deste entendimento, embasa a prática, a qual é guiada e muitas vezes transformada pela teoria que dá forma a prática.

A segunda vertente, na qual se concebe a teoria como expressão da prática, está instituída como concepção e desenvolvida na ação docente da maioria dos professores entrevistados, onde se ressaltou a indissociabilidade entre teoria e prática, partindo da prática. Nesta concepção, é importante publicar que, do total das entrevistas, 82,36% dos professores do curso de pedagogia investigado, houve o reflexo em seus depoimentos nesta perspectiva, o que demonstra que este conceito está disseminado entre os docentes do curso conforme palavras de professores:

Prof. C: “Eu trabalho com estudo de caso, sempre partindo da prática para depois relacionar com a teoria”.

Prof. H: “Eu utilizo muito da prática delas (alunas) para fazer um comparativo com textos teórico-metodológicos que a gente trabalha em sala de aula. Na própria sala de aula eu acabo fazendo isso: a relação teoria e prática através da prática delas”.

Observa-se nesses depoimentos a preocupação desses professores com a relação teoria-prática, partindo de exemplos da prática no processo de ensino. Segundo Martins (1998), tomar como ponto de partida para o ensino um problema prático, não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível, mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações diante do conhecimento. A valorização dos conhecimentos que o aluno já possui, dos problemas postos pela prática possibilita um diálogo mais intenso e denso na relação teoria-prática.

E, ainda, numa perspectiva mais profunda desta relação em que a teoria é a expressão da prática, professores do curso expressam:

Prof. D: “A gente tenta fazer o movimento de trabalho com eles no sentido de que tudo o que eles estão vendo enquanto ação é resultado ou vai resultar numa fundamentação teórica.

Prof. E: “Eles (alunos) têm que entender que a teoria não é solta e que uma prática sem teoria também não leva a nada. Desse jeito você não precisaria passar por um processo de formação de quatro anos. Eles têm que entender que a prática vai suscitar uma teoria, num problema da prática é que você vai buscar a teoria. A teoria precisa da prática, mas eles têm de entender que não tem como dissociar”.

Prof. F: “Como eu vou pensar ensino sem pensar aprendizagem”? Como eu vou pensar teoria sem pensar a prática? Então não tem como. Para cada discussão da teoria que a gente faz, tem uma base, tem um evento. Eu não saio nunca só da teoria, eu acho que elas (alunas) têm que rever a partir da realidade social. Eu não vejo muito como fazer uma disciplina teórica puramente teórica.

Para esses professores, a prática expressa uma teoria, o que significa, conforme Martins (2007), que a prática já não é mais guiada pela teoria, pois a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Dessa forma, a teoria possibilita o registro e a explicação das práticas, indicando até possíveis caminhos e nunca como guia, pois é das práticas que suscitam teorias. A compreensão dos professores do curso sobre esta concepção, e o desenvolvimento de suas práticas de ensino neste sentido, permite um avanço na formação para a docência na qual se compreende e se constrói conhecimentos a partir da realidade e dos

No relato de um aluno do curso há indícios dessa relação:

A. A: “a teoria é complementação da prática, as duas estão interligadas”.

A expressão desse aluno (que a teoria é complemento da prática) não significa que ela, a teoria, torne-se menos importante; o que muda é que a teoria não fundamenta, mas expressa as ações práticas, tornando-se verdade para aquela prática, para o grupo que a praticou. Porém, a teoria que explica uma determinada prática pode não ser verdadeira para outro grupo, por isso, não pode guiar, e sim expressar as ações práticas dos sujeitos.

Essa perspectiva da relação teoria-prática se integra com a proposta pedagógica do curso, quando, define que um dos objetivos da formação docente é “articular teoria e prática: a teoria tem na prática o seu fundamento”.(PPP , 2007, p. 13).

Na visão de outro professor sobre a relação teoria e prática, encontra-se esta definição:

Prof. F: “Para cada discussão da teoria que a gente faz tem uma base, eu nunca saio da teoria. Acho que elas (alunas), têm que rever a partir da realidade social”.

E, ainda, o mesmo professor afirma:

Prof. F: “a gente vai explicando a teoria que tem por trás das práticas”.

Para o professor, é preciso compreender e entender a realidade social dos alunos para trabalhar a teoria. É preciso desvelar o que está por trás das práticas, relacionar com a realidade dos alunos, partindo dos problemas e da realidade social do aluno, segundo Martins (1998, p. 71), “é se preocupar com o aluno de uma determinada classe social, com suas necessidades, sua realidade social, com sua prática social”. Assim, Martins (2006) esclarece que é preciso buscar coerência entre teoria e prática na prática, pois não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com, ou seja, aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido no plano do discurso.

De acordo com tal enfoque, formar professores na aprendizagem e construção de saberes a partir dos problemas da prática torna possível uma proximidade maior com a realidade dos espaços de atuação profissional do professor, das dificuldades da escola, do ensino, da educação, saindo do discurso e partindo para a prática social, para que se perceba

enquanto agente de mudanças e não um mero executor de tarefas, de transmissão de conteúdos.

Na visão dos alunos, essa percepção ainda não ocorre ou não é percebida de forma efetiva, pois apenas 25% das respostas nos questionários apontam que o curso oferece fundamentação prática.

Nesse sentido, está o desafio posto aos professores formadores, pois, segundo Martins (1998), uma nova realidade social está posta e põe em xeque os procedimentos de ensino que se pretendem neutros, capazes de ensinar tudo a todos, e cabe aos professores buscar saídas. Essa nova realidade influencia na organização dos cursos de formação de professores, pois uma nova maneira de trabalhar teoria e prática é apresentada, principalmente por partir dos problemas da prática, da realidade dos alunos de uma determinada classe social.

Mesmo com a maioria dos professores do curso relacionando teoria e prática, a partir de exemplos da prática, os alunos ainda não percebem essa mudança. Destaca-se nesta investigação que os formadores tomam como ponto de partida nas suas aulas, os problemas da prática para relacionar com a teoria. Isso poderá contribuir para formar os professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental que respeitem e valorizem os conhecimentos dos alunos, compreendendo o contexto social em que estão inseridos, engajados na possibilidade de transformação, percebendo a educação enquanto práxis social.

O estágio na relação teoria e prática

O estágio curricular tem a finalidade, segundo Pimenta (2004, p. 24), “de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação, como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. Assim, é configurado o objetivo do estágio na formação do professores. Porém, numa perspectiva de diálogo com as disciplinas do curso. Faz-se, portanto, no sentido das teorias trabalhadas em sala de aula fundamentarem as práticas existentes vivenciadas nos estágios. Entretanto, a concepção defendida nesta análise é de que as práticas dos estágios, ao serem trazidas para o âmbito da sala de aula, possibilitem o efeito contrário, ou seja, enriquecem a formação docente. Nesse contexto, de acordo com Martins

(1998), por partir dos problemas práticos para dialogar com as teorias, o que significa que as teorias trabalhadas nas disciplinas são expressões das ações práticas e não guia dessas ações.

Em muitos cursos de formação de professores, a organização do estágio ainda é fragmentada, de acordo com Romanowski (2007), o que ocorre é que a teoria acontece por meio das disciplinas e a prática pelo estágio. Dessa forma, é necessário que o estágio faça parte da organização curricular desde o início do curso. Assim, traz a possibilidade de aproximação do aluno com a prática profissional para compreensão da realidade da prática na discussão conjunta com as teorias.

O estágio é o momento de relação teoria-prática intensa. No entanto, de modo geral é compreendido como o momento de vivenciar mais de perto a realidade de sua área de atuação. Dessa forma, afirma Garcia (1999, p. 103):

as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar. Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento.

Nesse sentido, a prática de ensino realizada nos estágios possibilita ao professor, em sua formação inicial, perceber e compreender a escola num contexto mais amplo e não somente da observação da sala de aula. Assim, por meio do estágio, os alunos podem trazer os problemas da realidade escolar de forma geral, bem como, da prática de ensino para discussão com as demais disciplinas, partindo de exemplos da vivência das questões. Ao se estabelecer que teoria e a prática são indissociáveis, é preciso encontrar formas para fazer essa relação continuamente. O estágio, como parte prática da formação, possibilita ao aluno a oportunidade de investigar a prática, observá-la, discuti-la de forma coletiva e posteriormente pesquisar as teorias e metodologias para discutir com as disciplinas do currículo e, assim facilita a relação teoria e prática.

Na organização do curso investigado por unidades de aprendizagem, sendo o estágio um componente de cada unidade, isso possibilitou, além das disciplinas estarem integradas por área temática, a percepção da prática na prática, possibilitando ao aluno trazer essas vivências. O estágio, desde o início do curso, proporciona principalmente aos alunos que não atuam na área da docência, conhecer a realidade educacional e/ou escolar e relacionar com a teoria em sala de aula durante todo o curso, enriquecendo a sua formação.

A articulação das disciplinas com o estágio é propagada pelos professores do curso como possibilidade de diálogo, conforme palavras deste professor para explicar como ocorre a relação do estágio com a sua disciplina:

Prof. C: “Totalmente! Porque eu parto da prática deles (alunos) no estágio”.

O depoimento do professor demonstra a importância da relação da disciplina com o estágio. Isso é reconhecido e utilizado pelo professor como forma de aproximar o aluno da realidade escolar, para não fragmentar teoria e prática, e sim, como unidade. Isso significa que, o estágio, sendo desenvolvido desde o início do curso, possibilita o diálogo com as disciplinas, principalmente na relação teoria e prática, oportunizando, assim, o contato mais próximo e mais direto do futuro professor com o seu local de trabalho e com as problemáticas existentes nesse ambiente.

Já, para alguns professores, a relação da disciplina com o estágio acontece, mas, não de forma efetiva. Cabe ressaltar que essa opinião engloba a minoria do corpo docente. O exemplo deste depoimento expressa tal questão:

Prof. H: “Elas (alunas) procuram a gente no final da aula, no corredor. Elas trazem o conteúdo que a professora pede, e aí a gente senta com elas e traz alguns materiais que eventualmente tenha. Existe essa relação, mas não uma relação direta, ela acontece de uma forma mais informal”.

Isso está noticiado também no depoimento de outro professor:

Prof. L: “Lamentavelmente eu não tenho um envolvimento forte, mas elas (alunas) me procuram quando são contempladas com algum tema que tenha a ver com a área”.

Para esses dois professores, a relação do estágio com a disciplina ocorre, porém, de forma mais distante, ou seja, ela existe, mas não como gostariam que fosse. No depoimento do professor a seguir, os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática são os mais relevantes nas atividades de docência dos alunos do curso de Pedagogia:

Prof. N: “Na hora dos professores das séries iniciais indicarem os conteúdos, eles

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

Como são os professores das escolas que sugerem os conteúdos, os mesmos se voltam mais para as áreas de português e de matemática, o que demonstra que estas áreas de ensino podem apresentar dificuldades para estes professores. Outra análise é de que os professores das metodologias das outras áreas de ensino, como História, Geografia, Ciências etc. almejam que os conteúdos destas matérias também fossem trabalhados de forma mais efetiva nos estágios.

A experiência na relação teoria-prática

A experiência é um componente formativo e abrange tanto a experiência enquanto aluno de diferentes professores como da prática de ser professor.

A experiência enquanto aluno é explicada por Pimenta (1999, p. 20):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar (...) Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, a dificuldade de estar diante de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores. Outro aluno já tem atividade docente. Alguns porque fizeram o Magistério no ensino médio; outros a maioria, porque são professores a título precário. Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.

Esse nível de saber da experiência, apontado pela autora, trata da visão já formulada pelos futuros professores sobre a profissão, sobre a prática docente, o que faz com que os cursos de formação inicial tenham por finalidade trabalhar com esta passagem das experiências de ver o professor em tornar-se professor. Isto é, “o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo professor. Assume a docência como passagem do estado determinado pelo professor para determinar-se como professor” (informação verbal)⁹.

Para Pimenta (1999), existe outro nível da experiência que se refere aos saberes da experiência, aqueles produzidos pelos professores em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem, isto é, pelos seus

colegas de trabalho, dos textos produzidos por outros educadores. Nessa perspectiva também aponta Gauthier (1998, p. 32-33), ao definir o saber experiencial:

A experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprende através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento este diferente de tudo o que se encontra habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes. Esta experiência torna-se então “a regra” e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina. Isto permite que o espírito se libere para cuidar de outros tipos de problema. Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem estados publicamente.

Os saberes experienciais, explicados por Gauthier (1998), são aqueles a partir da prática cotidiana do professor em que ele cria e recria formas, estratégias de ensinar para que os alunos aprendam. Nesse sentido, o autor ao tratar do saber experiencial do professor como pessoal e particular, e, principalmente, por não ser publicado e testado, alerta para a necessidade de validação desses saberes gerados na experiência cotidiana, pois se permanecem confinados na sala de aula, muitas vezes podem apresentar ações que contribuam e algumas vezes não para o processo de aprendizagem dos alunos, por isso, precisam ser testadas e validadas cientificamente para sair dos segredos da sala de aula.

Nas propostas de formação, de acordo com Alonso (2005, p. 65):

incide na relação teoria-prática, assumindo-se que a experiência profissional do professor constitui uma forma de conhecimento que deve ser associada à formação teórica de tal modo que o professor tenha uma participação no seu processo de formação extraindo da experiência elementos importantes para dar maior consistência às descobertas científicas ou mesmo permitindo revê-las e ampliá-las de acordo com as suas próprias investigações em um contexto de realidade.

Na formação inicial do professor, no desenvolvimento da unidade teoria-prática a partir da prática, é de suma importância levar em consideração as experiências dos alunos enquanto docentes, em trazer para a discussão e reflexão as suas experiências práticas. Esta possibilidade enriquece a formação do professor.

A experiência na docência é expressa nos depoimentos de professores como componente importante na relação teoria-prática. Conforme as palavras deste professor:

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

Prof. F: Olha, a grande dificuldade é que as alunas vêm de vivências de escolas muito diferentes. E, muitas trabalham em locais que não tem nada a ver com a escola. As que trabalham como educadoras, professoras, embora não sejam formadas, elas tem uma idéia do que a gente está discutindo. Então, eu acho que a grande dificuldade é esta vivência mesmo”.

Nesse depoimento, o professor informa que a experiência dos alunos em formação com a prática docente facilita estabelecer de forma mais efetiva a relação teoria e prática, enquanto os alunos que não têm esta vivência, este contato, a única relação que conseguem fazer é a partir das suas próprias experiências enquanto alunas da educação básica. Segundo Pimenta (1999), o aluno ao ingressar num curso de formação inicial, já tem conhecimentos sobre o que é ser professor, ou seja, a sua experiência de aluno que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar.

Essa concepção também é explicada em Gauthier (1998), isto é, de que cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade. Na visão do mesmo autor, este saber serve de molde para guiar os comportamentos dos professores, porém, apresenta muitas fraquezas, muitos erros e que terá que ser adaptado pelo saber experiencial, em que se aprende pelas próprias experiências, as quais permanecem confinadas em sala de aula, não são divulgadas e validado no saber da ação pedagógica, quando o saber experiencial se torna público e é testado através de pesquisas em sala de aula. A experiência, nesse sentido é relevante na relação teoria-prática, principalmente na docência, pois essa vivência possibilita a discussão mais densa e crítica dos problemas da prática, das dificuldades em ser professor e da sua ação de ensinar.

A experiência na relação teoria e prática também é comentada pelos professores do curso a respeito da formação em nível médio, pois se reflete no desenvolvimento do aluno num curso superior de formação de professores. Esse reflexo se refere aos conteúdos e as práticas já vivenciadas sobre docência durante o curso de Magistério e/ou Normal Superior em nível médio que possibilitam uma interação maior do aluno no curso de formação de professores nas discussões sobre os conteúdos, as práticas, na relação teoria-prática.

Nas entrevistas dos professores, foi expresso que os alunos que cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério tiveram facilitada, muito, a relação teoria e prática. No depoimento deste professor a este respeito, ficou assim expresso:

Prof. H: “Faz algum tempo que eu leciono no curso de Pedagogia, não só aqui, mas em outras instituições também, então teve um período que eu pegava alunos na Pedagogia que vinham do curso de Magistério, do curso Normal, nível médio, então estes alunos, a maioria deles, já atuando de certa forma com uma outra relação com a questão da educação. Hoje em dia, você tem um grupo de alunos que pegou o período de encerramento do curso Normal em nível médio, e que fez um curso de ensino médio de formação geral e escolheu fazer Pedagogia, então há uma diferença bem grande, porque a maioria deles, embora já tenha passado pela escola como alunos, nunca olharam para a escola com esta outra visão, que é a visão de educador, que é a visão do professor, então é difícil”.

Outro professor complementa esse depoimento:

Prof. F: As alunas que fizeram o ensino médio que não seja Magistério, porque pouquíssimas têm Magistério, estas tem que recorrer a sua memória como alunas para fazer a compreensão e como alunas elas não têm esta visão global da escola.

Para esses professores, ter cursado o nível médio na modalidade Normal e/ou Magistério possibilita uma aproximação muito maior do aluno à atividade docente, no entendimento e compreensão das atividades de ensino. Segundo Pimenta (1999), os alunos que não cursaram Magistério ao ingressarem num curso de formação de professores fazem a relação teoria-prática a partir da sua vivência enquanto alunos, isto é, olham o ser professor e a escola do ponto de vista de alunos, enquanto os alunos que vieram do Magistério – nível médio – já tiveram certa experiência com a atividade docente, o que contribui, segundo os professores para a formação docente.

A organização e os conteúdos das disciplinas de um curso de formação de professores propõe a relação teoria-prática. Isso pode ocorrer por meio de exemplos trazidos da prática para discutir com a teoria ou a partir da teoria para relacionar com os problemas da prática. O que não cabe num curso de formação de professores é a discussão da teoria pela teoria ou da prática pela prática, mas pela unidade desses dois campos.

A relação teoria-prática constitui eixo de desenvolvimento em todas as disciplinas, tanto as chamadas de “fundamentos ou teóricas” quanto às práticas de ensino e estágio curricular. Nesse sentido, os conteúdos das disciplinas não podem apenas ser transmitidos e refletidos sobre como poderá ser na prática. É preciso mais que isso, concordando com

constituir-se de práticas, estas que estão em constante transformação na própria prática no cotidiano escolar.

Cabe destacar que, nas respostas dos alunos do curso por meio dos questionários, houve indícios de que, na visão destes, a disciplina que mais articula teoria e prática é Pesquisa e Prática Pedagógica (estágio). Isso demonstra que na percepção dos alunos o estágio ainda é visto como o momento de estabelecer a relação teoria e prática de maneira mais efetiva. Esses dados mostram que os alunos ainda não conseguem ver a relação teoria e prática de forma presente nas demais disciplinas, ou seja, essa possibilidade é mais delineada no estágio, momento que observam o espaço da escola, da sua área de atuação.

Na visão dos professores em seus depoimentos, há indícios da constante relação teoria e prática nas disciplinas do curso; no entanto, na percepção dos alunos as mesmas são trabalhadas com fim em si mesmas, sendo somente o estágio, ainda, o maior responsável na percepção dos alunos na relação teoria e prática, o que se articula com as palavras de Romanowski (2007), segundo a qual a fragmentação teoria e prática ainda se propaga quando a teoria acontece por meio das disciplinas e a prática pelo estágio.

Dessa forma, houve, neste curso de Pedagogia investigado, um avanço na relação teoria-prática, o que implica é que os alunos em sua maioria ainda não perceberam o reflexo dessa mudança e dessa forma de desenvolvimento das disciplinas, porém, ao perceberem isso refletirá positivamente na relação teoria e prática e na sua formação, refletindo na prática docente.

4.3 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Na prática docente está imbricada a relação professor - aluno, a qual é mediada pelo conhecimento. Muitos estudiosos vão ao encontro dessa concepção.

Para Cunha (2000), a relação professor-aluno perpassa o trato do conteúdo de ensino, pois, como o professor se relaciona com a sua própria área do conhecimento, ela é fundamental. Como também é a metodologia, pois um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua satisfação, exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição.

Essa relação pode ocorrer de formas diferentes, conforme Romanowski (2007): a

aula com poucas perguntas, de preferência alunos em silêncio, ouvindo o professor; já numa perspectiva escolanovista, analisa Martins (2007) que o centro do processo é o aluno e ao professor cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno, o qual, por sua vez, passa a desempenhar papel ativo, participativo e considerado agente de sua aprendizagem; por outro lado, na visão tecnicista, a relação professor-aluno ocorre, conforme Martins (2007), na ênfase do aluno aprender a fazer, assim, o centro do processo é o planejamento e o professor o controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos; enquanto numa perspectiva crítica ocorre a ênfase da sistematização coletiva do conhecimento, afirma Martins (2007), a relação acontece pela mediação do professor entre saber sistematizado e a prática social de ambos, assim, o centro do processo é a práxis social do professor e do aluno.

Em Veiga (2009, p. 55), há a afirmação de que:

O professor, aparece como ator responsável pelo ensino; ele orienta, coordena, estabelece uma relação pedagógica com o aluno, mediada pelo conhecimento. O professor, na relação com os alunos, proporciona-lhes o encontro com a realidade, levando em consideração a experiência e os saberes que eles já possuem e procurando articulá-los a novos saberes e práticas.

Nesse sentido, a relação professor-aluno se estabelece a partir da realidade articulada com os saberes historicamente sistematizados, possibilitando a construção e novos conhecimentos.

Nos depoimentos dos professores do curso de Pedagogia, eles anunciaram a relação professor-aluno como um componente importante da docência. Nas palavras deste professor foi demonstrada a importância dessa relação, conforme suas palavras:

Prof. B: “é ter uma relação legal com seus alunos, que converse sobre conteúdo, avaliação. Isto é docência, você participar da construção do conhecimento junto com seus alunos”.

O depoimento desse professor propaga a relação professor-aluno no sentido de construir conjuntamente conhecimentos, ou seja, o professor não é o detentor do saber e sim, na percepção, conforme noticia Waschowicz (2009, p. 38), “de que a ética está em desnudar-se diante do fato de que diversas inteligências resultam em um trabalho bem melhor do que o de uma só, que seria o professor”. Dessa forma, a participação coletiva no processo de ensino-aprendizagem possibilita a efetiva conquista de conhecimentos pelos alunos.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

A relação professor-aluno nessa perspectiva pode ocorrer em sala de aula de duas formas antagônicas, segundo Santos (1992), do “Tipo I” e do “Tipo Novo”. A primeira favorece o aprendizado individualista, da concorrência, da passividade. A segunda valoriza o trabalho coletivo com a participação ativa de todos. Nas relações do “Tipo Novo”, a qual interessa abordar nesta análise, é necessária a integração de todos, e nessa “interação pedagógica, intensificam-se as discussões, ouvem-se diferentes opiniões, diferentes argumentos, diferentes pontos de vista” (SANTOS, 1992, p. 48). Assim, deixa-se de lado o processo no qual os professores apenas transmitem os conhecimentos e os alunos assimilam de forma passiva, e parte-se para uma ação pedagógica que se transforma num todo, com a riqueza de várias experiências que se revestem de aprendizagem, reflexo do trabalho coletivo, para novos modos de ser e estar no mundo.

Partindo dessa sistematização coletiva do conhecimento, professores e alunos aprendem a ser solidários, aceitando e respeitando cada um, pois os alunos já possuem conhecimentos vivenciados em suas famílias e nas instituições sociais, gerado nas práticas sociais. Esses conhecimentos expressam interesses e necessidades de acordo com a realidade do seu grupo social e precisam ser respeitados, reconhecidos e valorizados e principalmente trazidos para o ambiente escolar.

Na relação professor-aluno também se exige o comprometimento, conforme depoimento de um professor:

Prof. E: “docência é compromisso com a aprendizagem do aluno. Se o aluno não entendeu o conteúdo dessa aula, não foi significativo, eu mudo o texto, a metodologia”.

Nas palavras do professor sobre essa relação do professor com os alunos parece, para Cunha (2000), consequência natural que o professor, aquele que tem uma boa relação com os alunos, preocupe-se com os métodos de aprendizagem e procure formas dialógicas de interação. Esse comprometimento do professor com a aprendizagem dos alunos significa encontrar formas diferenciadas para que o aluno compreenda os conteúdos e construa conhecimentos por meio das relações com os sujeitos e com os saberes sistematizados historicamente e, para isso, o professor precisa alterar as suas práticas.

Nas palavras dos professores é possível perceber que a boa relação entre professores e alunos vem acompanhada da preocupação com a aprendizagem dos mesmos. O professor que se propõe construir conhecimentos junto com os alunos mostra, segundo Cunha (2000), que

alunos repetem-se na forma como ele trata o conteúdo e nas habilidades de ensino que desenvolve. Em relação à afetividade na relação professor-aluno, afirma Veiga (2006, p. 22) que “ensinar como um ato afetivo se expressa por meio dos elos da afetividade que favorecem uma troca entre o professor e os alunos”. Isso significa, seguindo a autora, o fortalecimento de um processo de conquista para despertar o interesse do aluno, objetivando a concretização do processo didático. Dessa forma, é possível compreender que o professor precisa contar com a colaboração e a confiança dos alunos para consolidar o ato de educar.

Nesse sentido, ainda segundo Veiga (2006), para o professor desempenhar sua ação de ensinar de forma satisfatória, o vínculo afetivo é imprescindível para tornar a sala de aula um ambiente mais humanizado, mais próximo às características e necessidades dos alunos. Nas palavras de um professor do curso é assim expresso:

Prof. G: “nós lidamos com o conhecimento e ao lidar com o conhecimento você entra num âmbito muito mais complexo que é o âmbito da formação humana. Nós lidamos com gente”.

A relação professor-aluno é estabelecida pelo conhecimento e é permeada pela formação humana. Segundo Freire (1996, p. 144):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recusar, de transgredir. Não sendo inferior nem superior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isto mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.

Nas palavras de Paulo Freire, há a esperança de que o professor saiba lidar com as pessoas, respeitando os seus ideais, os seus sonhos e contribuindo com a sua formação como ser humano. Para isso, implica o trabalho por meio da afetividade, que, segundo Veiga (2006, p. 24) “o professor, por meio dos elos da afetividade, favorece a troca entre ele e o aluno, para despertar o interesse deste último”. A prática do professor influencia diretamente na formação humana dos alunos, o que torna o trabalho docente de muita responsabilidade, sendo

Na visão de Arroyo (2009), os professores descobrem os educandos, as crianças, adolescentes e jovens como gente e não apenas como alunos e vendo os alunos como gente vão se descobrindo também como gente, humanos, ensinantes de algo mais do que a sua matéria, e se revitaliza os conteúdos repensando-os e selecionando-os em função dos educandos, de sua formação, de sua educação. Assim, para Arroyo (2009), os professores reaprendem que o seu ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e aprender a serem humanos, reencontrando dessa forma, reencontrando o sentido educativo de ser mestre, de ser docente e por isso descobrem que a “docência é uma humana docência”.

Nesse sentido, a afetividade permeia a atividade docente humana, e, para isso, afirma Freire (1996, p. 141):

O professor precisa estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participa. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

O sentido de querer bem não se trata somente de gostar do aluno, pois ultrapassa esta condição para elos de afetividade mais intensos como, amar a profissão, a prática cotidiana, dando assim, sentido à prática educativa e a sua identidade docente.

4.4 REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO

A reflexão tem sido considerada um eixo importante de formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, inclusive, segundo Garcia (1999), a sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.

Muitos estudiosos têm investigado a formação reflexiva do professor. Para Libâneo (2005, p.55), “a reflexividade é uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que poderia ser feita comigo mesmo ou com os outros”. O ato de refletir implica considerar que os seres humanos refletem, pensam sobre o que fazem. Partindo desse pressuposto, os professores,

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

enquanto seres humanos refletem, pensam sobre a sua atividade, sobre a sua prática, tomam novas decisões e avaliam novamente.

A concepção de ensino reflexivo em John Dewey é o ato de pensar, de refletir. Este ato de pensar tem seu estágio inicial na experiência, ou seja, por meio da experiência, pensamos, refletimos. Dewey (1959) propõe um método educativo que sugere inicialmente a problematização, posteriormente, a reflexão e o levantamento de hipóteses para possíveis soluções dos problemas, que segundo ele, devem ser resolvidos pelos próprios alunos, sem respostas prontas. Diante disso, percebe-se que a experiência torna-se fundamental, para a problematização e reflexão, pois, a partir das trocas entre as experiências tanto de alunos quanto de professores, possibilitam o ato de pensar, de reconstruir conhecimento. Assim, de acordo com Dewey, (1959, p. 172), “para pensar-se produtivamente devem-se ter tido, ou ter atualmente, experiências que forneçam os recursos para se vencerem as dificuldades que se trata de resolver.” O pensar e o refletir são importantes e as idéias constituem-se a partir das experiências.

A formação de um profissional para um ensino reflexivo proposta por Donald Schön valoriza a prática como possibilidade de construção de conhecimentos. Para isso, define o “conhecer na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

O termo “conhecer na ação” segundo Schön (2000, p. 31):

refere-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação (...) Qualquer que seja a linguagem eu venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer – na - ação são sempre construções. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.

O conhecimento, a que o autor explicita, refere-se aquele não demonstrado, que está interiorizado, expresso na ação do dia a dia. Como este conhecimento não é suficiente, os profissionais criam novos caminhos para soluções de problemas da prática. Isso ocorre por meio da reflexão – na – ação, que segundo Schön (2000, p. 32):

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer – na ação pode ter contribuído para um resultado para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar. Em ambos os casos nossa reflexão não tem conexão com a ação presente. Como alternativa podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

A reflexão na ação, dessa forma significa fazer uma pausa para refletir em meio a ação presente, no momento em que está sendo desenvolvida. A partir dessa reflexão na ação começam a construir-se conhecimentos práticos, com diversas experiências que se repetem para solucionar problemas similares. Como surgem no decorrer da prática situações e/ou problemas que superam as experiências já criadas torna-se necessário uma investigação, uma busca para essas novas situações, o que Schon (2000) denomina de “reflexão sobre a reflexão na ação”, momento de se pensar sobre a reflexão sobre a ação e assim a tentativa de se produzir uma explicação verbal. Esta reflexão sobre a reflexão na ação passada pode influir diretamente em ações futuras ou ao menos se projetar uma possível solução para os problemas da ação prática.

Nos processos de reflexão, para Paulo Freire (1996, p.38):

É fundamental que, na prática de formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Nesse sentido, a reflexão é fundamentada numa concepção de pensar certo, o que exige uma reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, a prática docente crítica, implicate do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

A reflexão na visão dos professores do curso

Nos depoimentos dos professores do curso, constata-se que a reflexão é vista por todos, como algo efetivo e realizado nas disciplinas. Nos relatos, é possível perceber a concepção de reflexão dos professores do curso, principalmente a partir da percepção da realidade, conforme exemplo:

Prof. K: “refletir é fazer o aluno perceber a realidade”.

A concepção do professor sobre reflexão compreende o ato de pensar, de buscar formas de fazer o aluno perceber a realidade que o cerca, compreendendo-a. Nesse sentido, explica Waschowicz (2009, p. 80) que:

o trabalho na sala de aula deve considerar o que os alunos e o professor já sabem e desenvolver, a partir daí, o processo de reflexão, com a finalidade primeira de apreensão da realidade em suas múltiplas determinações e com a finalidade última de domínio dos meios de produção do saber, ou seja, dos meios que a inteligência utiliza para chegar ao saber.

O desenvolvimento do processo reflexivo em aula é tarefa difícil, porém necessária, pois assim se possibilita o pensar, a reflexão não somente sobre, mas com a realidade para que se possa intervir nela e transformá-la.

Ainda, sobre a reflexividade, um professor diz:

Prof. C: “a reflexão acontece a partir do momento que a gente parte de situações práticas, trazendo estas experiências para as questões teóricas, automaticamente nós já vamos refletindo sobre o que está acontecendo, se poderia ser diferente e, como poderia e porque não acontece”.

Nesse depoimento, o professor afirma que a experiência, os problemas da prática são valorizados nas discussões. Nesse sentido, Romanowski (2007), aponta a prática como eixo central nos processos reflexivos, o ponto de partida da reflexão. Assim, pensar os problemas postos pela prática permite compreender a realidade existente, dialogando permanentemente com a teoria.

Nas palavras da coordenadora do curso reflexividade é definida como:

C. C.: “É preciso trabalhar a crítica e a reflexão em todas as disciplinas. Refletir a partir da realidade, mas da realidade embasada e discutida teoricamente, não é só ficar na reflexão pela reflexão. Isso me preocupa um pouco. Refletir a prática pela prática somente. Você não sai do lugar. Assim como quaisquer discussões filosóficas, teóricas, que não se assente num problema, não servem para nada. Ficar discutindo o cotidiano da sala de aula, sem discutir o por quê...”.

Dessa forma, refletir em algo sem sentido, sem saber porque ou para quê é pouco, pois é preciso levar em conta as condições sociais e políticas, é preciso compreender e perceber a realidade da prática dos professores, da sua experiência, do seu contexto.

A reflexão na formação de professores, portanto, não pode partir do viés de que somente a reflexão daria conta de solucionar todos os problemas da prática. O contexto de trabalho do professor, inclusive não permite muitas vezes por inúmeras dificuldades, como, por exemplo, o tempo para refletir e analisar a sua prática para pensar novas práticas. Desse modo, é possível compreender que não se ensina a ser reflexivo como se fosse uma atividade técnica, uma receita que se aprende e se aplica. Esse processo se desenvolve a partir do diálogo da realidade da prática com a teoria na constante interação de professores e alunos com os dados da realidade e o conhecimento científico.

A reflexão na visão dos alunos

Para os alunos do curso de Pedagogia, as disciplinas possibilitam a reflexão, e, para os mesmos, refletir é levar a pensar, ler e interpretar e compreender a prática. O sentido de refletir a prática é expresso no relato de um aluno ao declarar:

A.G: “Acredito que de um modo geral, grande parte das disciplinas remete à reflexão, tanto do contexto da educação no Brasil quanto da prática pedagógica”.

Para este aluno, a reflexão realizada por meio das disciplinas leva a um entendimento e uma compreensão crítica referente à educação de forma ampla e contextualizada. Segundo Valadares (2005, p. 193), “a prática reflexiva é entendida como um propósito claro: incluir os problemas da prática em uma perspectiva de análise que vai além de nossas intenções e atuações pessoais. Implica colocar-se contexto de uma ação, participar de uma atividade social e tomar decisões frente a ela”. Nesse sentido, entende-se que é preciso refletir com a prática e não somente sobre ela, e isso é visto como importante pelos alunos para a sua formação como professores, sendo que e as disciplinas do curso favorecem esse processo.

Este aluno se expressa justificando porque as disciplinas favorecem a reflexão:

A. E: “porque são estudados, discutidos e compreendidos os processos educativos na sua totalidade, ou seja, as questões sócio-históricas, políticas, econômicas e técnicas do objeto de estudo e não uma fatia ou situação, neste caso, gerando o conhecimento de fato”.

Nessa fala, o aluno deixa transparecer que as disciplinas possibilitam a reflexão porque desenvolvem vários níveis de conhecimento, e estes níveis são explicados por Santos (2005), como: nível descritivo, em que se apresenta a ocorrência de determinado fenômeno; nível explicativo, momento que se explica determinado fenômeno e o nível compreensivo, quando se aprofunda o estudo de determinado fenômeno. Assim, o objetivo fundamental de uma determinada disciplina é aprofundar o estudo, o conhecimento de determinado fenômeno até atingir o nível compreensivo.

Segundo Monteiro (2005, p. 147), “o paradigma reflexivo em educação, se assim pudermos chamá-lo, propõe uma reflexão sistemática sobre o fazer educativo do modo que as práticas pedagógicas possam passar por ele como horizonte facilitador de um processo que torna possível a construção de novas realidades e métodos educativos”. Pensar a formação de professores numa perspectiva reflexiva não pressupõe de que é possível ensiná-los a serem reflexivos, pois é necessário analisar a sua própria prática para intervir nela e dar sentido ao seu fazer docente, por isso, instigar o professor em sua formação inicial a compreender a importância de refletir, pensar com a sua prática para intervir nela é primordial e se desenvolve no decorrer da prática docente, durante as situações que se apresentam no cotidiano, porém que não podem ser esquecidas, e sim pensadas, analisadas para que se possa alterar conforme a realidade social existente.

Assim, é necessário ao professor valorizar o seu fazer diário, construindo o seu próprio conhecimento profissional a partir das suas próprias estratégias de ação em sala de aula, analisando a sua prática e os problemas encontrados, tomando a sua prática para a reflexão a partir dos problemas da realidade, do contexto social.

4.5 CONCEPÇÃO SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE

A concepção de docente enquanto profissional da educação tem sido discutida no meio acadêmico e profissional pelos educadores. Segundo Romanowski (2007), as discussões

A profissão docente ao longo da história tem sido segregada, pois as marcas da identidade desta profissão apontam, conforme Romanowski (2007, p. 17), “para um saber vocacionado, como um ato de fé”. E, por ter sido considerada muito tempo nesta perspectiva, não se caracterizou como um trabalho, como uma profissão, reconhecida e valorizada diante da sociedade.

Vários fatores influenciam na valorização do profissional professor. Para Libâneo (2007), é difícil para os professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, com a preparação profissional deficiente, com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade. Outro fator que pode ser considerado na desvalorização da profissão docente é, segundo Romanowski (2007), o paradoxo existente quando se convida a comunidade a participar da gestão da escola, pois, de um lado favorece a inclusão dos membros da comunidade no processo de gestão escolar, e, por outro, parece indicar que não há necessidade de uma formação profissional para atuar nos sistemas educativos e em decorrência amplia a desvalorização docente.

A partir de todas essas afirmações, é possível fazer uma relação de que a profissão docente está diretamente ligada a valorização da sociedade ao trabalho do professor, segundo Perrenoud (1993), uma sociedade só estará pronta a pagar a profissionalização pelo seu preço justo quando as tarefas cumpridas lhe parecerem bastante importantes para merecerem um tal esforço. Assim, quando o trabalho do professor for visto como algo de suma importância para a sociedade, terá o seu reconhecimento enquanto profissão. Nesse sentido, a própria mídia tem influenciado a visão da sociedade como um todo a respeito da profissão professor ao transparecer a imagem do professor como amador, como alguém que só é professor porque ama o que faz, porque tem vocação, mesmo sem a devida qualificação. Porém, a profissão docente é muito mais do que isso, é ter, principalmente, o compromisso social com o seu papel e nesse sentido, pela responsabilidade e possibilidade de transformação social terá maior peso perante a sociedade.

A preocupação com a profissão de professor foi expressa pelos professores do curso de Pedagogia entrevistados. Segundo as palavras deste professor sobre a docência:

Prof. I: “docência é a prática do profissional da educação”.

A docência, ao ser definida como a prática do profissional da educação, institui ao professor uma ação especializada e para isso necessita de formação com domínio de saberes

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

do ensino é estar legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, na propriedade de um saber profissional consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade e sólido nos seus fundamentos.

Outro professor ao falar sobre a atividade docente expressou:

Prof. D: “é o trabalho que o professor desenvolve no processo de formação do ser humano. Esta formação se a gente pensar relacionado a instituição formal, a instituição escola, é o acesso que o profissional professor possibilita ao aluno aos conhecimentos científicos”.

A definição de que a docência é um trabalho e que se desenvolve na instituição escola denota ao professor como profissional do ensino. Para Romanowski (2007), outras pessoas também educam e não são professores, portanto são educadores. Assim, o professor ensina geralmente numa instituição chamada escola, sendo então, considerado um profissional do ensino, responsável em proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento.

Essa responsabilidade acarreta exigências ao profissional para que se efetive com qualidade e compromisso com a aprendizagem dos alunos. Assim, a desvalorização, a desqualificação deste trabalho, ocasiona a baixa qualidade da sua atividade. Para Libâneo (2007, p. 90):

A desprofissionalização afeta diretamente o *status* social da profissão em decorrência dos baixos salários, precária formação teórico-prática, falta de carreira docente, deficientes condições de trabalho. Com o descrédito da profissão as consequências são inevitáveis: abandono da sala de aula em busca de outro trabalho, redução da procura dos cursos de licenciatura ou pedagogia como última opção, falta de motivação dos alunos matriculados para continuar o curso.

A desvalorização e o não reconhecimento da docência enquanto profissão reflete-se em todos os aspectos apresentados, influenciando diretamente no ensino deficitário e refletindo no fracasso escolar. Para Romanowski (2007), esse reflexo é visto como influência dos baixos níveis salariais, pelo exercício da docência por pessoas sem a formação necessária e condições de trabalho muitas vezes insuficientes.

No depoimento de outro professor sobre docência, há a reafirmação da concepção da profissão docente como trabalho:

Prof. G: “O que é docência? O que é trabalho docente? É um trabalho para começar. Então, eu vou indicar que é um trabalho, portanto é uma atividade intencional que visa a transformação da realidade, que, a partir de transformar a realidade, transforma a si próprio também”.

A definição do professor sobre a docência mostra a responsabilidade do seu trabalho, pois tem a responsabilidade de transformar a realidade e a si mesmo. Dessa forma, a percepção de que o professor pode contribuir para a transformação da realidade, conduz a sua autovalorização enquanto profissional, e da sociedade que percebe no professor a responsabilidade maior do que apenas um executor de tarefas e incapaz de transformar intencionalmente a condição dos alunos e dele mesmo no contexto social. Para Libâneo (2007), as universidades formam mal os futuros professores e os professores formam mal os alunos. Assim, acaba sendo atribuído, muitas vezes, somente ao professor a “culpa” pelo fracasso do ensino sem a análise do contexto de sua formação e exercício profissional. Para o mesmo autor, onde a profissão é valorizada, a procura dos cursos aumenta, a formação melhora e o exercício profissional ganha qualidade.

Esta realidade, a de não assumir a docência como profissão, ainda é visível nos cursos de formação inicial de professores. Vale neste momento, resgatar a análise dos dados sobre a justificativa da escolha do curso de Pedagogia apresentados na caracterização dos sujeitos em que 25% das respostas indicam o fato de ser um curso acessível financeiramente, 16,6% por influência da família, 8,3% porque querem trabalhar na gestão, outros 8,3% por acharem que o curso é mais fácil, 8,3% porque sempre quiseram ser professores e gestores, enquanto 16,6% escolheram porque sempre quiseram ser professores. Esses dados, apesar de terem sido coletados por um número não tão extenso de alunos do curso, contribuem com a percepção de segregação da profissão do professor, que, segundo Libâneo (2007), por falta de opção, de indefinição do profissional que deseja se tornar, então resolve ser professor. Por outro lado, apesar da maioria dos alunos que responderam aos questionários desta pesquisa, justificar a opção pelo curso por outros motivos e não a docência, o reconhecimento da profissão do professor tanto por eles mesmos quanto por outros, como governantes e sociedade tem progredido. Segundo Arroyo (2009, p. 21), “durante as últimas décadas podemos acompanhar um movimento de afirmação profissional dos professores que vem se reconhecendo e exigindo ser reconhecido como categoria, com sua especificidade histórica, social e política. Que vem afirmando e defendendo sua identidade”.

Nesse sentido, o reconhecimento da profissão docente requer o esforço da categoria para efetivar uma mudança tanto no trabalho pedagógico que desenvolve quanto na sua posição na sociedade. Por isso, é necessário rever as propostas dos cursos responsáveis pela formação inicial do professor no sentido de profissionalizar o professor com compromisso, responsabilidade e consciência do seu papel social.

4.6 DIFICULDADES NO CURSO

Os alunos, ao ingressarem num curso superior de formação de professores trazem defasagens do ensino da educação básica. Tais dificuldades se configuram principalmente como leitura, interpretação e escrita, o que reflete diretamente na sua aprendizagem para ser professor.

A aprendizagem na formação inicial do professor está atrelada ao termo “aprendizagem de adultos”, tema que é objeto de estudo de diversos educadores. Os estudos de Garcia (1999) sobre a formação de professores apontam para uma aprendizagem autônoma como a mais significativa para adultos, a qual se caracteriza como uma aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem independente, autoensino. Assim, é importante para a aprendizagem de adultos, o desenvolvimento da autonomia, que inclui segundo Garcia (1999, p. 53), “todas as atividades de formação na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver, avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem”.

O entendimento sobre aprendizagem autônoma, na análise desta categoria, é abordada no sentido de compreender que o aluno ao ingressar num curso superior de formação de professores precisa desenvolver com o auxílio do professor formador a autonomia nos estudos, não no sentido de aprender sozinho, sem o auxílio do professor, mas em perceber a importância de construir conhecimentos, expressando-os tanto na interpretação de suas leituras e na escrita de forma crítica. Isso significa que é difícil ensinar o aluno adulto quando ingressa no ensino superior a ler e escrever, o que deveria ter apreendido no ensino básico, porém, é possível desenvolver a autonomia, para que possa construir e reconstruir conhecimentos constantemente.

Os depoimentos dos professores denunciam essas dificuldades dos alunos ingressantes

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

Prof. A: “pela situação do ensino brasileiro como um todo, não é característica só da nossa instituição, eles chegam com uma dificuldade muito grande de leitura, escrita, compreensão do que leram e falta de acesso aos bens culturais. Já nas turmas mais avançadas isto vai diminuindo, então acaba chegando no final do curso alunos com nível melhor de compreensão, o que não significa que se resolva a questão da falta de acesso a bens culturais.

As palavras do professor apresentam indícios de que o aluno, ao ingressar no curso de Pedagogia apresenta dificuldades porque veio de um ensino fragmentado da escola básica, onde não aprendeu a ler e a interpretar criticamente. Desse modo, é possível perceber que o processo de ensino na educação básica se configura, ainda, na transmissão-assimilação de conteúdos descontextualizados da realidade social dos alunos. Nesse sentido, há indícios de um enfoque tradicional na prática docente, de acordo com as explicações sobre este enfoque manifesta Romanowski (2007, p. 51):

O enfoque tradicional na prática docente tem por objetivo a transmissão do conhecimento pelo professor, o qual deve ser assimilado pelos alunos. Esse enfoque toma por base, na seleção dos conteúdos, o ensino enciclopédico, sendo estes geralmente, desvinculados do cotidiano dos alunos. A aula expositiva é o procedimento mais utilizado. Assim, o ensino enciclopédico, com base no método dedutivo e a memorização dos conteúdos, é reforçado pela exposição dos conteúdos pelo professor, que deve saber o conteúdo. A avaliação é rigorosa e centrada na reprodução dos conteúdos sempre privilegiando a reprodução de informações, com perguntas do tipo, “dissertar sobre” ou “o que é”. A relação entre o professor e os alunos é verticalizada e autoritária, uma aula com poucas perguntas, de preferência alunos em silêncio, calados, ouvindo o professor.

A aprendizagem dos alunos a partir do enfoque tradicional prioriza a memorização dos conteúdos. Isso implica numa posterior reprodução de saberes e não na construção de novos conhecimentos, essencial na formação de qualquer pessoa. Essa forma de ensino se reflete consideravelmente na vida acadêmica e pessoal dos alunos, pois ao ingressar num curso superior de formação de professores, apresenta dificuldades na leitura, escrita e interpretação de textos, nos processos reflexivos expressos de forma verbal ou escrita. A formação básica, na maioria das vezes, valoriza a cópia e reprodução de conhecimentos. Para Waschowicz (2009, p. 29),

A escola tornou-se verbalista e a palavra perde sua força na prática. É comum ouvir os professores gritando “silêncio!”, para que ele possa falar. Evidentemente, o

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

“Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's” A.Sarras - USA

aprendizagem, o processo do conhecimento ao transformar-se em pensamento, pela criação do sentido. Ou seja, a aprendizagem ocorre quando o pensamento descobre o significado das relações que existem entre os dados da realidade e compreende porque as coisas são como são.

Mas, as dificuldades não se restringem somente ao desempenho instrucional. As faltas são também de acesso a cultura.

Outro professor, em seu depoimento, relatou as dificuldades dos alunos;

Prof. I: “Ele tem bastante dificuldade. Dá para dizer que 98% têm dificuldade de conteúdo, de escrita, de entendimento da leitura, então tem uma formação básica bem pobre e quando chega à faculdade tem todas estas defasagens que a gente tem que trabalhar”.

Para esse professor, a maior dificuldade no processo de ensino e aprendizagem dos professores em formação inicial deve-se ao fato de que os mesmos ingressam no curso com problemas de leitura, escrita e interpretação, o que se reflete na produção escrita. Nesse sentido, os professores do curso sentem a necessidade de uma leitura mais crítica, de uma produção de textos mais reflexivos. O relato ou cópias por parte dos alunos demonstra a reprodução e não a reflexão.

O depoimento deste outro professor expressou a precariedade da formação básica dos futuros professores:

Prof. I: “às vezes o que me assusta é a falta de compreensão mínima de conteúdos que deviam ter sido trabalhados no ensino fundamental, por exemplo, na hora de organizar o seu plano de aula, quando diz que parágrafo é um dedinho no início da frase e vírgula e ponto são sinais para você usar para respirar quando lê. Então, a gente percebe, por meio deles que a escola básica não está dando conta de que eles aprendam significativamente estes conteúdos”.

Segundo esse relato, a falta de domínio dos conteúdos básicos que deveriam ter desenvolvido durante a sua formação na educação básica transcende como um agravante na formação inicial do professor, principalmente, os conteúdos de matemática, de língua portuguesa, de geografia, de história, de ciências, de artes e de literatura. O problema se agrava, pois torna difícil dentro da carga horária das disciplinas de metodologias do ensino,

retomar todos os conteúdos da educação básica, o que se reflete na prática do professor em suas atividades de ensino na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse problema também é relatado em 33,3% das respostas dos alunos, nos questionários, quando assinalaram que têm dificuldades na realização de atividades, como: leitura, escrita e trabalho em grupo. Ou seja, o reflexo da aprendizagem fragmentada na educação básica permanece durante o curso e, em decorrência, professores mal instrumentalizados para atuar nas classes escolares. Desse modo, perpetuam-se professores mal preparados que formam alunos sem o domínio de conhecimentos necessários e estes alunos posteriormente serão professores. De acordo com Libâneo (2007), as universidades formam mal os futuros professores e os professores formam mal os alunos.

Há, por parte dos professores do curso, uma expectativa de superar essas dificuldades na aprendizagem dos professores em sua formação inicial. O relato desses professores demonstra a necessidade de transformar esta realidade:

Prof. B: “Se chegou à faculdade e não sabe escrever, então vamos ensinar a escrever. Eu é que devo me adequar à realidade delas (alunas), baixar o nível de linguagem se for necessário e voltar alguns conteúdos e (re) explicar até que entendam”.

Prof. G: “acho que são dados da realidade, então nos temos que aprender a lidar com isso e não se acomodar, ver o que é possível fazer”.

Apesar dessas dificuldades, os professores compreendem que são dados da realidade e que precisam encontrar formas, alternativas para que os alunos aprendam durante o curso de Pedagogia e, quando concluírem o curso, devem estar preparados para serem professores. Para isso, é necessário respeitar a realidade e as dificuldades de cada aluno, desenvolvendo nos mesmos a possibilidade de superação de tais dificuldades. Segundo Garcia (1999, p. 60), “não podemos pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração”.

Outra dificuldade do curso expressa pelos professores refere-se ao tempo para o desenvolvimento da prática. Para este professor, o tempo de prática precisa ser maior, conforme o que explicou:

Prof. O: “e necessário um tempo maior do aluno na prática para trazer para a sala de aula as discussões da prática”.

Quando o tempo para a prática é maior, há possibilidades de discussões em sala de aula com as demais disciplinas do curso a partir dos problemas da prática, o que enriquece a formação do professor. Para este outro professor, o tempo maior de prática significa tempo para docência, conforme declarou em seu depoimento:

Prof. Q: nós teríamos que ter um tempo maior de docência.

Para alguns professores do curso, o tempo para realizar a docência tem sido insuficiente, o que apresenta indícios de que, apesar do estágio ser realizado desde o início do curso, articulado com as disciplinas de cada unidade de aprendizagem, as atividades voltadas para a docência não correspondem às expectativas dos professores do curso. Percebe-se também esta questão no relato de um aluno do curso quando respondeu a pergunta sobre se estava preparado para ser professor da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental:

A. K: Não, pois a prática realizada foi mais de observação que prática.

Para o aluno, para estar preparado para ser professor é preciso que as atividades práticas sejam mais de prática e menos de observação. Isso demonstra o interesse em partir para a prática pedagógica, vivenciar os problemas e as realidades não apenas como expectador, mas sim como professor, atuante. O tempo relatado pode ser entendido, não em aumentar a prática, mas sim, encontrar uma forma de melhor distribuí-la no interior do curso, não somente como responsabilidade do estágio, mas em outras disciplinas.

Além de tempo para prática, houve, no depoimento da coordenadora do curso, a menção à questão do horário para realizar esta prática:

C. C.: “o horário, principalmente para os alunos da noite para fazer esta docência durante o dia, porque o aluno da noite, ele acaba fazendo muito estágio na educação de jovens e adultos, ou seja, ele só trabalha com adultos, não enfrenta a realidade de uma sala de aula da educação infantil e de crianças do ensino fundamental”.

No relato da coordenadora do curso, o aluno do período noturno (a maioria trabalhadores) não disponibiliza, além do tempo, o horário para realizar a docência, vivenciar a realidade da sala de aula na educação infantil e nas séries iniciais, essencial na formação do professor, o que pode torná-lo menos preparado para atuar nesta modalidade de ensino, pois acaba realizando sua prática quase que integral na educação de jovens e adultos e em outras atividades de ensino e não na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

O tempo para a prática também é indicado pelos professores do curso no que se refere à amplitude da formação do pedagogo. No depoimento de um professor também há essa preocupação:

Prof.: G: “o tempo é muito curto, nós temos discutido isto, esta questão do curso de Pedagogia formando ao mesmo tempo o pedagogo e o professor, os quatro anos acabam sendo poucos, muito pouco, você precisaria de mais tempo para fazer isto com maior qualidade e profundidade”.

Neste equilíbrio entre formar para a docência e para a gestão, bem como para as demais áreas do ensino não escolares, torna-se um dilema na organização curricular dos cursos em formar profissionais para atuar em todas as áreas definidas nas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, o que vai ao encontro de as palavras de Libâneo e Pimenta (2006), pois, segundo eles, os cursos de formação podem provocar um “inchaço” do currículo, não formando com qualidade nem o professor nem o especialista em educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar as considerações resultantes desta pesquisa é importante retomar o problema que orienta o estudo: como se constitui a formação docente no curso de Pedagogia. A primeira constatação dos resultados desta pesquisa refere-se à proposta de organização curricular do curso como um diferencial na formação do professor no curso de Pedagogia.

O processo de formação do curso de Pedagogia investigado elege, portanto, como eixo a docência, constituída por conhecimentos dos fundamentos da Educação, da Didática e de Metodologias e Práticas dos conhecimentos específicos do currículo escolar da educação infantil e ensino fundamental. O corpo docente congrega professores pedagogos e das áreas específicas valorizando a inter-relação de conhecimentos e práticas interdisciplinares organizadas em torno de eixos temáticos que perpassam as unidades de aprendizagem trabalhadas em cada semestre curricular. Essa estrutura permite um diálogo intenso das disciplinas entre si e com pesquisa e prática de ensino desenvolvida no estágio desde o início do curso. Em cada unidade é definida a temática que norteia o processo de formação.

Um dos elementos que conduz a dicotomia relação teoria-prática na formação do professor é a forma como os currículos estão organizados, ou seja, em disciplinas estanques. A disciplinaridade tende a conduzir a conhecimentos fragmentados e pouco relacionais. Porém, a organização curricular do curso investigado aponta para uma possibilidade de superação dessa fragmentação, devido a uma proposta organizada por unidades de aprendizagem direcionadas por eixos temáticos. Isso favorece estabelecer uma relação constante entre os conhecimentos das diversas disciplinas em que a forma toma como ponto de partida os problemas da prática escolar e educacional.

Nesse sentido, não se pode afirmar que esta ou aquela opção em termos de organização curricular seria a mais indicada para a formação de professores, mas os indicativos da pesquisa apontam o princípio da interdisciplinaridade organizada no curso de Pedagogia investigado como um diferencial nas propostas curriculares de formação inicial de professores favorecendo a relação teoria-prática em um processo de unidade, formando profissionais docentes para além da transmissão-assimilação de conteúdos.

A organização curricular do curso é vista por todos os professores entrevistados como um processo que possibilita uma integração dos conteúdos disciplinares, os quais são discutidos de forma conjunta, fazendo uma relação permanente com todas as áreas do

conhecimento e a prática profissional. A percepção dessa organização é, ainda, restrita entre os alunos, porém, o corpo docente mostra-se engajado na transformação dessa realidade.

Assim, a organização curricular favorece a realização de um curso onde o processo de formação efetiva a perspectiva da prática como ponto de partida, pois em cada unidade, a composição curricular agrega disciplinas de pesquisa e prática profissional, fundamentos e metodologias. Além disso, as aulas tomam como ponto de partida a prática, utilizando-se de exemplos, experiências e relatos advindos da vivência no estágio e de experiências pessoais.

No que se refere a Educação Especial, a linguagem em Libras (Língua Brasileira de Sinais), no início da investigação do curso não estava incluída na Matriz Curricular analisada foi observado que já está proposta como disciplina numa das unidades de aprendizagem, cumprindo a obrigatoriedade da legislação, conforme Decreto n. 5.526, de 22 de dezembro de 2005.

Na análise dos conteúdos das ementas, como na fala dos professores do curso, houve a percepção de que a formação para a docência perpassa todas as disciplinas. Os professores do curso expressaram que a formação para a docência é requisito para se formar o gestor. Dessa forma, os conteúdos das disciplinas direcionadas para as Ciências da Educação não tratam diretamente da ação de ensinar do professor, porém desenvolvem os fundamentos teóricos da educação e da sociedade nas diversas áreas do conhecimento e da relação com a escola, o que é importante e reflete no saber que fundamenta a docência, ou seja, no saber e no agir do professor na direção de totalidade.

Outro indicativo importante na análise das ementas refere-se à educação infantil, a qual aparece na matriz curricular do curso com uma disciplina específica de fundamentos e o estágio desenvolvido nesta modalidade. Nos depoimentos dos professores ficou menos evidente o trabalho com os conteúdos em suas disciplinas relacionados ao preparo da docência para a educação infantil, o que pode significar uma lacuna na formação para a docência nesta modalidade de ensino.

Cabe destacar no que se refere aos conteúdos trabalhados nas metodologias de ensino (Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes etc.), que se propõe a indissociabilidade de conteúdo-forma, como nas outras disciplinas, porém se destaca que são desenvolvidos os conhecimentos dos conteúdos tradicionais escolares que os futuros professores terão de ensinar nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, há uma preocupação no sentido de que os professores destas disciplinas sejam especialistas na área, com experiência na docência desta modalidade educacional para que, justamente, desenvolvam estes saberes

com domínio e segurança, estabelecendo relações entre os saberes escolares e a experiência cotidiana dos discentes.

A formação inicial do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental não se concebe partindo da mera transmissão de conteúdos. Mais que isto, o processo formativo requer a compreensão da importância do papel do professor no contexto educacional, político e social. O processo formativo pressupõe a transformação de ocupação docente para a profissionalidade da professoralidade (ROLDÃO, 2007) de modo a valorizar o profissional do ensino, para que a sua atividade seja percebida, reconhecida e exercida enquanto profissão.

A base da formação do pedagogo no curso investigado é a docência. A partir disso, os resultados deste estudo apontam como eixo importante na formação do professor, além da organização curricular proposta, a relação conteúdo-forma. Os professores desenvolvem suas práticas enquanto formadores na perspectiva da indissociabilidade conteúdo e forma, em que o conteúdo contém a forma e vice-versa (WASCHOWICZ, 2009). Essa concepção está instituída no curso, tanto na proposta pedagógica quanto nas práticas dos professores.

Nesse sentido, na formação inicial do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental é imprescindível desenvolver nos futuros profissionais do ensino a compreensão da relação conteúdo-forma em que se leva em consideração a realidade social dos alunos para contextualizar com os conteúdos escolares”. (MARTINS, 2007). Esta proposta de formação está presente no curso investigado, tanto na proposta pedagógica quanto na prática dos professores, o que significa mudanças e melhorias no curso de Pedagogia e na formação do professor para além da transmissão de conhecimentos.

A relação teoria-prática é expressa pelos professores como outro eixo da formação docente do pedagogo. Os indícios de avanços, quanto a isso, são expressos pela maioria dos professores do curso na direção de realização do processo de formação na perspectiva da teoria como expressão da prática, conforme Martins (1998). Desenvolver a prática do curso nesse sentido é possibilitar uma prática pedagógica no intuito de partir dos problemas da prática para discutir com a teoria. Destarte, isso favorece contribuir com a formação de professores engajados na luta por uma educação para a transformação social e na superação do ensino pela transmissão-assimilação.

Levar em conta o conhecimento e as experiências que o aluno já possui para relacionar e trabalhar com o conteúdo escolar é necessário ao professor para ensinar com responsabilidade e ciência do seu papel. Assim, os conhecimentos advindos da prática social

momento, como percepção das contradições e dos conflitos, para num segundo constituírem-se como referenciais para a proposição de alternativas à prática pedagógica. Ressalta-se que conteúdo e forma são conhecimentos e práticas oriundas de diferentes práticas sociais histórica e socialmente constituídos. Essa relação demonstra um avanço, principalmente porque há a expectativa de partir da prática e da realidade social para discutir com as teorias. Isso se configura numa concepção, de acordo com Martins (1998), de que a teoria é expressão das ações práticas.

O processo de formação valoriza a reflexão dessas práticas, mediadas pela teoria, de forma a explicar, explicitar e alcançar a compreensão dos determinantes que a definem. A perspectiva de uma formação em que, na unidade teoria e prática, se parta dos problemas práticos para dialogar com a teoria é mais indicada pelos professores do que pelos alunos do curso, o que significa que existem evidências de incompletude na proposta de formação realizada.

Na relação teoria e prática, o estudo demonstra, nos depoimentos dos professores, que a experiência com a prática é essencial para a unidade teoria e prática e tem como ponto de partida a prática. Os conhecimentos pessoais dos professores que atuam na docência são trazidos e valorizados nas discussões com a teoria. Os alunos que não têm experiências como docentes fazem a relação a partir das suas experiências pessoais enquanto alunos de diferentes professores.

A relação professor-aluno é considerada pelos professores do curso e dos alunos como importante na formação docente. Os resultados da investigação apontam para uma concepção do professor como mediador no processo de ensino, em que o professor é o elo entre o aluno e o conhecimento. A mediação do professor com os alunos faz-se no processo de interação que se dá pelos sujeitos com o conhecimento que se transforma em pensamento pela conquista do aluno. (WASCHOWICZ, 2009). Destaca-se na relação professor-aluno, a partir dos depoimentos dos professores e dos alunos do curso, a afetividade. O vínculo afetivo é fundamental para tornar a sala de aula um ambiente humanizado, em que professores e alunos se encontram como pessoas.

Nos resultados da investigação, quanto aos processos reflexivos na formação do professor no curso de Pedagogia, ocorre em todas as disciplinas, e, principalmente, há a percepção de que não se ensina a ser reflexivo, como se fosse uma técnica, esse processo se desenvolve na permanente e intensa discussão mediada pelo professor, do aluno com o conhecimento, tomando como ponto de partida os problemas práticos da realidade social. A

principalmente a partir da prática, no diálogo com a teoria, na constante interação de professores e alunos com os dados da realidade social e o conhecimento científico.

Outro indício encontrado nos resultados da pesquisa refere-se à concepção sobre a profissão docente na visão dos professores do curso. A maioria dos alunos que escolhem o curso de Pedagogia, não faz esta opção porque quer ser professor, pois ainda não percebeu a docência como uma atividade especializada. Porém, durante a formação no curso, começam os alunos a optar pela docência como escolha profissional. Esse resultado pode indicar que em função da formação do professor desenvolvida no curso, devido à proposta pedagógica do curso e ao trabalho engajado do corpo docente, faz com que os discentes passem a ver e valorizar o professor como profissional do ensino. O curso de Pedagogia investigado, desenvolve um trabalho de formação no sentido de profissionalizar o professor com compromisso, responsabilidade e na conscientização da importância do seu papel social. Isso pode significar que “o aluno toma consciência de sua profissionalidade se constituindo, e assume a docência, que passa do estado de determinada pelo professor para determinar-se como professor” (informação verbal)¹⁰.

A maior dificuldade no curso expressa por todos os professores entrevistados aponta para a leitura, escrita e interpretação dos alunos, futuros professores. Essa constatação recai, segundo os professores, nas lacunas do processo vivenciado no ensino básico. Neste nível de escolarização se prioriza um ensino pela transmissão e assimilação de conteúdos, e não de construção de conhecimentos. Tais dificuldades implicam a ausência por parte dos alunos de uma leitura mais crítica e de produção de textos mais reflexivos. O que fica evidenciado nos textos dos alunos, segundo os professores do curso, são, na maioria, cópias reproduzidas. O pensar, o refletir são essenciais na formação do professor, porém, com as dificuldades que os alunos ingressam no curso de Pedagogia, esse processo se torna mais fragilizado, pois são habituados, devido a sua formação básica a reproduzir e não produzir conhecimentos. Essa constatação não significa que esta realidade é posta de lado e nada é feito para transformá-la. Pelo contrário, todos os professores, constantemente buscam melhorar o desenvolvimento dos alunos para que superem essas dificuldades.

Outra evidência nos resultados deste estudo é a articulação do corpo docente com o curso. A maioria dos professores conhece a proposta pedagógica e desenvolve suas práticas de acordo com os objetivos propostos. Isso significa que a proposta não é apenas um documento para cumprir exigências burocráticas, mas foi elaborado para indicar o caminho a

ser percorrido na formação do pedagogo. Os professores mostram-se apaixonados pelo curso e empenhados em formar os profissionais professores para além da transmissão de conhecimentos, para que ocorram mudanças no ensino básico.

Ressalta-se que na análise dos trabalhos de conclusão de curso, os alunos escolhem temas direcionados ao trabalho docente. Assim, no desenvolvimento de seus estudos os alunos priorizam ampliar sua formação de professor.

Quanto aos possíveis limites do curso em relação às exigências atuais, não houve indícios de uma preocupação com a formação do professor para a diversidade, para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, com exceção da professora que ministra a disciplina específica dessa temática. Trabalhar com a inclusão escolar exige o conhecimento e entendimento da forma de aprender de cada um, sempre respeitando e encontrando formas diversificadas de ensinar. Esta conscientização precisa estar vinculada à formação do professor da educação básica para que compreenda a diversidade em sala de aula. Saber valorizar as diferenças dos seus alunos, contribuindo com a inserção dos mesmos na vida escolar e social é fundamental.

No percurso desta pesquisa, dificuldades encontradas referem-se ao tempo para a pesquisa de campo, entre coleta e análise de dados, principalmente por nunca esta pesquisadora ter realizado pesquisa para tornar-se pesquisadora. As idas e vindas foram constantes durante a trajetória, na busca de compreensão e melhorias na análise dos resultados. Chegar ao nível compreensivo, proposto por Santos (2005), é complexo, difícil e doloroso, principalmente pela percepção de que muitas vezes não foi possível alcançar este nível na análise dos dados, o que trouxe frustrações, incertezas e o “retorno com o indizível”. (WASCHOWICZ, 2009).

Dessa forma, a contribuição valiosa desta investigação foi a possibilidade de desconstrução, construção e reconstrução de conceitos que, ao iniciar o estudo estavam presentes, pois havia uma percepção de ensino e de formação de professores que foi modificada. Passou-se a compreender os processos em sua totalidade, vibrando com as novas descobertas e percebendo-se o conhecimento como um processo contínuo e em permanente elaboração. Nesse sentido, houve a ampliação dos conhecimentos, um repensar as práticas e os ideais enquanto profissional e enquanto pessoa, transformando a postura inicial em uma postura mais crítica e consciente da importância do papel social de um educador (a).

Esta pesquisa possibilitou perceber que a formação do professor no curso de Pedagogia pode se realizar com qualidade, porém, não em qualquer curso. É preciso uma

desenvolvimento da formação. Uma formação com base na indissociabilidade de conteúdo e forma, na unidade teoria e prática a partir dos problemas práticos, da realidade social, num processo de mediação do aluno com o conhecimento com o auxílio do professor, ultrapassando a transmissão de conteúdos para um processo de sistematização coletiva do conhecimento (SANTOS, 1992) e, principalmente, tornar esse processo instituído nos próprios alunos, futuros professores para que efetivamente a formação do professor se faça na sua totalidade.

Ainda, cabe ao término desta investigação indicar novas indagações: como os alunos realizam suas práticas no decorrer do curso; como se efetiva a mediação durante as aulas. Enfim, um campo aberto para continuar a compreender o processo de formação do professor.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa. n. 113. jul/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 04 nov.2008.

ALVES, N. GARCIA, R. L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ALONSO, M. A formação dos professores e o desafio da sociedade atual. In: Romanowski, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A.(Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: formação docente, aprendizado e ensino**. Curitiba: Champagnat, 2005.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRANDAO, C. F. **LDB – passo a passo**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.(Lei n. 9.394/96). Comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 7 ed. Campinas-SP: Papirus, 1996.

BRASIL, Decreto – **Lei n. 1.1190 de 04 de abril de 1939**. Disponível em: www.senado.gov.br. <. Acesso em: 20 1go. 2009.

BRASIL, Decreto – **Lei n. 8.530 de 02 de janeiro de 1946**. Disponível em: www.senado.gov.br. <. Acesso em: 20 1go. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP N. 01 de Maio de 2006.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTANA, M. I. **A prática da pesquisa: relação teoria e prática no curso de Pedagogia.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2006.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. (p. 117-131)

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Rio Grande do Sul: INJUI, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2006.p. 11-57

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?:** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.p. 59-97

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2007.

MARTINS. P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** Campinas: Papirus, 1998.

_____. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Didática: o ensino e suas relações.** 12 ed. Campinas: Papirus, 2007. p. 77-103

_____. As formas e as práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papirus, 2006. (p.75-100).

_____. **Didática**. Curitiba-Pr: IBPEX, 2007.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Aprender...sim, mas como?** 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 111-127

NÓVOA. A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter. **Projeto pedagógico do curso de pedagogia**. Curitiba, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Rev. Brás. Educ. v. 12 n. 34. Rio de Janeiro, jan/abr.2007.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba-Pr: IBPEX, 2007.

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. “Lato Sensu” em Psicopedagogia – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Fumec. Belo Horizonte, 2005. p. 13-50.

_____. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas. SP: Papirus. 1992.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa. v. 37, n. 130, São Paulo, jan/abr. 2007

_____. **Pedagogia Histórico**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, L; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão. In: **Formação de profissionais da educação políticas e tendências**. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, v. 68, dez. 1999.p. p. 220- 237

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-200

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A. **Formação de professores: políticas e debates (org)**.Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papirus, 2006. p.75-100.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, S. R. **A trajetória do curso de Pedagogia** – de 1939 a 2006. FURG: Rio Grande do Sul: RS, 2008.

WASCHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 2 ed. Campinas: SP: Papirus, 1991.

_____ **Pedagogia mediadora**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

APÊNDICES

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA AOS PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

1. Identificação do Entrevistado

Nome do professor:

Curso que atua:

Disciplina (as):

Carga Horária:

Formação:

Tempo de atuação no curso:

Experiência com a Educação Básica:

2. Componentes Didáticos da Disciplina:

Quais conteúdos são trabalhados na disciplina?

Qual a metodologia de abordagem?

Qual o referencial teórico?

Como é feita a avaliação?

A disciplina em que atua se articula com a docência? Por Quê?

O que é docência?

Quais os saberes necessários ao professor?

3. Condições de Organização:

Como é feito o planejamento da disciplina?

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

A carga horária é suficiente?

Segue fielmente o programa da disciplina ou faz alterações no conteúdo proposto? O que, por exemplo, e por quê?

Quanto aos suportes materiais, equipamentos de desenvolvimento como laboratórios, são disponíveis e utilizados?

Os alunos são participativos?

E a condição dos alunos na aprendizagem?

4. Prática

Como é estabelecida a relação teoria e prática na disciplina? Como faz a articulação?

Como estabelece a relação conteúdo-forma?

Quais são as prioridades

Como é a relação da disciplina com o estágio?

Como é a relação com as demais disciplinas do currículo?

Existe relação com a escola básica?

Quais são as dificuldades quanto a estas questões da prática?

5. Reflexividade

A natureza da disciplina favorece a reflexão?

São realizadas atividades para o desenvolvimento da reflexão? Quais?

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Como os alunos realizam a reflexão?

O que se prioriza?

Quais são as dificuldades?

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Caro Aluno,

Meu nome é Geslani Cristina Grzyb Pinheiro, sou mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR e meu tema de pesquisa é sobre “A Formação do Professor no Curso de Pedagogia”.

Conto com a sua colaboração em responder este questionário de forma a contribuir com a minha pesquisa, principalmente respondendo a todas as questões com sinceridade para que tenhamos um resultado significativo.

Agradeço imensamente a sua contribuição.

Nome (não é obrigatório)

Período que está cursando:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| ☐ 1º período | ☐ 5º período |
| ☐ 2º período | ☐ 6º período |
| ☐ 3º período | ☐ 7º período |
| ☐ 4º período | ☐ 8º período |

Formação do Ensino Médio:

- ☐ Magistério
- ☐ Outro _____

Experiência Profissional

- ☐ Só estudante
- ☐ Estuda e trabalha

Se trabalha, indique em que e onde:

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Por que escolheu o curso de Pedagogia?

- () Sempre quis ser professor () sempre quis trabalhar com gestão escolar
- () são muitos professores na família () sua família influenciou
- () considera uma profissão ideal para mulheres () gosta de criança
- () porque é um curso mais fácil () porque é um curso acessível financeiramente
- () por amizade com alunos do curso () não sabe
- () outro:

Área em que pretende atuar após a conclusão do curso:

- () Docência () Gestão

Por quê?

O que é ser professor para você?

Que conhecimentos são necessários para o professor saber ensinar?

Das disciplinas do curso, indique as que você considera que são direcionadas para a formação do professor? Por quê?

De todas as disciplinas que você já cursou, indique a que mais contribuiu para a formação de professor. Por quê?

Indique 5 disciplinas do curso que aproximam a formação prática do professor?

Indique 5 disciplinas, que na sua opinião, são teóricas.

Indique 3 disciplinas, que na sua opinião, são práticas.

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

15) As disciplinas favorecem o desenvolvimento da reflexão? Por Que?

16) Indique, 3 disciplinas, que na sua opinião, articulam teoria e prática.

17) Quais as dificuldades que encontra ou encontrou até agora no curso:

- () dificuldade com o conteúdo da disciplina _____
- () dificuldade com o horário do curso _____
- () dificuldade em conciliar trabalho e estudo _____
- () dificuldade com as atividades realizadas no curso (leituras, escrita de texto, trabalho em grupo.....) _____
- () dificuldade com os materiais usados no curso (livros, tecnologia,...) _____
- () dificuldade financeira _____

18) O curso lhe possibilita uma formação adequada para atuar como professor na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental? Por Quê?

- () fundamentação teórica para compreender os problemas da prática
- () sugestões de como trabalhar na escola
- () fundamentação prática
- () atividades realizadas direcionadas para a prática

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

() leituras que apresentam sugestões de como atuar na sala de aula

() outra:

19) Pretende se especializar em que área após concluir o curso?

20) Somente para alunos do 8º período:

Você se sente preparado para ensinar nas séries iniciais? Por quê?

Qual é o seu tema de TCC?

Por que fez esta escolha?

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO

1. Tempo de atuação na coordenação do curso?
2. Se atua como docente e em que disciplinas?
3. Como foi o processo de mudanças introduzidas no curso para atender a Resolução 01/06 que institui as DCNs para o curso? (como este processo foi desenvolvido, de que forma).
4. Quais as prioridades de formação do pedagogo propostas no curso?
5. Como se institui a formação para a docência no curso de Pedagogia?
6. Para a docência, quais atividades são propostas?
7. Que disciplinas são específicas de docência?
8. Existe no curso a preocupação com a formação crítica e reflexiva do professor?
9. Como esta visão de criticidade e reflexão têm sido desenvolvidas nas disciplinas de formação para a docência?
10. Como é estabelecida a relação teoria e prática no curso?
11. Quais são as maiores dificuldades existentes no curso frente a formação para a docência?
12. Entre formação para a gestão e para a docência, para qual o curso se direciona e onde estão as maiores dificuldades desta formação?
13. Em sua opinião, qual é a identidade do curso de Pedagogia atualmente?

ANEXOS

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

Unidade de Aprendizagem	
1º UA - Fundamentos Pedagógicos	Carga Horária
Filosofia	80
Fundamentos da História da Educação	80
Língua Portuguesa – Comunicação	40
Pesquisa e Prática Pedagógica -Desenvolvimento Profissional	80
Teorias do Conhecimento Pedagógico	80
Metodologia Científica	40
Subtotal	400
2ª UA - Educação e Sociedade	Carga Horária
Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais	80
Paradigma Curricular e Avaliação	80
Língua Portuguesa – Produção Textual	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola	80
Fundamentos Socioantropológicos	80
Atividades Complementares I	40
Subtotal	400
3ª UA - Ciência e Tecnologia	Carga Horária
Didática	120
Educação Ciência e Tecnologia	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Proposta Educacionais	80
Fundamentos Psicológicos da Educação	80
Atividades Complementares II	40
Subtotal	400
4ª UA – Teoria e Prática de Ensino I	Carga Horária
Alfabetização: Teoria e Prática de Ensino	40
Literatura Infante Juvenil: Teoria e Prática de Ensino	40
Arte: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Projeto	80
Ciências Naturais: Teoria e Prática de Ensino	80
Corporeidade: Teoria e Prática de Ensino	80
Subtotal	400
5ª UA - Teoria e Prática de Ensino II	Carga Horária
Língua Portuguesa – Teoria e Prática de Ensino	80
Matemática: Teoria e Prática de Ensino	80
Geografia: Teoria e Prática de Ensino	80
História: Teoria e Prática de Ensino	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Educação Infantil	80
Subtotal	400
6ª UA - Educação e Desenvolvimento Profissional	Carga Horária
Fundamentos para as Necessidades Especiais Educativas	80
Educação de Jovens e Adultos	80
Desenvolvimento Profissional Docente	40
Pressupostos da Educação Infantil	80

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Atividades Complementares III	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Fundamental	80
Subtotal	400
7ª UA - Gestão e Pesquisa Educacional I	Carga Horária
Princípios da Gestão Educacional	40
Projeto Político Pedagógico	40
Ensino Médio e Profissionalizante	80
Políticas Educacionais I	40
Atividades Complementares IV	40
Pesquisa e Prática Pedagógica – Docência Ensino Médio	80
Avaliação da Aprendizagem	40
Pesquisa Educacional: TCC I	40
Subtotal	400
8ª UA – Gestão e Pesquisa Educacional II	Carga Horária
Políticas Educacionais II	40
Avaliação Institucional	40
Organização do Trabalho Pedagógico	80
Pesquisa e Prática Pedagógica – Gestão	160
Pesquisa Educacional: TCC II	80
Subtotal	400
Total Carga horária	3.200 horas

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

ANEXO B - EMENTAS DAS DISCIPLINAS DO CURSO ANALISADAS

UA – Fundamentos Pedagógicos

Disciplina - Língua Portuguesa – Comunicação

Ementa: Características do texto escrito. Diferentes tipos de texto. Organização e produção de texto. Tipo de textos acadêmicos. Produção do texto acadêmico. Os textos da jornalística e a escola. Coesão e coerência da produção de textos. Elementos gramaticais para suporte na produção textual.

Disciplina - Pesquisa e Prática Pedagógica – Desenvolvimento Profissional

Ementa: O papel do pedagogo: histórico da profissão, relações profissionais, possibilidades de atuação dentro e fora do ambiente escolar, perfil do profissional, identificação das funções do pedagogo, enquanto docente, dentro e fora da sala de aula nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Relatório de estágio: normatização e elaboração. Métodos de pesquisa e seus usos. Possibilidades de ação do pedagogo.

Disciplina - Teorias do Conhecimento Pedagógico

Ementa: Pedagogia: natureza e objeto, especificidade epistemológica. Histórico da Pedagogia. O curso de Pedagogia no Brasil. Teoria pedagógica dos educadores tradicionais aos progressistas. As concepções pedagógicas e suas práticas. Educação como prática social. Tendências investigativas em educação. Pedagogia como ciência.

UA – Educação e Sociedade

Disciplina - Paradigma Curricular e Avaliação

Ementa: Conhecimento e currículo na educação contemporânea. Paradigmas e políticas educacionais. As tendências tradicionais, críticas e pós-críticas em currículo. Processo de estruturação curricular. Relações com o planejamento e a prática pedagógica. Planejamento de currículo: objetivos, conteúdo e avaliação. Currículo nacional e avaliação.

Disciplina - Língua Portuguesa – Produção Textual

Ementa: Artigo de opinião (editoriais, artigos de análise, colunas). Abordagem teórica e prática. Tipologia textual: descritivo, narrativo e dissertativo. O parágrafo padrão e os tipos de parágrafos dissertativos. Os constituintes do texto dissertativo-argumentativo: tema/título, tese, argumentação e conclusão. Abordagem teórica e prática. Compreensão e estruturação de textos. Ortografia, acentuação e crase, colocação e pontuação pronominal. Semântica. Morfologia, sintaxe, regência e concordância. Adequação vocabular.

Disciplina - Pesquisa e Prática Pedagógica – Escola

Ementa: As relações educativas no cotidiano escolar. Mapeamento da realidade escolar: a organização da instituição escolar, os instrumentos normativos que regem a escola, as organizações coletivas que mobilizam o espaço escolar, as relações entre os sujeitos que fazem parte do processo e a organização do trabalho pedagógico. As relações educativas como elemento de redimensionamento do trabalho do pedagogo escolar.

UA – Ciência e Tecnologia

Disciplina - Didática

Ementa: Didática: diferentes momentos históricos. Abordagens do processo didático: fundamentos e instâncias operacionais. Paradigmas da docência. Didática: Estratégias pedagógicas. Planejamento e organização do ensino: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação na escola e em outros espaços pedagógicos.

Disciplina - Educação, Ciência e Tecnologia

Ementa: Ciência, Tecnologia e Educação: conceitos e historicidade; evolução histórica dos meios de comunicação e informação; contexto atual; impactos da tecnologia no contexto social e na educação escolar; análise de diferentes recursos tecnológicos; EAD; postura do professor frente às novas tecnologias.

Disciplina - Pesquisa e Prática Pedagógica – Propostas Educacionais

Ementa: O ato educativo nos diferentes espaços. Análise e reflexão dos processos educativos no interior de escolas e/ou instituições formais e não formais, governamentais e não governamentais. Possibilidades de atuação do pedagogo/professor nos espaços escolares e não

escolares que desenvolvem diferentes práticas pedagógicas com base em diferentes perspectivas filosófica/conceituais.

Disciplina – Alfabetização: teoria e prática de ensino

Ementa: Fundamentos teóricos dos métodos de Alfabetização. Processos de Alfabetização em espaços não escolares. Aspectos Sociológicos, Psicológicos e Lingüísticos dos métodos de Alfabetização. Variáveis intervenientes no processo de Alfabetização de crianças, jovens e adultos. A formação do professor alfabetizador.

Disciplina – Literatura Infanto-Juvenil: teoria e prática de ensino

Ementa: Possibilidades da literatura infantil, aprendizagem de língua e ludicidade. Função e característica da literatura para crianças e adolescentes. Valores sócio-educacionais da literatura na escola. Literatura infanto-juvenil: objetivos e técnicas de abordagem.

Disciplina – Arte: teoria e prática de ensino

Ementa: Ensino de Arte nas escolas. O Ensino de Arte no Brasil: tendências curriculares e aspectos legais. O arte-educador. Linguagens na área de Arte. Elementos básicos das formas artísticas. Conteúdos em Arte. Arte e Criatividade. Avaliação em Arte. A arte na Educação Básica. Arte e os Alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Disciplina – Pesquisa e prática – projeto

Ementa: Instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho pedagógico, possibilitando a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Reflexão sobre a prática pedagógica observada podendo gerar problematizações constituindo-se em instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino. Elaboração de proposta de estudo científica a partir da análise das práticas educativas escolares de docência.

Disciplina – Ciências Naturais: teoria e pra'tica de ensino

Ementa: Conhecimentos do senso comum e formação de conceitos. Método de investigação científica e a produção do conhecimento: implicações pedagógicas. Relação entre os conteúdos e as diferentes ciências: astronomia, biologia, física, geociências e química. Conteúdos do ensino de Ciências Naturais das séries iniciais do ensino fundamental: ambiente, ser humano e saúde, recursos tecnológicos, Terra e Universo. Princípios de

experimentação, problematização. Planejamento e organização de atividades: o uso de textos, os livros didáticos, atividades de campo, uso dos recursos tecnológicos. Iniciação ao conhecimento científico. Processos avaliativos.

Disciplina – Corporeidade: teoria e prática de ensino

Ementa: A Educação Física no contexto histórico cultural: teorias, tendências e concepções. Conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e nos anos iniciais no Ensino Fundamental: ginástica, jogo e dança. Metodologia do ensino de Educação Física. Psicomotricidade. Corporeidade e Gênero. A Educação Física e a inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. O Lúdico no Desenvolvimento das crianças.

UA – Teoria e Prática de Ensino II

Disciplina – Língua Portuguesa: teoria e prática de ensino

Ementa: Concepções do ensino de língua materna. Variação lingüística. Desenvolvimento e aquisição da linguagem. Conteúdos estruturantes da linguagem: oralidade, leitura e escrita. Metodologias atuais para o ensino da Língua Portuguesa: o texto como elemento articulador.

Disciplina - Matemática: teoria e prática de ensino

Ementa: Aspectos da história da Matemática e as concepções de conhecimento matemático relacionadas ao seu ensino. Princípios da organização do ensino em Matemática. Sistematização dos conhecimentos matemáticos: aritméticos, geométricos, métricos, estatísticos, probabilísticos e algébricos. Novas possibilidades educativas: o jogo, a informática, a história da matemática, a modelagem matemática, a etnomatemática e a resolução de problemas. Conteúdos do ensino de Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Disciplina – Geografia: teoria e prática de ensino

Ementa: Histórico da construção do pensamento científico e pedagógico da Geografia. As diferentes vertentes teórico-filosóficas da Geografia: da tradicional a perspectiva cultural. O Currículo e o ensino de Geografia na Educação Básica: a formação de conceitos geográficos e a alfabetização cartográfica como forma de compreensão da configuração do espaço geográfico. A organização do planejamento e sistematização do ensino: organização dos

de materiais didáticos (livros didáticos e para-didáticos, vídeos, jogos, textos científicos e literários).

Disciplina – Historia: teoria e prática de ensino

Ementa: Historicização das diferentes concepções de HISTÓRIA. Explicitação e compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos para uma leitura crítica do ensino de História. Discussão e análise dos elementos e conceitos que organizaram o ensino de História no século XX. Análise e seleção para organização dos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Discussão de uma proposta de avaliação em História.

Disciplina – Pesquisa e prática pedagógica: docência educação infantil

Ementa: Especificidade do trabalho pedagógico na educação infantil, observação, participação e planejamento de ações a serem desenvolvidas com crianças de 0 a 5 anos. Articulação entre teoria e prática durante todo o período de estágio em instituições de educação infantil. Reflexão sobre a prática pedagógica observada podendo gerar problematizações constituindo-se em instrumento de iniciação à pesquisa e ao ensino. Proposição e execução de propostas de intervenção relacionadas ao processo de aprendizagem na educação infantil (regência) e elaboração de relatório de estágio.

UA – Educação e Desenvolvimento Profissional

Disciplina – Fundamentos para as Necessidades Educativas Especiais

Ementa: Educação Especial no contexto da sociedade brasileira: aspectos filosóficos, históricos e sociais. Concepções de deficiência, escola e educação especial. Caracterização da clientela face aos determinantes bio-psico-social e pedagógicos. Políticas e programas de atendimento educacional nos âmbitos nacional e estadual. Os programas de atendimento educacional na organização escolar e as implicações didático-pedagógicas. Quanto a: planejamento, conteúdos e métodos, objetivos e avaliações, relação pedagógica. Procedimentos e recursos pedagógicos adaptados às necessidades educativas especiais. O professor face às novas necessidades do processo de inclusão. As possibilidades das novas tecnologias.

Disciplina – Educação de Jovens e Adultos

Ementa: Análise histórico-social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Princípios e concepções da EJA. Contribuições do Método Paulo Freire para o ensino na EJA. Políticas Públicas

Educacionais e Legislação da EJA no âmbito nacional, estadual e municipal. Diretrizes Curriculares da EJA. O contexto da EJA na América Latina. Experiências e Programas nacionais EJA. Plano Nacional de Educação e a EJA. Organização e o funcionamento da EJA nos espaços não-escolares. Formação e prática pedagógica dos profissionais dessa modalidade.

Disciplina – Desenvolvimento Profissional Docente

Ementa: Histórico da profissionalização docente no Brasil. Tendências atuais de formação e profissionalização frente aos novos desafios. Formação continuada, condições de trabalho, carreira docente e valorização profissional. Pesquisas sobre a formação de professores.

Disciplina – Pressupostos da Educação Infantil

Ementa: Conceitos da/na educação infantil: infância, família, sociedade; educação infantil, profissionais da educação infantil Políticas para a educação infantil: Constituição Federal de 1988; LDB 93949/96. O ensino fundamental de nove anos e a educação infantil. Projeto Político Pedagógico na educação infantil: o estudo dos seus elementos constitutivos e as relações com o regimento, o planejamento, a formação continuada, e com a comunidade. Desenvolvimento humano e aquisição do conhecimento na primeira infância: o gesto, brinquedo, desenho, a oralidade e a escrita no desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Organização dos conteúdos, tempos e espaços na educação infantil. A avaliação na educação infantil.

Disciplina – Pesquisa e Prática Pedagógica: docência ensino fundamental

Ementa: Desenvolvimento da Prática Pedagógica: análise, planejamento e atuação. Relação professor, aluno e conhecimento na configuração do processo educacional. Especificidades do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental.

UA – Gestão e Pesquisa Educacional I

pdfMachine - is a pdf writer that produces quality PDF files with ease!

Get yours now!

"Thank you very much! I can use Acrobat Distiller or the Acrobat PDFWriter but I consider your product a lot easier to use and much preferable to Adobe's" A.Sarras - USA

Ementa: O planejamento escolar. Escola e Comunidade. Os órgãos de apoio: Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Associações de pais e mestres. Elaboração de Projeto Político pedagógico da escola: Trabalho coletivo e participação.

Disciplina – Ensino Médio e Profissionalizante

Ementa: Aspectos legais, políticos e históricos do Ensino Médio e a dualidade estrutural. O trabalho como princípio educativo. Mudanças na produção e reflexos na educação média e profissionalizante. O jovem e a instituição escolar. Organização curricular e ação docente no Ensino Médio e profissionalizante. Formação de professores em nível médio: aspectos históricos e curriculares.

Disciplina – Avaliação da Aprendizagem

Ementa: Abordagem histórica e teórica da avaliação. Avaliação frente às concepções pedagógicas. Avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Enfoques sobre avaliação. Modalidades de avaliação. Critérios de avaliação. Instrumentos de avaliação.

Disciplina – Pesquisa e Prática Pedagógica: Docência Ensino Médio

Ementa: Análise das políticas educacionais do curso de formação de professores em nível médio; organização histórica, legal e curricular do curso de formação de professores em nível médio; aspectos teórico-metodológicos no planejamento de aulas das disciplinas pedagógicas, da docência no ensino médio; pesquisa e planejamento de docência: plano de aula e oficinas.

UA – Gestão e Pesquisa Educacional II

Disciplina – Organização do Trabalho Pedagógico

Ementa: A natureza e a especificidade do trabalho pedagógico. Mecanismos de ação coletiva no interior da escola: conselho de classe, associação de pais, grêmio estudantil, reunião pedagógica e de pais, entre outros. Diferentes formas de organização do ensino: ciclos e séries, organização curricular por temas, projetos, complexos temáticos e disciplinas.