

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON

A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES NO CURSO
DE PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CURITIBA

2006

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON

A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES NO CURSO DE
PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski.

CURITIBA

2006

P626r
2006

Pietrobon, Sandra Regina Gardacho
A relação entre os saberes docentes no curso de pedagogia e a prática pedagógica / Sandra Regina Gardacho Pietrobon ; orientadora, Joana Paulin Romanowski. – 2006.
137 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006
Inclui bibliografia

1. Professores – Formação. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Formação profissional. 5. Professores universitários. 6. Professores de ensino fundamental. I. Romanowski, Joana Paulin. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 371.12

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON

A RELAÇÃO ENTRE OS SABERES DOCENTES NO CURSO DE PEDAGOGIA E
A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná na Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Elsa Garrido
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Curitiba, 13 de dezembro de 2006.

Dedico este trabalho aos meus pais José e Bernadete, pelo exemplo de perseverança, coragem e amor. Ao meu esposo, Fernandes, por sua presença confortante. A todos aqueles que acreditam na essência do ser humano e que o Sol sempre poderá nascer um dia mais...

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelo seu amor... mesmo distantes fisicamente.

Ao meu esposo pelo sacrifício e compreensão nesta etapa de minha vida.

Ao Departamento do Curso de Pedagogia da Universidade investigada, por possibilitar que a coleta de dados fosse realizada.

Às acadêmicas do curso de Pedagogia, formandas 2005, pela colaboração na pesquisa.

Às minhas amigas Ângela, Marta, Regina e Cibele pelo incentivo e pela força nos momentos difíceis passados na etapa de conclusão deste trabalho.

Às colegas de Mestrado Êrica, Marlene, Josiane, Simone, Sheila pelos momentos que compartilhamos de estudo, de apresentações de trabalhos, de conversas nos intervalos e de e-mails motivadores.

À minha orientadora, professora Joana Paulin Romanowski, pela paciência e compreensão nesta caminhada de construção da dissertação, pessoa forte, dedicada e que me ensinou muitos valores, principalmente que devo ser perseverante.

Às professoras Pura Lúcia Oliver Martins e Elsa Garrido pela generosidade e atenção que dedicaram ao orientar-me na qualificação do estudo.

Às professoras Marilda Aparecida Behrens e Rosa Lydia Teixeira Correa, por acreditarem e apoiarem meu crescimento na etapa de estudo das disciplinas do Mestrado.

À Solange por estar sempre disposta a auxiliar na secretaria, lembrando sempre com seus recados via e-mail as datas e questões importantes.

À professora Soely Bettles pela leitura da dissertação.

A José e Inês por me acolherem em sua casa, por me atenderem como pais que foram.

À Vívina e Vinícius pelo carinho e amizade.

As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. (FREINET, 2000, p.129)

RESUMO

O objeto de estudo deste trabalho focaliza os saberes docentes e a prática pedagógica de acadêmicas do curso de Pedagogia, com o objetivo de analisar a relação entre a formação realizada pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica dos acadêmicos que já atuam em escolas de ensino fundamental. Dadas as características do objeto e objetivos do estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de depoimentos (questionário, carta e entrevista semi-estruturada) e observação participante, tendo como autores referenciais Lüdke & André (1996). Têm-se como pressuposto, neste trabalho, que há um diálogo entre teoria e prática, portanto, não cabe mais uma visão de formação voltada a um modelo de racionalidade técnica, pois o que se busca é uma formação de professores reflexiva. Os instrumentos de pesquisa utilizados revelam que as acadêmicas ressaltam a importância das atividades de estágio e pesquisa para o crescimento pessoal e profissional. No entanto, indicam que há lacunas no curso de formação de professores investigado na questão da relação teoria-prática. Das observações da prática de uma acadêmica do curso, destaca-se a prática pedagógica voltada a mecanismos de ação internalizados durante sua vivência de escolarização e formação, mais do que uma relação com os estudos disciplinares efetivados no curso de Pedagogia. Para as professoras do Ensino Fundamental entrevistadas, entre os saberes necessários à atuação estão: saber lidar com o aluno, conhecer as teorias sobre a aprendizagem; formas de ensinar (metodologias); saber relacionar-se com os colegas (troca de experiências); saber adaptar a forma de ensinar o conteúdo à turma (diferenças); ser polivalente. Os autores que embasaram a análise e reflexão da realidade estudada são: Tardif (2002); Pimenta (1999); Martins (1989); Brzezinski (1996), Behrens (1996), Mizukami (1986), Garrido (2001), entre outros.

Palavras-chave: Saberes docentes, prática pedagógica, formação de professores, curso de Pedagogia.

ABSTRACT

The aim of the present paper is to focus the Pedagogy course academics' teaching knowledge and the pedagogical practice, thus analyzing the relation between the formation provided by the Pedagogy course and by the pedagogical practice of the academics that have already been teaching at the fundamental school. This study has a qualitative boarding research, a case of study form. The information was collected by questionnaire, letter and semi-structured interview and the participant observation, having Lüdke & André (1996) as reference authors. The main topic at this paper, is that there is a dialogue between theory and practice, therefore, one vision of formation headed to a technical thinking is not applied, because a reflexive teachers formation is searched. The research material utilized reveals that the academics stick out the probation and research activities importance to their personal and profesional growth. Otherwise, they point out some lacks at the investigated teachers formation course in the theory-practice relation. From an academic's practice observation is pointed out the traditional practice, than the one learned at the Pedagogy course. For the interviewed fundamental school teachers, together to the teaching knowledge needed, are also included: knowing how to work with the student; knowing the teaching theories; methodologies; changing experiences with co-workers; knowing how to fit the knowledge to the students level; knowing how to work with different kinds of students in the same classroom. The following authors were utilized in the research to analyze and reflection of the studied reality: Tardif (2002); Pimenta (1999); Martins (1989); Brzezinski (1996), Behrens (1996), Mizukami (1986), Garrido (2001), among others.

Key-words: Teaching knowledge, pedagogic practice, teachers formation, Pedagogy course.

SUMÁRIO

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	22
2.1 O Estudo de Caso	24
2.2 Procedimentos da investigação.....	25
3 OS SABERES DA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	29
3.1 O curso de Pedagogia e os saberes docentes.....	29
3.2 Os saberes da prática.....	34
3.2.1 A valorização da prática como conteúdo da formação.....	35
3.2.2 Conhecimentos para a prática.....	40
3.2.3 A relação teoria-prática.....	44
3.2.4 A relação teoria-prática por meio das ações dos docentes no curso de Pedagogia investigado.....	58
3.2.5 Problemas/dificuldades da prática e a busca de alternativas.....	63
3.2.6 Dificuldades no curso.....	67
3.3 Os saberes da prática pedagógica na sala de aula.....	68

3.3.1 As inovações na prática.....	69
3.3.2 Práticas tradicionais e contradições.....	70
3.3.3 A avaliação.....	73
3.3.4 Os saberes da organização escolar.....	77
3.4 Os saberes docentes: a teoria estudada e a realidade investigada.....	80
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
5 REFERÊNCIAS.....	94
ANEXOS.....	100
Anexo I – Currículo Pleno do Curso de Pedagogia em vigor a partir de 2000.....	101
Anexo II – Currículo Pleno do curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar em vigor a partir de 2006.....	111
Anexo III – Normas para transcrição das entrevistas.....	114
Anexo IV – Transcrição das entrevistas com professores do Ensino Fundamental.....	116

1 INTRODUÇÃO

Abordar os saberes docentes não é algo tão específico e objetivo, de modo que os mesmos são variados e estão relacionados à experiência pessoal e profissional de cada professor (Nóvoa, 1995). Ao caracterizar a Formação de Professores, enquanto um espaço de construção de saberes que estão voltados a campos específicos de conhecimentos, tem-se claro que a mesma está voltada para “o como ensinar”, de certa forma, uma “instrumentalização” do professor. No entanto, a formação docente não se dá apenas no curso de graduação, mas também no momento em que os professores (ou futuros professores) encontram-se no exercício da sua profissão, então é nesse momento que validam ou invalidam os conhecimentos aprendidos no curso de formação. De acordo com Tardif (2002), o saber docente se compõe de vários saberes oriundos de diversas fontes (saber-fazer pessoal, saber curricular, dos livros didáticos, saberes relativos às matérias ensinadas, entre outros). Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais, pois, segundo o autor, “(...) o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho” (TARDIF, 2002, p.17).

Esta investigação tem como pressuposto que o saber docente só tem razão de existir se estiver efetivamente relacionado com uma prática pedagógica, na qual podem ser mobilizados, construídos e reconstruídos, pois toda prática docente é uma prática social, num determinado contexto social e com seres situados historicamente, sujeitos de um processo. Desta forma, o conhecimento não é algo “pronto e acabado”, no momento em que o professor busca a melhor maneira de ensinar o conteúdo ao seu educando, e este o assimila, ocorre um processo de reelaboração do conhecimento.

Os conteúdos propostos nos programas não se transmitem sem alteração em cada sala de aula. Ao serem transmitidos, são reelaborados a partir da história dos professores e de sua intenção em fazê-los acessíveis aos alunos. Também são reelaborados pelos alunos a partir de suas histórias e de suas tentativas em aprender a lição.(ROCKWELL, 1995, p.147-148)¹

Encontra-se em alguns autores o termo saber, tomado como um sinônimo do termo conhecimento, como no dicionário de Língua Portuguesa, em que o termo saber

¹ Traduzida pela autora deste trabalho.

significa: “Ter conhecimento, ciência, informação, ter sabedoria” (FERREIRA, 1993, p.489). No entanto, há autores que diferenciam o termos saber e conhecimento, como mostra Lopes (1999, p.63):

O vocabulário filosófico de Lalande apresenta a possibilidade de diferenciarmos conhecer no sentido de saber, e conhecer, no sentido de compreender, ter possibilidade de explicar por que algo é como é, ter no espírito certo objeto de pensamento não apenas como dado, mas como algo captado em sua natureza e propriedades. (...) Foucault define como conhecimento as formulações consideradas válidas pela epistemologia e considera o saber como mais amplo, por envolver todas as demais formulações (saber cotidiano, leigo, tradicional, empírico). O conhecimento, nesse caso, englobaria os saberes sistematizados, organizados com base em normas de verificação e coerência rigorosas.

Há, portanto, uma perspectiva pluralista em relação à interpretação do saber, como afirma Lopes (1999), no entanto, há que se considerar e aceitar os saberes num contexto de heterogeneidade, uma vez que segundo a autora, existem diferentes formas de conhecer, o que constitui “(...) diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico. Não há por que se defender, então, uma igualdade epistemológica entre diferentes saberes, nem tampouco se estabelecer uma origem ou um fim comum a todo e qualquer saber”(LOPES, 1999, p.96).

Já os saberes docentes têm sido amplamente discutidos em âmbito nacional e internacional nas pesquisas em educação. Nesse sentido, cabe apresentar alguns exemplos de pesquisas, as quais apontam para o professor enquanto sujeito que mobiliza e constrói saberes em sua ação, dessa forma: “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p.255). Esta elaboração circunscreve-se em um contexto sócio-histórico, do qual o sujeito participa constituindo-se como sujeito social.

Segundo Nunes (2001), a discussão em torno dos saberes docentes surge em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, no momento em que a profissionalização do ensino está pulsante, na busca de conhecimentos que legitimem a profissão, mas “(...) é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.” (NUNES, 2001, p.28).

No Brasil, outros autores, seguindo essa linha de trabalho da valorização dos saberes dos professores em sua formação, deram continuidade à produção da pesquisa nesse tema, como: Fiorentini (1998); Pimenta (1999); Silva (1997); Caldeira (1995); Lüdke & Moreira (1999).

Em 2001, foi publicado pela CEDES o dossiê intitulado: “Os saberes dos Docentes e sua formação”, no qual se ressalta a questão do professor, enquanto profissional reflexivo, que mobiliza e constrói saberes em sua ação. Dessa forma, considera-se o professor “(...) num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p.30). Na apresentação desse dossiê, os autores Borges & Tardif (2001), comentam que é difícil retratar a história desse campo de pesquisa no Brasil, no entanto apresentam pesquisas que foram significativas no campo dos saberes, ressaltam que as mesmas foram amplamente exploradas no campo da Didática e do currículo. Estes autores citam os estudos de Dias da Silva (1994); Penin (1995); Lima (1997); Caldeira (1993); Borges (1998); Therrien (1998); Mizukami (1996); Moreno (1996); Schaffer (1999); Queiroz (2000); Melo (2000).

Pesquisas, apresentadas no XII ENDIPE (2004), revelaram que a Didática, a pesquisa, a relação teoria-prática e os saberes docentes são atualmente temas relevantes para uma compreensão mais aprofundada da formação de professores e da prática pedagógica dos docentes de todos os níveis de ensino. Os artigos referentes a esses temas foram editados num volume intitulado: “Pesquisa, Didática e Ação Docente”, destacando as pesquisas de: Veiga; Cunha; Martins; Anastasiou; Kuenzer; Gasparin; Amaral; Lüdke; Romanowski; André; Berbel; Fiorentini, entre outros.

No campo da Didática, evidencia-se que o processo ensino-aprendizagem passa a constituir-se como objeto de estudo. Para tanto, encontram-se discussões acerca da Didática Fundamental a partir dos anos 80 (FREITAS, 1985). Essa definição do objeto de estudo da Didática contrapõe-se à Didática instrumental, vigente até então. As críticas a Didática envolvem novas alternativas na área e correspondem a três momentos: o da construção da Didática na perspectiva do liberalismo, o da negação dessa Didática e o da sua reconstrução na perspectiva progressista. Nesta perspectiva, da Didática Fundamental, encontram-se autores de maior expressividade como Candau (1996) e, ainda, outros autores que discutem a questão seguindo o mesmo viés como

Rays (1996) o qual defende que há um diálogo entre teoria e prática, há uma interação, logo ambas se constituem reciprocamente, sendo essa posição adotada nesta pesquisa.

A teoria como expressão da prática é outra tendência que se configura no campo da Didática com as discussões de Martins (1989), com a idéia do professor enquanto profissional que produz *saberes no seu fazer*. A autora, por meio de seus estudos, evidencia a necessidade dos professores refletirem sobre a condição de executores de um planejamento que não é, em muitos casos, construído pelos mesmos, num processo de transformação da realidade da qual fazem parte. “Um dos pressupostos básicos da proposta metodológica implementada junto aos professores é que no fazer gera-se um saber. Aquilo que se vivencia é muito mais forte e tem efeitos mais duradouros do que aquilo que se ouve, no plano discursivo” (MARTINS, 1993, p.160).

A ação – reflexão - ação proposto por Schön (1992), constitui o modelo de formação de professores. Neste processo, a prática pedagógica do educador tem relação direta com a sua formação, por isso coloca a urgência em se repensar a formação de professores, baseada na reflexão sobre a prática pedagógica.

De acordo com Schön, o profissional reflexivo trabalha de forma tão rigorosa quanto o pesquisador, uma vez que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados, o que faz com que a atividade profissional deixe de ser distinta da atividade de pesquisa”(SANTOS, 2001, p.16).

Nóvoa (1992) coloca que a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva por parte dos futuros professores, auxiliando-os no sentido de tornarem-se produtores de conhecimento, que busquem propor, planejar e, não apenas executar o que lhes mandam, sendo autônomos em suas atividades docentes.

Muitos são os fatores que levam os professores à não-reflexão, entre estes está a rotina de sala de aula, as várias atividades que exercem, devido à condição financeira, a não continuidade no que se relaciona à sua formação. Há professores que ao término da graduação, consideram essa formação como finalizada, e que apenas devem colocar em prática as técnicas e os conhecimentos acumulados ao longo do curso de formação. Para Schön (1992) este é o modelo de racionalidade técnica.

Em relação à identidade do professor, Guimarães (2004) comenta que, atualmente, muitas profissões vivenciam o que se chama de “crise de identidade”, por isso há uma preocupação na formação dos professores no que diz respeito à construção

da identidade dos mesmos. A formação de professores, segundo o autor, não colabora, muitas vezes, para a melhoria da profissionalização do professor.

Brzezinski (2002) diz que toda identidade, do ponto de vista sociológico, é construída:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI, 2002, p.8, grifo da autora)

A autora destaca que, nas sociedades capitalistas, os professores passaram por um processo de perda de controle sobre os seus meios de produção, o que veio a contribuir para a perda ou o enfraquecimento da identidade do professor. Nesse sentido, os educadores, ao tomarem consciência dessa perda de controle, buscaram alternativas para superar tal problemática, partindo, segundo Brzezinski(2002), para a construção do seu profissionalismo, na busca pela sua identidade o que teria as seguintes características: “ser professor dotado de conhecimento e competências específicas que o diferenciam de outros profissionais, isto é, ter a docência como base de sua formação.”(BRZEZINSKI, 2002, p.12)

Brzezinski (2002) ainda ressalta que, a própria legislação leva os educadores a uma desvalorização da sua formação, como a Lei 5.692/71, a qual descaracterizou o locus de formação. A Lei 5.540/68 implantou um modelo fragmentado de formação de professores, dividindo a responsabilidade com os institutos para a formação específica e as faculdades de Educação a formação pedagógica. Nas décadas de 80 e 90, houve muitas críticas quanto a esse modelo de formação, no entanto, a LDB 9394/96 só veio a provocar maiores discussões nesse campo, quando transfere a formação de professores das universidades para instituições de ensino superior, o que é prejudicial, segundo a autora, pois nas IES a devida articulação entre ensino e pesquisa não necessita ser realizada. Desta forma, o educador acaba por ser visto apenas como um profissional da prática, aquele que executa os conhecimentos instrumentais, não como um produtor de saberes numa prática social, a qual pode ser investigada, repensada e reconstruída.

Distanciando um pouco o olhar dessa questão denunciada por Brzezinski (2002), Pimenta (1999) enfatiza que, cada vez mais, o trabalho do professor se torna essencial

numa sociedade em que as informações e o conhecimento são produzidos de forma acelerada. Nesse sentido, o educador será um mediador, não um reprodutor ou transmissor do conhecimento.

A autora comenta que, em função dos cursos de formação ainda apresentarem um currículo formal, tratam as atividades de estágio como algo burocrático, isto leva ao distanciamento do professor, que está no curso de formação, da realidade contraditória das escolas, o que não permite aos educadores gestarem uma nova identidade profissional.

Os saberes que configuram a docência é um dos aspectos da identidade do professor, sendo um dos temas presentes nas pesquisas em educação. Portanto, há um novo repensar quanto à formação do professor, de modo que o ensino não se restringe ao simples mecanicismo, a uma atividade burocrática, mas a uma “(...) contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1999, p.18). Desta forma, segundo a autora, a licenciatura deve possibilitar aos futuros professores a construção de seu “saber-fazer” docente, o que possibilitará a construção de sua identidade enquanto professores.

A identidade “(...) é um processo de construção do sujeito historicamente situado”(PIMENTA, 1999, p.18). A transformação ou evolução de uma profissão dependerá das necessidades do momento histórico, por isso a profissão de professor tem um caráter dinâmico, porque é uma prática social com indivíduos historicamente situados, o que exige dos educadores a mobilização de seus saberes, sejam estes teóricos ou práticos.

No que diz respeito aos saberes docentes, necessários à prática pedagógica, Pimenta (1999) ressalta que os mesmos se constroem a partir da significação que cada professor dá ao seu trabalho, de seus valores, de suas vivências, de sua forma de pensar, de ver o mundo e de seus conhecimentos voltados à prática da profissão (conceitos, teorias, didática, metodologias de ensino, entre outros). Para a autora, a mobilização dos saberes da experiência é o ponto inicial para que, em determinadas disciplinas o professor-formador possa mediar esses saberes com aqueles que se propõe a ensinar, possibilitando, assim, o processo de construção da identidade dos futuros professores.

Pimenta (1999) ressalta, nos saberes da docência, a **experiência** - saberes que os alunos do curso de formação já sabem sobre o que é ser professor por vivenciarem essa prática durante a escolarização, e saberes que produzem, em sua prática, no caso de serem professores; o **conhecimento** – a importância e o significado do conhecimento na

vida dos professores e de seus alunos, indagar, dar um sentido; pois a educação é um processo de humanização; **os saberes pedagógicos** são os aliados ao conhecimento e à experiência, mas necessitam ser construídos a partir das necessidades que o real impõe, portanto, contextualizados.

Garrido (2001) discute a necessidade de, ao introduzir os alunos no âmbito dos conhecimentos científicos, que os professores considerem os saberes que estes trazem para a escola, no sentido de não deixar que o conhecimento veiculado pela escola enquanto instituição formal seja algo longínquo do educando. A autora, desta forma, propõe práticas interdisciplinares com professores no curso de formação (Pedagogia), as quais podem servir de subsídio para tentativas de relação entre o saber escolar e o universo cognitivo das crianças. Para tanto, uma formação do professor que se volte para a prática de maneira reflexiva e que considere o contexto é de extrema relevância, pois ao refletirem sobre a problemática apresentada da realidade, compreendem o que necessita ser modificado, reconstruem o seu conhecimento e dão outro sentido ao mesmo.

Em relação aos saberes docentes, enquanto constitutivos do saber do professor, Tardif (2002) faz uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais), e aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais).

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação (TARDIF, 2002, p. 36).

Esses saberes são destinados à formação científica ou erudita dos professores e, no momento em que são incorporados à prática docente, esta se transforma em prática científica, segundo o autor. Há, também, os saberes disciplinares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História, Filosofia); os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares, os quais os professores necessitam de alguma forma aplicar, e os saberes experienciais são aqueles saberes práticos, os quais integram-se à prática do professor, é a cultura docente em ação.

Mizukami (2002) fundamenta que a base de conhecimento do professor é um conjunto de compreensões, habilidades e disposições as quais são necessárias para a

prática pedagógica, principalmente nas situações específicas em que se exige determinado conhecimento. Shulman (1986, apud MIZUKAMI, 2002) destaca o conhecimento de conteúdo específico (de uma área do conhecimento); conhecimento pedagógico geral (inclui conhecimento de objetivos, metas, propósitos); conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento de aluno, de currículo, as concepções básicas de um professor sobre o conteúdo e as suas representações – novo tipo de conhecimento).

A formação de professores, especificamente no curso de Pedagogia, tem papel crucial na formação de professores, para tanto é necessário discutir e aprofundar com os acadêmicos os saberes que estes trazem de suas vivências, enquanto docentes ou discentes, portanto, possuem pré-concepções da dinâmica de sala de aula, sendo que outros saberes serão construídos no decorrer do curso. Um curso de formação de professores, seja esse qual for, como algo já estruturado, com uma grade curricular definida, muitas vezes, não dá conta de uma realidade pulsante. A reflexão sobre os saberes, trabalhados no curso de Pedagogia, torna-se essencial para compreender em que perspectiva esse curso estaria formando e cumprindo sua função de formar pedagogos para atuação na docência. Enfatiza-se que a perspectiva adotada para a investigação é de que haja um diálogo, uma interação entre teoria e prática.

Ao atuar como professora no curso de Pedagogia senti, muitas vezes, a necessidade de relacionar teoria e prática no momento, em que trabalhava com os conteúdos das disciplinas de Didática e Metodologias de Ensino, principalmente. A partir das reflexões que realizei com as acadêmicas do curso, percebi que esta era também uma das principais dificuldades da prática pedagógica efetivada nas escolas de ensino fundamental, por meio de relatos de acadêmicas. Então, o tema da pesquisa surgiu na minha própria prática enquanto docente do curso de Pedagogia, a partir da realidade trazida pelas acadêmicas de suas salas de aula.

As discussões caminham para a questão da relação desses saberes veiculados no curso de Pedagogia e a prática pedagógica em sala de aula nas séries iniciais, e configura-se no interior dos estudos e pesquisas acima apresentadas.

A questão principal, portanto, que norteia esta pesquisa é a seguinte: **Qual a relação entre os saberes pedagógicos trabalhados no curso de Pedagogia e os saberes da ação docente de professores do Ensino Fundamental?**

A partir desta problemática, para a efetivação da pesquisa foi feita uma análise da relação entre a formação realizada pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica

dos acadêmicos que já atuam em escolas de Ensino Fundamental. E, a partir de relatos da prática docente, foram identificados os saberes que os professores consideram necessários à atuação docente.

Dadas as características do objeto e objetivos do estudo: Compreender que saberes docentes são elaborados pelos acadêmicos do curso de Pedagogia, e como estes saberes se articulam na prática destes enquanto professores do Ensino Fundamental; Analisar, a partir de observações da prática pedagógica de acadêmicos do curso de Pedagogia, se há uma relação entre os saberes trabalhados no curso e a prática pedagógica de acadêmicas do mesmo; Inferir a partir dos relatos da prática docente, os saberes que os professores consideram necessários à atuação docente, tomando como base a sua própria prática; optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, modalidade estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de depoimentos (questionário, carta e entrevista semi-estruturada) e observação participante, tendo como autores referenciais Lüdke & André (1996).

Os procedimentos de coleta de dados basearam-se em depoimentos, os quais foram coletados por meio de questionário, carta, sendo o questionário e a carta aplicados às acadêmicas do curso de Pedagogia; e entrevista semi-estruturada, realizada com professoras do Ensino Fundamental, como também a observação participante da prática pedagógica de uma acadêmica do curso de Pedagogia.

A realização das observações foi feita na classe de uma acadêmica do 4º ano do curso de Pedagogia (ano de 2005), no período de seu trabalho como professora em uma segunda série do Ensino Fundamental em uma escola pública, nos meses de agosto a outubro de 2005, registradas em diário de campo. As entrevistas (semi-estruturadas) foram realizadas com três professoras do Ensino Fundamental, as quais atuam nas primeiras séries do Ensino Fundamental e são graduadas em Pedagogia, sendo que, uma destas, foi também a professora observada e aluna do 4º ano do curso de Pedagogia no momento da coleta de dados. Nas entrevistas foi verificado quais os saberes necessários à atuação docente, a partir do que vivenciam em sua prática. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas (anexo III).

Foram realizados dois momentos de coleta de dados junto às acadêmicas do curso de Pedagogia: 1) em novembro de 2004, um questionário sobre a contribuição do curso na formação das acadêmicas; 2) Carta, em outubro de 2005, por meio do qual indicaram seus saberes e suas angústias em relação ao curso e às suas práticas pedagógicas.

A pesquisa está apresentada em capítulos para a explicitação de um trabalho que se desenvolveu desde o final de 2004. A metodologia do trabalho está apresentada no segundo capítulo. Destaca a pesquisa, a observação participante e a entrevista - uma forma de olhar o ato educativo de uma forma mais próxima e interativa, no entanto, sem interferir na relação professor-aluno em questão. Nesse capítulo, estão contidos os passos da coleta de dados, os instrumentos utilizados e, também, concepções pertinentes ao objeto de estudo: **Os saberes docentes e a prática pedagógica.**

O terceiro capítulo intitulado “Os saberes da formação para docência no Curso de Pedagogia e a prática pedagógica” apresenta a análise dos depoimentos das acadêmicas do curso investigado, suas percepções, as quais foram captadas por meio de dois instrumentos: questionário com duas questões: “Como eu vejo o curso de Pedagogia? Qual a contribuição do curso para minha formação?” e uma “carta”, por meio da qual as acadêmicas puderam dissertar sobre a experiência delas no curso de Pedagogia. Ressaltam-se conceitos de autores quanto à formação docente, o princípio teoria - prática, bem como algumas percepções de professoras do Ensino Fundamental, captadas em entrevista. Analisa as observações da prática pedagógica de uma acadêmica do curso de Pedagogia, bem como as entrevistas com professores do Ensino Fundamental, revelando seus saberes. No final do capítulo, encontram-se algumas inferências da pesquisa, a partir da teoria estudada e da prática investigada.

O quarto capítulo apresenta as considerações finais da pesquisa com o intuito de retomar os objetivos da mesma e destacar as possíveis constatações a partir da realidade investigada (o curso de Pedagogia por meio do relato das acadêmicas), as observações da prática de uma acadêmica do curso de Pedagogia e as entrevistas com professoras do Ensino Fundamental.

2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Para efetivação dessa pesquisa, fiz a opção pelo curso de Pedagogia da Universidade Fênix² pelo fato de a pesquisadora já conhecer os alunos do curso, e por ser docente do mesmo. Desta forma, o objeto de estudo originou-se da minha própria prática docente no respectivo curso.

O curso de Pedagogia, dessa Universidade foi criado em 1975, e reconhecido pelo Decreto n° 82828 de 11 de dezembro de 1978, com a primeira turma de formandos. A partir do ano de 2005, há uma preocupação mais acentuada na reformulação da grade curricular e da proposta pedagógica do curso de Pedagogia. Ao longo do ano de 2005 e, neste ano de 2006, ocorreram discussões para a formulação de uma proposta para o curso que se aproximasse das novas exigências, principalmente em função da publicação das Novas Diretrizes, em maio de 2006, para o Curso de Pedagogia. Desta maneira, as propostas pedagógicas dos cursos necessitam ser repensadas, pois de acordo com as Diretrizes em vigor, as habilitações serão extintas gradativamente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, prioriza a base do pedagogo enquanto docente em vários níveis, como a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental, os cursos do Ensino Médio e Normal, em cursos de Educação Profissional e em outras áreas em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Destaca o estudo teórico-prático por meio de atividades diversificadas, a pesquisa, a investigação e a participação em processos de gestão, seja em tarefas próprias do setor de Educação ou em contextos não-escolares. Destaca os valores na Educação, os princípios éticos, a interdisciplinaridade, a consciência da diversidade, a cidadania, a multiculturalidade. Portanto, o documento ressalta a idéia do pedagogo enquanto docente em sua base de formação nos diferentes níveis e o pedagogo enquanto gestor na participação de planejamento, execução e avaliação de atividades no contexto escolar ou não-escolar – uma única formação para a atuação na diversidade.

Para o acompanhamento das discussões e construção de um novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia investigado, foram realizadas reuniões pelo Departamento do curso de Pedagogia, composto pelos professores do mesmo e,

² Nome fictício da Universidade investigada.

também, pela direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, com uma Comissão específica para a reformulação do curso. Este possuía uma grade curricular, até 2005³, voltada às habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial, as quais são estudadas no 4º ano do curso, ou seja, a teoria e a prática eram realizadas de forma a dar uma visão generalizada da função do Orientador ou Supervisor escolar, na escola. E, no caso da Educação Especial, a situação é semelhante. Até o 3º. Ano do curso os acadêmicos estudam as disciplinas obrigatórias e de base do curso (Sociologia, Psicologia, Pesquisa, Didática, Metodologias) e realizam o estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Com a nova proposta do curso, em vigor a partir de 2006⁴, percebi que essa proposta busca atender às discussões já realizadas ao longo de 2005, com disciplinas voltadas aos fundamentos da Educação, que são base no curso, como também destaca a teoria e a metodologia das disciplinas para a docência no Ensino Fundamental, no segundo ano, algo ressaltado como necessário pelas acadêmicas, nesta investigação. Vejo o atendimento à diversidade com a proposição de disciplinas como: Fundamentos de Educação Especial; Educação Inclusiva e Educação Indígena. A carga horária das disciplinas que compõem a prática de ensino é de 748 horas, e a carga horária do Estágio Supervisionado de 408 horas.

Essa proposta, embora já tenha sido implantada, a partir do ano de 2006, poderá, ainda, sofrer alterações à medida que o curso prossiga gradativamente. As discussões permanecem para que os ajustes sejam realizados, a fim de propiciar aos acadêmicos, uma base para seu trabalho no contexto escolar, não se pretende que o curso seja um híbrido, mas sim que a relação teoria - prática se efetive.

Os acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Fênix, são oriundos principalmente dos seguintes municípios: Irati, Prudentópolis, Fernandes Pinheiro, Mallet, Ivaí, São João do Triunfo, Imbituva, Rebouças, Rio Azul, Paulo Frontin, Palmeira, Guamiranga e Teixeira Soares. Os acadêmicos são filhos de pequenos agricultores, comerciantes e trabalhadores em geral. Exercem funções nos setores de educação e comércio⁵.

³ Currículo Pleno do curso de Pedagogia em vigor desde 2000, com ênfase nas habilitações, a qual está em extinção gradativamente a partir de 2006 – Anexo I.

⁴ Currículo Pleno do curso de Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, em vigor a partir de 2006. Anexo II.

⁵ Os acadêmicos são num número aproximado de 360. Não é objetivo da pesquisa analisar este dado.

Nesta pesquisa, as alunas⁶ do curso de Pedagogia são os elementos-chave, cabe, então, destacar a concepção de aluno presente na mesma:

(...) o aluno é (...) um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos. Um sujeito é:
- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora (...);
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social (...);
Esse sujeito:
- age no e sobre o mundo;
- encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;
- se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação. (CHARLOT, 2000, p.33)

Corroborando com Charlot (2000), em relação à visão do aluno, enquanto sujeito social, Edwards (1997) salienta que o sujeito é social, desde que nasce, e se constitui em relação com os outros, portanto, no ambiente social.

2.1 O ESTUDO DE CASO:

A opção para a realização do estudo é pela abordagem de pesquisa qualitativa. Lüdke & André (1996, p.11), ressaltam que a pesquisa qualitativa “(...) supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. O pesquisador não deverá intencionalmente manipular a situação para que obtenha um tipo de resultado que queira. As autoras ainda ressaltam que, o material obtido, através deste trabalho de campo, é rico em descrições de situações, depoimentos, entrevistas, portanto, predominantemente descritivo.

A partir dos dados coletados por meio de instrumentos diferenciados, há uma análise dos mesmos. Nesse processo, tudo pode ser analisado, não se deve esperar um produto, já que o pesquisador analisará as interações cotidianas. “Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, nas questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das

⁶ Utiliza-se a palavra no feminino pelo fato do grupo pesquisado constituir-se exclusivamente por mulheres.

situações, geralmente inacessível ao observador externo.”(LÜDKE & ANDRÉ, 1996, p.12).

De acordo com Lüdke & André (1996), o estudo de caso é sempre delimitado, pode ser semelhante a outros, mas, ao mesmo tempo, é distinto, logo se configura no estudo de *um* caso. Para as autoras, quando se pretende estudar algo que seja singular e com valor em si mesmo, o estudo de caso pode ser a opção. No caso dessa pesquisa, estuda-se a relação dos saberes no curso de Pedagogia de uma Universidade específica e a sua relação com a prática pedagógica docente.

Dentre as características do estudo de caso, Lüdke & André (1996) destacam as seguintes: os estudos de caso visam à descoberta (nada é acabado); visam a interpretação “em contexto” (é necessário levá-lo em conta); buscam retratar a realidade de forma completa; usam variedades de fontes de informação; permitem generalizações naturalísticas. Os estudos de caso, de acordo com Nisbet e Watt (1978, apud Lüdke & André, 1996, p.21) possuem três fases: a fase exploratória, a delimitação do estudo (mais sistemática em termos de coleta de dados) e a terceira seria a análise, interpretação e elaboração do relatório de pesquisa.

Nesta investigação utilizei questionário, a observação participante e a entrevista. Busquei seguir as indicações recomendáveis para este tipo de pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Para a construção do projeto desta investigação, fiz um levantamento inicial com as acadêmicas do curso de Pedagogia, no mês de Novembro/2004. Foi solicitado para que acadêmicas, do 3º ano do curso de Pedagogia (40 ao todo) que dissertassem sobre duas questões⁷, a partir de uma reflexão pessoal sobre o curso, as quais foram: **Como eu vejo o curso de Pedagogia? Qual a contribuição do curso para a minha formação profissional?** A partir da leitura das respostas, realizei o levantamento dos possíveis indicativos de análise da pesquisa, os quais serviram de base para a construção do projeto de dissertação. Iniciou-se, então, com o estudo bibliográfico acerca dos saberes docentes e a prática pedagógica para a fundamentação do estudo, na perspectiva de

⁷ Questionário “exploratório” com questões abertas.

Edwards, (1997, p.26) em que a teoria não assume um papel meramente de moldura, mas constitui toda a construção e é parte constituinte da pesquisa.

Num segundo momento, já no ano de 2005, as acadêmicas do curso de Pedagogia participaram da investigação por meio de outro instrumento de coleta de dados (carta). As alunas foram esclarecidas sobre como seria procedida a pesquisa, para que, então, seus consentimentos fossem dados, numa aula cedida por duas professoras do curso na segunda quinzena do mês de outubro. Houve um prazo estipulado para que as alunas entregassem a carta feita por elas, até meados do mês de novembro. A proposta da carta encontra-se a seguir:

A partir de uma reflexão sobre o curso de Pedagogia, escreva uma carta contando sua experiência nesse curso. Nesta carta você pode relatar o que quiser, pois a mesma servirá exclusivamente de base para uma pesquisa que tem por objetivo estudar a relação entre os saberes trabalhados no curso de Pedagogia e a prática pedagógica, por isso não há necessidade de aparecer seu nome. Na carta busque escrever destacando os seguintes pontos: a) conhecimentos aprendidos no curso que são importantes para a sua prática docente; b) as dificuldades para prosseguir o curso (pessoais, profissionais, acadêmicas); c) os problemas da prática pedagógica que o curso aborda; d) a relação teoria-prática realizada no curso; e) a relevância dos saberes trabalhados no curso para a sua prática profissional; f) a preparação dada pelo curso para a atuação no ensino fundamental.

Este instrumento foi proposto em duas turmas de alunos do 4º ano do curso de Pedagogia, em dois *campus* da Universidade investigada. Na turma A, das 27 acadêmicas, 15 devolveram a carta; e na turma B, das 35 alunas, 14 escreveram sobre sua formação no curso de Pedagogia. Destaca-se que das 29 alunas que participaram da pesquisa, 20 destas cursaram o Magistério em nível de Ensino Médio, e 21 atuam em classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

O segundo procedimento foi a realização de observação em sala de uma das alunas do curso. Não houve um critério específico, exceto que a acadêmica lecionasse na cidade onde foi realizada a pesquisa, no sentido de facilitar a coleta dos dados, para a escolha da acadêmica, para ser efetivada a observação em classe. A proposta da investigação foi apresentada à turma do 4º ano do curso de Pedagogia, e apenas duas das acadêmicas se prontificaram a me receber em suas turmas, no entanto, uma delas

lecionava em uma escola de outra localidade. As observações da prática pedagógica de uma acadêmica do curso de Pedagogia ocorreram em uma segunda série do Ensino Fundamental, ou seja, na escola em que a acadêmica já lecionava como professora, portanto, não foram observações nos momentos do estágio que o curso realiza. As observações ocorreram entre os meses de agosto a outubro de 2005, num total de 10 sessões, as quais foram registradas em diário de campo. Anterior às observações, importante ressaltar que estive na escola num primeiro momento para apresentar à Diretora os objetivos do estudo, como também pedir seu consentimento para iniciar a pesquisa⁸.

Uma terceira fonte de dados consistiu na realização de entrevistas. Para a realização das entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental, defini alguns critérios para a escolha das mesmas, dentre eles: graduação em Pedagogia; professor (a) do Ensino Fundamental; tempo de exercício (um professor (a) no início de carreira, com 02 anos de magistério; um professor (a) com aproximadamente 10 anos de carreira, um professor (a) com 20 ou mais anos de carreira). As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro, novembro de 2005 e janeiro de 2006. As professoras não trabalhavam na mesma escola, e uma destas (a professora com 10 anos de carreira) também foi a professora observada, pois era aluna do 4º ano de Pedagogia.

A entrevista é semi-estruturada⁹, com questionamentos acerca dos conhecimentos aprendidos no curso de Pedagogia e a sua relação com a prática em sala de aula com as professoras do Ensino Fundamental, com enfoque aos saberes necessários à prática docente nesse nível de ensino.

A exaustiva leitura e categorização dos dados, considera os objetivos do estudo: analisar a relação entre os saberes no curso de Pedagogia e a prática pedagógica, desta forma, as categorias analisadas são as seguintes: Os saberes da prática; A valorização da prática como conteúdo da formação; Conhecimentos para a prática; A relação teoria-prática; A relação teoria-prática por meio das ações dos docentes do curso de Pedagogia investigado; Problemas/dificuldades da prática e a busca de alternativas; Dificuldades no curso; Os saberes da prática pedagógica na sala de aula; As inovações na prática; Práticas tradicionais e contradições; A avaliação; Os saberes da organização escolar; Os saberes docentes: a teoria estudada e a realidade investigada.

⁸ À Diretora do estabelecimento de ensino, à professora observada e às professoras entrevistadas, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido para que, então, a coleta de dados pudesse ser efetivada.

⁹ Transcrição das entrevistas – Anexo IV.

No próximo capítulo apresento a análise dos dados coletados via questionário e cartas com a colaboração das acadêmicas, as observações da prática pedagógica de uma acadêmica de Pedagogia e as entrevistas com professores do Ensino Fundamental.

3 OS SABERES DA FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Este capítulo apresenta a análise realizada a partir dos depoimentos das alunas em relação à sua formação no curso de Pedagogia e de professoras do Ensino Fundamental, no intuito de captar os saberes para a docência. Os dados são as representações dos depoimentos dos participantes no que diz respeito às suas visões em relação aos saberes para a docência. Num primeiro momento considero necessário incluir a contextualização do curso de Pedagogia no Brasil.

3.1 O curso de Pedagogia e os saberes docentes

O curso de Pedagogia é voltado à formação docente em vários segmentos, sendo que alguns cursos ainda contemplam a formação do Orientador Educacional, do Supervisor Escolar, como também habilitações específicas como Educação Especial. No entanto, as mesmas deverão ser extintas gradativamente de acordo com as novas Diretrizes para o curso, publicadas em maio de 2006. A partir da Nova LDB 9394/96, que determina a criação de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, a função do pedagogo vem sendo discutida e refletida. Em 2005, o Conselho Nacional de Educação apresentou propostas de Diretrizes para o curso de Pedagogia, as quais foram discutidas por órgãos representantes, até culminar na última versão de maio de 2006.

De acordo com Libâneo (2000, p.22),

(...) a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

A Pedagogia possui um campo vasto de atuação, pois o ato educativo pode estar presente em várias instâncias da sociedade, não se restringindo apenas à Pedagogia escolar. A Pedagogia, enquanto ciência da Educação, como comenta Libâneo (2000), também necessita de outras áreas do conhecimento para compreender e interpretar o

fenômeno educativo como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicologia, entre outras.

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado, como expõe Silva (2003), por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n° 1190 de 04 de abril de 1939. De acordo com a autora, o curso visava a formar bacharéis e licenciados para várias áreas. Nessa época, foi instituído como seção especial o curso de Didática, o conhecido “esquema” três + um, portanto quem cursasse três anos do curso de Pedagogia receberia o diploma de bacharel, caso complementasse com mais um ano do curso de Didática receberia, então, o diploma de licenciado. Foram também fixados os currículos plenos e também a duração dos cursos. Em relação ao mercado de trabalho para o pedagogo, este era um tanto difuso. Silva (2003) diz que se criou um curso, mas sem elementos que pudessem caracterizar o novo profissional e, assim, as regulamentações, vindas posteriormente, deixaram isto a desejar.

Na década de 60, o parecer do CFE n° 251/62, tendo como autor o professor Valnir Chagas, aborda em relação à manutenção ou extinção do curso de Pedagogia. Neste parecer, consta que, o curso de Pedagogia seria destinado à formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do curso normal, sendo o mesmo previsto para quatro anos, e a licenciatura deveria ser cursada concomitante ao curso de bacharelado. Esse parecer não faz nenhuma referência ao campo de trabalho profissional.

Então, a partir da década de 60, iniciou-se um movimento pela reformulação do curso de Pedagogia, em congressos que se realizaram principalmente no Estado de São Paulo, como o Congresso Estadual de Estudantes de Pedagogia, em 1967. O parecer do CFE n° 252/69 trouxe algumas mudanças, as quais foram pensadas em relação à opção que os alunos deveriam realizar no decorrer do curso, sendo esta relacionada à função que desempenhariam, porque “(...) esta era uma tendência que se intensificava na área da educação em geral: a de se estabelecer a correspondência direta e imediata entre currículo e tarefas a serem desenvolvidas em cada profissão, tendência esta bastante visível no contexto pós-golpe militar de 1964” (SILVA, 2003, p.23). O curso de Pedagogia tratou de formar, então, os especialistas em educação: o administrador escolar, o supervisor e o orientador, sendo abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura, e a disciplina de didática foi incorporada ao núcleo comum das disciplinas do curso. A Universidade pública nessa época está sob o controle do Estado, e a

aprovação da lei Federal nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 – a lei da Reforma Universitária – faz triunfar, segundo Silva (2003), os princípios da *racionalidade, eficiência e produtividade* no trato do Ensino Superior. Houve a institucionalização do ciclo básico, do sistema de créditos com matrícula por disciplinas, dos cursos de pequena duração e a departamentalização.

Silva (2003) discute que um dos principais problemas do curso de Pedagogia, desde a sua criação, foi em relação à função do mesmo e o destino de seus egressos. Em 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692, formulada sob grande influência do conselheiro Valnir Chagas, os cursos de graduação passaram por revisões para se adequar à lei, e outros decretos do CFE. As modificações propostas pelo CFE nº 68/75 redefiniu a formação pedagógica das licenciaturas; a Indicação CFE nº 70/76 que regulamenta o preparo de especialistas e professores de educação; a indicação CFE nº 71/76, que regulamenta a formação superior de professores de Educação Especial. A formação de especialistas passa a ser feita como habilitações, acrescidas aos cursos de licenciatura.

Em 1980, é criado o Comitê Nacional de Pró-reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, com integrantes de várias regiões do país, o qual atuaria de forma mais organizada em termos de debates nacionais, para a melhoria dos cursos, como também em termos de propostas para suas devidas reformulações. O Comitê, em suas propostas para reformulação, “(...) indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira.” (SILVA, 2003, p.66). A fragmentação dos cursos de formação era então questionada, buscando-se uma formação mais sólida para os educadores de maneira geral.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, trouxe, mais uma vez, à discussão a definição da função do curso de Pedagogia, ao tratar no artigo 62, da formação de professores para a educação básica, a qual poderia ser realizada em instituições de Ensino Superior e Universidades. O artigo 63 da lei inclui, dentre as tarefas dessas instituições a manutenção do curso Normal Superior. Desta forma, o MEC solicitou às Universidades que iniciassem a formular propostas de acordo com a interpretação do artigo 62 a 64 da nova LDB, as quais deveriam ser encaminhadas à

Comissão de Especialistas do curso de Pedagogia. Em 1998, a ANFOPE¹⁰ formulou sua proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de profissionais de Educação, que defendia a manutenção do curso de Pedagogia, buscando a superação da fragmentação de suas habilitações e tendo a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais de educação.

O decreto presidencial n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, embora não se refira ao curso de Pedagogia, acaba por determinar, ainda que indiretamente, sua função. De fato, ao tratar da formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, determina, no parágrafo 2º do artigo 3º, que a formação destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dará *exclusivamente* (grifo da autora) em cursos normais superiores. (...) Diante da força e abrangência das ações de resistência organizadas e da relutância da comunidade acadêmica quanto ao cumprimento da determinação do Ato do Executivo, outro decreto, o n. 3.554, de 7 de agosto de 2000, vem relativizá-la, substituindo o termo *exclusivamente* por *preferencialmente* (grifos da autora). Facultou-se, com isso, ao curso de pedagogia a recuperação de sua função enquanto licenciatura, porém de forma pouco qualificada ou, pelo menos, secundarizada. (SILVA, 2003, p.85)

Desde então, as entidades, as Universidades e as Instituições de Ensino Superior, por meio de encontros organizados, buscam discutir as questões inerentes à formação dos profissionais de educação, como também os princípios e fundamentos para as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Pedagogia, a qual não há ainda aprovação pelo CNE¹¹. Em dezembro de 2003, o FORUMDIR¹² no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre, considerou em sua proposta, que a formação do Pedagogo não deveria atender a uma dualidade, entre o pensar e o fazer pedagógico, mas sim, que o curso atendesse à integralidade dos conhecimentos.

Assim, o curso de graduação em Pedagogia oferece ao pedagogo uma formação integrada para exercer a docência nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. (FORUMDIR, 2003).

Esse documento destaca, ainda, que o pedagogo seria o profissional que estaria voltado a uma práxis transformadora, objetivando a emancipação profissional e humana

¹⁰ ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

¹¹ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.

¹² FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS DE EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS.

dos sujeitos, considerando que a tríade: domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética, é indiscutivelmente inseparável nos processos de formação desse profissional.

Em setembro de 2004, no XII ENDIPE¹³, realizado em Curitiba, houve por parte da comissão organizadora do evento como também por membros da ANFOPE¹⁴, a iniciativa de se discutir aspectos relevantes sobre a formação dos pedagogos. Levantou-se, na ocasião, a questão da fragmentação do curso de Pedagogia em licenciatura e bacharelado, proposta pelo Conselho Nacional, o que seria na realidade um paradoxo, considerando-se que os cursos, de maneira geral, buscam integralizar sua proposta pedagógica para uma formação mais sólida dos profissionais da educação. Naquele momento, ficou-se sabendo que o Conselho Nacional de Educação havia adiado, para 2005, a reestruturação dos cursos de formação de professores, para entrar em vigor, a partir de 2006, no entanto, os cursos “corriam o risco” de propor reestruturações que não contemplassem as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

Em março de 2005, o CNE aprovou uma proposta de resolução sobre as Diretrizes do curso de Pedagogia, e solicitou que as entidades se manifestassem com suas contribuições. Na proposta em questão, não traz as contribuições das entidades (ANFOPE, FORUMDIR, ANPED E CEDES¹⁵) enviadas anteriormente à proposta, ou seja, em setembro de 2004. O CNE abriu a possibilidade das instituições que possuem o Curso Normal Superior o transformarem em curso de Pedagogia, o qual só teve as Diretrizes aprovadas em maio de 2006. O curso, de acordo com a proposta, ficaria dividido em Magistério da Educação Infantil ou Magistério das Séries Iniciais, as demais especialidades ou habilitações seriam contempladas em estudos subseqüentes ou em pós-graduação, e a formação do bacharel apêndice da licenciatura, gerando uma grande fragmentação na formação do pedagogo.

Após esta proposta oriunda do CNE, as instituições estaduais, federais, confessionais e privadas mobilizaram-se para discutir em nível institucional, estadual e, depois, nacional sobre quais seriam, ainda, as modificações que poderiam propor em relação às diretrizes do curso de Pedagogia. Nesse sentido, houve, em junho de 2005, o *VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação* em Brasília, organizado pela ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR no intuito de elaborar

¹³ ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO.

¹⁵ ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.
CEDES - CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO & SOCIEDADE.

possíveis contribuições à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. As entidades, antes citadas, ressaltam no documento, que o curso de Pedagogia deve ter: sólida formação teórica, inter e transdisciplinar; interação teoria-prática; a pesquisa como princípio formativo; gestão democrática e trabalho coletivo; compromisso social, ético, político e técnico-profissional; articulação entre a formação inicial e continuada, como também avaliação permanente e contínua; como também destacam uma formação ampla do pedagogo, com conteúdos articulados em núcleos de formação, o que necessitaria que as instituições reorganizassem suas propostas num período de 4 anos, com um mínimo de 3.200 horas. Desta forma, o pedagogo atuaria em áreas que estariam articuladas ao longo do curso, as pedagógicas para atender a esse caráter integralizado e, ao mesmo tempo, quais seriam de acordo com a proposta do Seminário: a) Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, como também na Educação Especial, na Educação Indígena, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação do Campo, em organizações não-escolares públicas ou privadas; b) Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, à supervisão, à inspeção, à orientação educacional e à avaliação em contextos escolares e não-escolares; e c) Produção e difusão do conhecimento do campo educacional.

Com as reformulações da grade curricular do curso investigado ancoradas na proposta das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia vê-se um novo ciclo para o curso, no sentido que as disciplinas agora, ainda mais voltadas para uma articulação teoria-prática, consigam estabelecer essa relação em prol da construção da práxis pedagógica, além do discurso, e sim, efetivamente.

3. 2 Os saberes da prática

Os saberes da prática constituem-se no momento em que os professores buscam alternativas para solucionar as situações-problema ou determinar ações no seu cotidiano. São saberes criados no fazer do professor, no ambiente de trabalho, sendo que podem partir de um saber oriundo de sua formação ou repetir algo já experienciado por outros colegas, ou então, algo já internalizado de sua vivência enquanto discente. A teoria, nesse caso, só poderá ser compreendida como expressão dessa prática, guarda

relação com as alternativas dos professores ao enfrentar problemas no seu dia-a-dia de trabalho (Martins, 1989).

Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre a sua prática, estes acabam por estabelecer, na visão de Mizukami et al (2002), seus princípios pedagógicos, o que faz parte de um conhecimento pedagógico mais geral. Por conhecimento pedagógico compreende-se o

(...) conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular (MIZUKAMI, 2002, p.67).

3.2.1A valorização da prática como conteúdo da formação

Os depoimentos obtidos das acadêmicas do curso de Pedagogia demonstram a valorização da prática como conteúdo da formação, como por exemplo:

“Eu acho que o curso em si é muito bom, mas deveria trabalhar mais na prática, nas disciplinas se trabalha muito com a teoria. Deve ser analisado isso, não é o caso de todas as disciplinas.” (A. P.2) ¹⁶.

“Aprendemos diversas teorias importantes para a prática docente, no entanto, em algumas disciplinas poderíamos ter ido muito além da teoria e trabalhado com questões práticas” (A. P.7).

Esses depoimentos demonstram que, ainda, nesse momento histórico, os cursos de formação parecem trabalhar, muitas vezes, numa abordagem instrumental, ou seja, seguem um modelo de racionalidade técnica¹⁷, o qual acaba por estabelecer uma hierarquia entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica, sendo nesse viés a teoria sobreposta à prática, distante de uma concepção de interação entre ambas. No entanto, na visão das acadêmicas, a formação a partir da prática traria maior contribuição.

¹⁶ A partir desse momento será utilizada a abreviatura A. P. – Acadêmica de Pedagogia.

¹⁷ Modelo de formação de professores analisado por Donald Schön na década de 80. Uma das coletâneas que expressam o pensamento de Schön por meio da reflexão de outros autores, entre estes portugueses é a obra: NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

Ainda, sobre a valorização do conhecimento na prática, há relatos das professoras do Ensino Fundamental¹⁸ entrevistadas que ressaltam:

PR: “(...) muita coisa é da prática você vai aprendendo na prática. Tem muitas coisas que você consegue trazer para a escola... mas nada como a prática para te dizer se vai dar certo ou não vai dar certo (...)”

PR: “Acho que é um eterno aprendizado... acho que não dá para parar... todo dia você está aprendendo... com os alunos, você aprende com os colegas, aprende na rua... tem que estar buscando, então é um eterno aprendizado... a prática é uma escola”.

Prof.1: “(...) o importante na verdade é tudo, mas o que a gente aprendeu lá ((em relação ao curso de Pedagogia)) o que ajuda bastante é a (...) prática(...) eu acho assim que a prática é mais importante porque às vezes você aprende uma coisa lá, mas dentro da sala de aula a realidade é outra sabe.”

A aprendizagem do professor por meio da prática em sala de aula é ressaltada na fala dos professores do Ensino Fundamental e das acadêmicas. Isso parece indicar que a prática é vista como o ambiente de transposição da teoria, ou seja, ela é momento de validar ou não as teorias aprendidas. Para tanto, o professor busca saberes para a sua profissão, mas que sejam aplicáveis na prática.

Segundo as professoras entrevistadas¹⁹, e é ponto comum nas três entrevistas que a “prática ensina”:

“**PR:**...muita coisa é da prática”.²⁰

A professora 1 revelou também a mesma concepção:

¹⁸ **Legenda:** **PR** (Professora regente da classe observada, com oito anos de exercício, atua em uma 2ª série do Ens. Fund., com uma jornada de 20 horas semanais); **Pesq.**(Pesquisadora); **Prof.1**(Professora com 20 anos de exercício, atua em uma 1ª e 3ª série do Ens Fund. Na rede municipal e privada, com uma jornada de 40 horas semanais.); **Prof. 2** (Professora com 2 anos e 10 meses de exercício, atua na hora-atividade com 2ª e 4ª série do Ens. Fund., com uma jornada de 40 horas semanais).

¹⁹ As professoras entrevistadas são professoras municipais que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Todas possuem formação em Pedagogia. Legenda: PR- professora regente da classe observada; Pesq.- pesquisadora; Prof.1- professora com 20 anos de exercício; Prof.2- professora com 2 anos e 10 meses de exercício.

²⁰ Normas para transcrição das entrevistas – Anexo III.

Prof.1:“*As metodologias até ajudam também só que o que ajuda mesmo você é a prática () de conviver... de saber como que lida com o aluno... os problemas que surgem... a família a escola.*”

Ressalto que, para tornar o conhecimento mais próximo à realidade em que os alunos se encontram, a aproximação do saber escolar com os saberes trazidos pelos alunos pode ser um ponto favorável no momento em que o professor planeja “(...) o seu ensino e ter consciência de que seus alunos chegam às aulas com conhecimentos empíricos já constituídos e, portanto, não são uma “tabula rasa”. Eles vão sempre compreender a proposta de ensino do professor a partir de seus esquemas conceituais prévios “(CARVALHO & PEREZ, 2001, p.113).

A partir dos depoimentos em relação à prática enquanto meio de aprendizagem para o professor, posso constatar que as professoras entrevistadas valorizam muito a prática, pois, segundo as mesmas, é “a prática que ensina”, ou seja, é da prática que se originam os saberes docentes. Vejo, nesse sentido, que na prática há um espaço para que o professor se desenvolva, enquanto profissional, e possa estar utilizando as teorias oriundas do curso de formação para o redimensionamento da prática, para refletir sobre a mesma. No entanto, a questão não é sobrepor uma à outra, mas, sim, buscar relacionar teoria e prática no ambiente escolar, porque este é o campo de ação do professor. Para Rays (1996) numa acepção positiva a relação entre teoria e prática poderia ser representada da seguinte forma: “Teoria <-- > Prática”, ou seja, teoria e prática constituem-se reciprocamente, passando pela constituição da relação sujeito-objeto. A teoria e a prática necessitam estar em constante relação, há uma troca entre ambas, caso contrário, tornam-se duas coisas estanques, o que gera uma lacuna difícil de superar e buscar a relação entre ambas.

No dizer de Tardif (2002), somente trabalhando com os condicionantes da prática e com as situações do cotidiano é que se pode gerar um saber, ou então um *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática) que auxiliam os professores a enfrentar os problemas da prática. Neste caso, é necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores no curso de formação, pois estes possuem saberes que foram construídos em momentos de interação com aqueles que pertencem ao âmbito escolar (professores, alunos, diretores, coordenação...), como também em sua vida, pois o professor é um “ator” no sentido mais forte do termo, é um sujeito que

assume sua prática a partir dos saberes que possui, criando um saber-fazer oriundo de sua própria atividade.

As disciplinas consideradas mais “práticas” pelas acadêmicas como é o caso das Metodologias, a Didática e o Estágio, foram ressaltadas como aquelas que aproximam da vivência de sala de aula, portanto, há uma valorização das disciplinas mais práticas pelas mesmas:

“As metodologias trabalhadas durante o curso contribuíram muito, pois pudemos vivenciar mais de perto as práticas de sala de aula” (A. P.20).

“Uma das atividades que considerei de fundamental importância foi a prática de estágio, pois possibilitou uma abertura para a prática de sala de aula”(A. P.20).

“Em minha opinião, aprendeu-se mais principalmente nas metodologias por serem disciplinas mais práticas e também nos trabalhos e disciplinas de pesquisa” (A. P.7).

“Uma das disciplinas que a turma inteira pode aproveitar nos estágios foi Educação Infantil, até na prática do dia-a-dia foi bastante utilizada”. (A. P. 8)

Segundo as acadêmicas, os Estágios, as Metodologias e a Pesquisa são importantes para o seu desenvolvimento profissional no curso de Pedagogia, já que envolvem o professor ou futuro professor em situações de aprendizagem para a sua profissão.

A pesquisa, enquanto disciplina componente da grade curricular existe desde o primeiro ano do curso com carga horária semanal igual ou superior às Metodologias de Ensino. A construção de projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso é trabalhado desde o início do curso. Busca-se dar base para que os acadêmicos do curso possam compreender a construção do conhecimento científico, os tipos de pesquisa e as teorias que podem embasar para análise e reflexão da realidade. É incentivado, também, que os acadêmicos participem de processos de seleção de projetos para iniciação científica, como também a publicação de trabalhos em eventos de caráter científico. No entanto, a participação dos acadêmicos, ainda que crescente a cada ano, ainda não totaliza a maioria dos alunos do curso de Pedagogia.

As questões práticas envolvem atividades com conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental nas diferentes áreas do conhecimento, como também na Educação Infantil.

No curso investigado, nas disciplinas de Metodologia de Ensino o enfoque é dado no ensino de conteúdos e do como trabalhá-los nas séries iniciais. Nesse sentido, o campo de Estágio acaba sendo o local para a efetivação de algo que foi vivenciado no curso de formação, mas de uma forma fictícia e, de fato, não em sala de aula. Este “aprender mais” ou “aproveitar nos estágios” quer dizer, na minha concepção, quais foram as disciplinas que contribuíram no que diz respeito ao conteúdo-forma e que as acadêmicas puderam vivenciar na realidade de sala de aula, pois no dizer das mesmas, como se vê em depoimentos anteriores, fica-se apenas no campo teórico, sem a devida relação com as questões práticas.

Algumas acadêmicas, por não terem a experiência de docência em sala de aula, expuseram que sentiram grandes dificuldades nos momentos de estágios, e que a prática, desde o início do curso, poderia existir para que então a relação entre teoria e prática pudesse ser melhor trabalhada:

“Ressalto apenas que para aqueles que não possuem experiência o curso deixa em algumas muitas falhas, pois a atuação deveria ser exigida com maior preparação, onde a teoria é trabalhada em demasia sem a devida exigência da prática, o que dificulta a compreensão. Para haver a compreensão é necessária sim a teoria, porém é mais necessário ainda equivaler, como exemplo pode-se citar os professores substitutos que apenas entregam cópias para que os alunos falem e não demonstram a sua vivência”. (A. P.5)

“A disciplina de estágio deveria ser mais a prática, apenas tivemos teoria. Eu tive muita dificuldade para fazer os planos de aula para minha docência.” (A.P.10).

“(…) os conhecimentos que acredito necessários para a prática docente são todos aqueles aprendidos no curso, mas o principal é aliar teoria e prática, seria muito importante relacionar esse conhecimento de todas as formas possíveis desde o 1º ano, pois acredito que o que foi mais relevante para o meu conhecimento foram os estágios onde atuei e outros trabalhos que pude verificar a realidade e tirar minhas próprias conclusões” (A. P.10).

As falas ressaltam a expressão das acadêmicas, as quais dizem ser a teoria algo demasiado, já que não há uma exigência maior da prática. Percebo, a partir das falas, que em muitos casos, o curso de formação se preocupa em dar o suporte teórico para as acadêmicas, no entanto, deixa as questões práticas reservadas para momentos que são muito restritos no curso, como os momentos de atuação na disciplina de Estágio Supervisionado. Sendo que, nas aulas de preparação para o Estágio Supervisionado,

poder-se-ia em conjunto, professores do curso e da escola e alunos do curso, buscar subsídios para trabalhar na prática do Estágio com questões emergentes do cotidiano escolar, como: a influência dos meios de comunicação, dificuldades em relação a determinadas disciplinas como a Matemática, ou então, a Educação Ambiental, entre outros. Então, nesses momentos, poderiam sim, verificar que há como realizar uma teorização da prática a partir de problemáticas oriundas da mesma, como aborda Martins (1983). Também como ilustração, posso citar, o trabalho de Garrido (2001), a qual realizou um trabalho interdisciplinar com alunas do curso de Pedagogia, desenvolvendo projetos prático-investigativos, utilizando programas de TV e o imaginário na sala de aula. Nesses projetos, puderam perceber que o saber pode ser vivenciado, explorado e ampliado a partir da percepção dos sujeitos envolvidos numa perspectiva também de investigadoras da realidade ²¹. Num trabalho como este, realizado pela autora, tem-se outra perspectiva da atuação do professor: a de que este é um mediador entre a cultura elaborada e a cultura que é veiculada pelos meios de comunicação. Garrido (2001) destaca que, o saber escolar ganha funcionalidade e relevância, quando ajuda o aluno a decifrar, contextualizar e questionar o imaginário da realidade cotidiana e a entender e praticar suas várias linguagens.

As acadêmicas do curso vêem os momentos de troca de experiências (diálogos em sala de aula, relatos das experiências dos professores, pesquisas do cotidiano escolar, vivências nas escolas), como essenciais para auxiliá-las na compreensão da realidade de sala de aula. Por isso, afirmam a necessidade de ocorrer, desde o primeiro ano do curso de formação, momentos em que a prática esteja presente, utilizando os saberes do curso e podendo fazer suas próprias reflexões da realidade.

3.2.2 Conhecimentos para a prática

Os saberes dos professores do Ensino Fundamental se modificam no contexto da sala e no exercício profissional, no enfrentamento das questões desse contexto, originadas nas relações sociais (MARTINS, 1993). Noto na fala das professoras, um querer buscar algo para suprir suas dificuldades, como também revelam uma

²¹ GARRIDO, Elsa. Por uma nova cultura escolar: O papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: SEVERINO, A.; FAZENDA, I.C.A.(orgs.). Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

preocupação diante da realidade, com alunos que possuem dificuldades e saberes tão diversos. No entanto, como consideram Tardif & Lessard (2005, p. 257):

Mesmo trabalhando com coletividades, os professores não podem tratar os indivíduos que compõem essas coletividades como elementos de uma série homogênea de objetos. Pelo contrário, devem levar em conta as diferenças, as reações, a natureza individual como exigências inerentes que definem a própria natureza de sua tarefa.

A heterogeneidade das classes é algo real, e para lidar com essa diversidade há que se refletir sobre os saberes que seriam essenciais para o trabalho no Ensino Fundamental. As professoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre o que seria necessário saber, para atuar no ensino fundamental, revelam os seguintes conhecimentos para a prática:

PR: *Eu acho que no caso a faculdade me ajudou muito a teoria... os autores eu até não julgava necessário mas agora a gente vê que é...autores por exemplo Piaget...Vygotsky*

() as várias maneiras... então eu acho que um pouco de prática mas eu acho que tem que ler bastante estar sempre se atualizando...procurando métodos novos procurando caminhos diferentes se a gente vê que não está dando certo de um lado pesquisar se por outro lado vai melhor eu acho que ...a gente vê percebe que muita teoria...muita teoria mas sempre procurar um jeitinho que a criança aprenda se não aprende assim, aprender de outro jeito sabe...sempre tem que estar buscando cada ano sempre você tem novas experiências então a gente estar sempre procurando.

Prof.1: *Olha primeiro o professor tem que gostar muito do que faz... porque se não gostar não vai... na verdade o professor tem que ser meio polivalente sabe... saber meio de tudo e estar preparado...principalmente preparado pra responder à altura na hora em que o aluno pergunta saber responder à altura do conhecimento deles.*

Prof.2: *Além da graduação que a lei exige saber digamos assim... se socializar com as crianças dar um jeito assim que eles compreendessem melhor... não aquelas decorebas... brincadeiras é... de uma forma diferente pra eles lembrarem daquele conceito... da matemática...do português e não ficar lá no BA-BE-BI-BO-BU que muita gente ainda usa e a criança acaba se perdendo... têm crianças que na 1ª e 2ª série sabem compor texto e quando chegam na 3ª e na 4ª série não sabem fazer mais nada...perdem... muda a professora muda o jeito e acaba perdendo()*

Em todas as falas, fica evidente a idéia de que a formação do professor, a pesquisa, os fundamentos da Educação, o domínio de conteúdos, o método, são necessários para o aprimoramento do campo dos conhecimentos com os quais se trabalha. No entanto:

Sem a compreensão das determinações sociais que incorporam as metodologias de ensino, o professor faz uma escolha empírica. Vai selecionar técnicas soltas para alcançar os objetivos propostos, e as substitui quando se mostram ineficazes para tal fim. Dessa forma, tende a compreender e explicar os problemas do fracasso escolar como meramente pedagógicos, como se bastasse alterar as técnicas de ensino para se obter resultados de aprendizagem mais positivos. (MARTINS, 1989, p.43)

Uma das professoras aponta a importância do trabalho com o conteúdo ao nível do educando, para favorecer a compreensão e proporcionar a aprendizagem. Essa professora se preocupa com o domínio de saberes diversos, refere-se à idéia de professor “polivalente” como aquele que necessita dominar e realizar muitas coisas, conhecer muito. Parece, ao indicar “muitas coisas”, que não se refere apenas aos conteúdos que o professor ensina. Já a outra professora destaca que, além da importância da formação, a qual é exigida pela legislação, há a necessidade do professor modificar a sua metodologia, buscando ultrapassar a forma tradicional de ensinar. Ela cita a alfabetização como um processo que necessita de uma metodologia que dê sentido ao trabalho do professor, de uma forma mais contextualizada para auxiliar a expressão do aluno, seja oral ou escrita.

As entrevistas revelaram que, embora em situações diferenciadas, as professoras possuem preocupações semelhantes: com a forma de ensinar, os conhecimentos que consideram base para o aprendizado do aluno, a questão do aprender na prática, como também não negaram a importância da formação em nível superior, a qual trabalha com um nível de conhecimento científico mais aprofundado, mesmo que muitas vezes, não consigam fazer a relação entre o que aprendem nos cursos de formação e as suas práticas pedagógicas.

As professoras demonstraram, também, a preocupação com a sua formação continuada. Afirmaram que a forma como está sendo feita a formação continuada, em convênio com a Universidade Fênix, tem um grande proveito, pois a abordagem utilizada pelos professores é mais próxima da realidade com a qual trabalham o que é

diferente de cursos promovidos por editoras com as quais já tiveram cursos de formação:

PR: “(...) foi feita a primeira vez com a Universidade eu acho que foi bom e agora teremos o segundo curso... se for falar dos anteriores pra mim não ajudou nada”.

Pesq: “Que era em convênio com a “[

PR: [editora (...) achei que quase não tinha nada a ver com a nossa realidade... inclusive tinha numa 3^a e 4^a série um texto... acho que foi numa 3^a série... dos Estados Unidos (...)... sendo que eles nem conheciam o bairro que eles moram não tem nada de realidade... como nós tínhamos não ajudou nada () não me acrescentou em nada.”.

A questão também foi contemplada pela professora 1:

Prof.1: Na verdade (...) muita diferença porque nós trabalhávamos com uma editora que era fora da realidade das crianças sabe... então aquilo era um material bom só que não pro nível das nossas crianças sabe era um nível assim mais elevado... as crianças não tinham conhecimento... era muita pesquisa os alunos não tinham ONDE pesquisar você tinha que trabalhar aquilo na sala e você não conseguia trabalhar toda aquela parte de pesquisa dentro da sala de aula e pra CASA não adiantava você mandar porque de uma turma de 30 alunos 5 traziam pra você... agora esse ano assim deu uma mudança bem grande... a gente não está trabalhando com material didático até não ser o livro mesmo ... mas em termos de curso foi muito bom é () que vocês((a professora se referiu a mim)) tão falando a mesma língua pra você...então aquela coisa assim que está vivendo a mesma realidade ...você está comparando(...) nós tivemos a professora que trabalhou a língua portuguesa ela veio trabalhou a... mostrando sabe... fez um paralelo de ensino fundamental com universidade então ali a gente pode ver...e que na verdade ninguém caminha sozinho todo mundo tem que caminhar junto porque um precisa do outro.

Embora o depoimento esteja confuso, percebo que a professora quis ressaltar o quão necessário é trabalhar com o contexto no qual o aluno está inserido, relacionando com os conteúdos curriculares. Compreende ser importante a pesquisa, mas aponta a dificuldade de ser realizada pelos alunos, por falta de materiais e condições.

A professora 2 também destacou:

Prof.2: “Esses dois últimos cursos que eu fiz em convênio com a Universidade eu achei bem proveitoso em questão das professoras comentarem os conteúdos e exemplos () a Matemática além da Ed. Física é uma área que me chama

bastante a atenção... então a de matemática foi a que mais me chamou a atenção... achei muito bom() algumas coisas que a gente esquece no meio do caminho deu uma pausa... na faculdade perdeu o início de algum conteúdo e retomou.”

Pesq: *“Então sempre estar retomando algumas coisas... E isso no caso essa formação continuada ela... você consegue fazer essa transposição pra sua prática... aproveitar... está sendo mais perto da tua realidade.”*

Prof.2: *“De matemática cheguei pra professora de Matemática de 4ª série e falei olha foi dada essa apostila e vê se você aproveita alguma coisa... e ela disse que conseguiu aproveitar muito daquele conteúdo passado em apostila lá passado pra nós”*.

Percebe-se que o professor tem a necessidade do novo, mas, ao mesmo tempo, este novo implica estar vinculado ao contexto, caso contrário, é visto como secundário. A formação continuada, nesse caso, é vista pelos professores como algo que, se não está relacionada à prática destes, enquanto docentes, torna-se descartável. A formação ainda é vista como novas técnicas ou atividades diferenciadas, a teoria é apenas para o curso de formação – Pedagogia; nesse caso, a relação teoria-prática continua não sendo efetivada.

3.2.3 A relação teoria-prática

O entendimento de que a prática social é ponto de partida e de chegada em Educação contribui para a não-fragmentação dos saberes da docência (saberes científicos, da experiência, pedagógicos), o que possibilita uma “ressignificação” dos saberes na formação de professores. Nesse sentido, os saberes pedagógicos estão integrados na prática.

Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 1999, p. 28).

A relação entre a teoria e a prática docente é vista pelas acadêmicas do curso como algo que, muitas vezes, não se consegue efetivar. No que diz respeito à relação teoria-prática, destacam-se os seguintes relatos das acadêmicas:

“O curso de pedagogia na sua totalidade em minha opinião deixou muito a desejar, em primeiro lugar o acúmulo de teorias acabam distanciando o aluno da verdadeira prática de sala de aula e da realidade do cotidiano escolar, muitas teorias não tem vínculo nenhum com a prática de sala de aula” (A. P.6).

“Sabemos também que muitas teorias que vemos são maravilhosas, mas na prática não é nada disso”. (A. P.18)

“(…) na teoria está ótimo, mas na prática o curso deixa a desejar, pois senti muita dificuldade na regência, pois encontrei uma realidade muito distante da ideal, muitas vezes passada pelo curso de pedagogia”. (A. P.3)

Nesses depoimentos, parece que as acadêmicas demonstram um descontentamento com as abordagens de ensino, trabalhadas no curso. A ausência de situações oriundas da realidade pode ser uma das questões que dificulta a interação teoria-prática no curso. Este fato faz chamar a atenção que, a prática formadora necessita ser repensada, e que os professores que atuam, no curso de Pedagogia, são fundamentais para que sua contribuição surta um resultado efetivo e duradouro. Só que este processo só se desencadeará, se o grupo de professores também estiver engajado numa prática de reflexão – ação - reflexão sobre suas próprias práticas. Os relatos indicam que há toda uma preparação teórica antes das acadêmicas chegarem ao momento de suas regências ou estágio em séries iniciais e, na maioria das vezes, as teorias retratam situações singulares que não são generalizáveis ou encontradas em todos os contextos. Desta forma, ocorre uma frustração nas acadêmicas com o curso, pois a realidade complexa, os alunos diferentes é algo que, num primeiro momento, não sabem como lidar, a partir disso, surgem as dificuldades.

No entanto, há outros depoimentos que contradizem esta situação, como os que estão a seguir:

“A relação teoria-prática é abordada em algumas disciplinas” (A. P.15)

“Entretanto, voltando ao conhecimento teórico, este foi muito satisfatório. Pude interligar com a prática nos estágios e em outras atividades rotineiras” (A.P.28).

“(…) nos estágios foi possível relacionar a teoria com a prática.” (A.P.12).

“No curso a teoria e a prática sempre andaram juntas e, isso nos ajudou muito em sala de aula.” (A.P.24).

“Durante o estágio pudemos colocar em prática um pouco da teoria que aprendemos em sala de aula, pois os assuntos abordados vieram de encontro aos interesses da turma” (A. P. 27).

“De acordo com o que lemos e discutimos e que é de grande relevância para a Educação no Curso de Pedagogia foi em relação à teoria e a prática, bem como ação-reflexão e ação das nossas práticas pedagógicas, enquanto educadores (...)” (A. P.17).

A partir desses depoimentos, evidencia-se que em algumas disciplinas há uma aproximação entre teoria e prática, superando o distanciamento entre o que é ensinado no curso e a prática das acadêmicas no cotidiano. O estágio é, ao que tudo indica, uma disciplina que proporciona a relação teoria-prática no curso, pois, segundo essas acadêmicas, o estágio representou uma “abertura” para o vivenciar em situações concretas o que, em outro momento, foi discutido/aprendido no curso. Há acadêmicas (como a A. P.24) que consideram que a teoria e a prática sempre andaram juntas no curso, o que possivelmente tem relação direta com a sua experiência pessoal/profissional, na qual conseguem visualizar ou realizar essa relação, portanto são opiniões pessoais das acadêmicas.

No caso das professoras entrevistadas a relação que estabelecem, muitas vezes, em suas práticas com os conhecimentos do curso de Pedagogia ocorre no trabalho com os conteúdos, especialmente, em atividades ou metodologias diferenciadas que aprenderam no curso e acabam por realizar em suas salas de aula, o que é possível evidenciar nestes depoimentos:

PR: *“... você até faz aqueles mini-cursos que nós fizemos ou mesmo ano passado nas aulas de português com a professora () ((a professora se referiu à disciplina de Metodologia de Língua Portuguesa))... eu acho que eu usei muito este ano com eles na produção de textos.”*

Pesq.: *“Conhecimentos então aprendidos no curso?”*

PR: *“Na reestruturação de textos como foi passado para nós na faculdade.”*

Fato indicado também pela professora 2:

Prof. 2: *“Mais na área da Educação Infantil que eu mais atuei... as dinâmicas que o (...) fez lá na Faculdade que eu até comentei com colegas que estavam fazendo outros cursos em Ponta Grossa e acabaram levando as dinâmicas ... mais eu consegui mais na área de Educação Física porque era o que eu mais fazia... tinha muita prática diferente de matemática, História, Geografia.”*

Os saberes veiculados pelo curso de formação são relacionados com a prática, a meu ver, dependendo do nível ou contexto em que o professor ou futuro professor atue, assim buscará fazer uma transposição do conteúdo aprendido por meio de uma forma adequada. Nesse viés, Carvalho & Perez (2001) discutem a questão do saber e do saber-fazer na formação de professores, afirmam que a visão de se conhecer o **conteúdo** que se vai ensinar é ainda nova para muitos professores. Segundo os autores são poucos os cursos de formação que conseguem realizar uma relação entre o conteúdo e as reflexões históricas e filosóficas de sua produção, considerando que

a relação teoria e prática não é feita em relação ao ensino desse conteúdo, mas sim ao próprio desenvolvimento metodológico do conteúdo. (...) A prática, ou o saber fazer, está intrinsecamente relacionada com a forma de produção do conhecimento na área” (CARVALHO & PEREZ, 2001, p.110).

Portanto, a questão de como fazer, o saber fazer ao ser analisado e assimilado no curso de formação pelas acadêmicas, leva a uma mudança de postura, pois compreendem o porquê de não agir de uma maneira repetitiva e mecânica, e o quão importante é a compreensão do que se está realizando. Os conteúdos possuem uma razão de estar no currículo, o professor tem de ter claro, os objetivos, e o como irá fazer conhecer este conteúdo para o aluno, todo o processo de ensino-aprendizagem está intimamente relacionado.

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada. A pedagogia escolar se dirige primeiramente ao outro – um outro coletivo – graças à atividade de um sujeito que fala, cujas ações são dotadas de sentido e que se esforça de diversas maneiras para obter sua colaboração. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.249)

Na visão de Tardif & Lessard (2005), o professor é um intérprete do que acontece em sala de aula, dos movimentos realizados pelos alunos, suas reações, seus progressos, a partir dos saberes que possui. “Ensinar, portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações” (TARDIF & LESSARD, 2005, p.250). O professor, ao ensinar, necessita ter claro que o que ensina pode ser significativo para os alunos, não apenas agir como se fosse para cumprir algo. A ação do professor com seus alunos necessita criar uma interação, uma comunicação entre ambas as partes, caso contrário, o professor fará monólogos e o aluno internalizará comportamentos, sendo a ação pedagógica algo sem significado.

Para que a prática pedagógica possua significado, no olhar das professoras, a interação entre os colegas é essencial para que possam, no cotidiano escolar, estar solucionando os problemas, ou mesmo buscando novas alternativas para a prática pedagógica, que a mesma seja mais construtiva, ou mais refletida. Percebo, no depoimento da professora dois²², uma preocupação com essa inovação para seus alunos, a ilustração como algo mais palpável, mais concreto para a fase em que seus alunos se encontram.

Destaco que, quando os professores pensam coletivamente, podem perceber e investigar de forma mais aprofundada a fonte das situações-problema que ocorrem com frequência em suas classes. O pensar coletivo fortalece a profissão, sendo que cada professor não trabalhará isoladamente e, cada um na sua função desenvolverá um trabalho articulado com o todo da escola (Behrens, 1996).

Nessas vivências, seja enquanto discentes ou docentes, sempre se visualizam modos de organizar o ambiente educativo. Quanto ao curso investigado, são destacados pelas acadêmicas alguns saberes, elaborados no curso e em relação a este, como os descritos a partir deste:

“Atualmente, fala-se muito em interdisciplinaridade, mas o que se observa no curso é o contrário, as disciplinas são isoladas, não há relação entre elas. Acredito que é possível desenvolver um trabalho interdisciplinar possibilitando melhores condições do processo de ensino-aprendizagem” (A. P.33).

²² Professora 2: professora entrevistada com dois anos de exercício.

Nesse depoimento, analiso que muitas concepções, trabalhadas em termos teóricos pelos professores, levam as acadêmicas a pensar de forma mais ampla, como a questão da interdisciplinaridade. Esta observação, a meu ver, é bastante pertinente para ser pensada pelos professores formadores, ou seja, discutimos estes conceitos, no curso, com as alunas que necessitam realizar no Ensino Fundamental, no entanto, até que ponto nós (me incluo) buscamos, no curso, realizar momentos de discussão dos conteúdos, das formas de ensinar, para que a interdisciplinaridade ocorra? Acredito que são momentos quase inexistentes, salvo alguns casos. Percebo que, na Universidade, as questões burocráticas departamentais, por vezes, são colocadas em primeiro plano às questões pedagógicas, as quais possuem realmente aspecto mais relevante, pelo fato de se relacionarem à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional dos acadêmicos.

Desta forma, as acadêmicas dão pistas de como a reformulação da grade curricular deveria ocorrer:

“Seria necessário também trabalhar algumas metodologias do 3º ano no 2º, pois no terceiro ano, em minha opinião, já deveríamos estar mais aptas para que possamos exercer a regência.” (A.P.34).

“Particularmente acho que o curso de Pedagogia precisa de uma reformulação, há necessidade de rever a grade vigente.” (A.P. 32).

“O curso de Pedagogia é bom, mas é claro que precisa de algumas modificações. As metodologias deveriam ser ensinadas na 2ª série para que quando fossemos fazer a regência, já tivéssemos um embasamento... As horas de estágio deveriam ser maiores, mas divididas durante os quatro anos do curso.” (A. P. 26).

Aparece, nas falas, a importância dada à prática pelas acadêmicas, o que percebo que possivelmente foi uma lacuna em sua formação. Destacam a necessidade de o curso seja repensado, tanto a proposta como a prática efetivada, como, por exemplo, as Metodologias de Ensino. A principal preocupação das acadêmicas é com a questão do conteúdo-forma, embora não neguem a importância do “embasamento” para a atuação no cotidiano escolar. Nessas falas, as acadêmicas apontam os possíveis caminhos para se repensar o curso numa abordagem mais dialética de ensino-aprendizagem.

Alguns depoimentos de alunas reforçam a prática como ponto de partida:

“Acredito que o curso precisa de melhoras, mais voltado para a prática” (A.P.10).

“Os conhecimentos deveriam estar mais voltados para a realidade e os professores mais atualizados (alguns)”. (A.P. 3)

Nesse sentido, Martins (1993) destaca que o processo metodológico necessita estar pautado na vivência, reflexão e sistematização coletiva do conhecimento, na busca de elaborar propostas concretas de intervenção na prática, pois

*“(...) no processo dialético, o que importa não é a crítica pela crítica, mas a crítica que permite uma compreensão profunda dos determinantes de uma dada realidade, possibilitando alterá-la e transformá-la. Além disso, a dialética materialista sustenta que o conhecimento se dá *na e pela* práxis, expressando a unidade entre as duas dimensões do conhecimento: teoria e prática.”*(MARTINS, 1993, p.24, grifos da autora)

Observo a preocupação das acadêmicas no que diz respeito à questão da relação entre o que o curso ensina e seu desenvolvimento na prática. Chamam a atenção para as modificações necessárias em relação à grade curricular do curso, no intuito de que a prática seja o ponto de partida e o ponto de chegada, ou seja, a reflexão da realidade com o subsídio teórico leve a uma modificação da mesma, para que a fragmentação entre o que se aprende e o que se pratica vão, aos poucos, tendo menor distanciamento.

Há, também, uma análise das acadêmicas, em relação aos saberes, elaborados no curso, acerca do papel didático da pesquisa. A disciplina de pesquisa é considerada pelas acadêmicas como meio de superação das dificuldades da realidade por meio do aprofundamento das problemáticas da mesma. É meio necessário para a produção do conhecimento, e é crucial que faça parte da formação do professor, enquanto pesquisador:

“Esse curso dá oportunidade para criarmos condições para o conhecimento através da pesquisa, lançando um desafio de criar e produzir conhecimento” (A. P.22).

“A pesquisa foi de grande relevância, já que enriqueceu os conhecimentos” (A. P. 4).

“Além dos estágios, a monografia me proporcionou uma nova visão de mundo, meu tema foi muito significativo e vou levar para sempre as lições que tirei não só para a área educacional, mas para a pessoal também (...) Pretendo seguir adiante, essa não é uma característica do pesquisador, estar sempre inquieto?” (A. P.10).

O curso de Pedagogia investigado possui, em seu currículo, disciplinas específicas de pesquisa nos quatro anos do curso. Nessas disciplinas, os acadêmicos entram em contato com a literatura específica no que diz respeito à pesquisa (conceitos, tipos de pesquisa, coleta e análise de dados, tendências, entre outros), também é exigida a elaboração de um projeto de pesquisa para desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso, o qual é o relatório final de uma pesquisa realizada pelo acadêmico (a) do curso em seu último ano, sendo esse processo acompanhado por um (a) professor (a) orientador (a).

A pesquisa auxilia o professor no sentido de buscar produzir o seu próprio conhecimento, auxiliando-o nas suas dificuldades em sala de aula. O professor que pesquisa está sempre se indagando, refletindo e buscando soluções, não “petrifica” seu pensamento. A autonomia do professor está relacionada à sua autonomia intelectual, na produção do conhecimento que busca efetivar com seus alunos, o que é consequência da sua própria produção.

Autores como Cunha (1996), Behrens (1999), Demo (1996), Freire (2001) colocam a pesquisa como crucial para o desenvolvimento de professores e alunos que se engajam nessa “aventura” do conhecimento. A atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante e, isso, consegue-se através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada. Freire (2001, p.32) nos diz que: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Demo (1996) também corrobora com Freire, enfatizando a necessidade da pesquisa para o aprimoramento da prática pedagógica, tendo claro que o conhecimento se dá num processo permanente de busca, já que

(...) a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. A marca política não aparece apenas na presença inevitável da ideologia, mas, sobretudo, no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento a arma mais potente de inovação (...)” (DEMO, 1996, p.7).

Muitas vezes, a relação que os professores mantêm com os saberes é apenas de transmissores ou reprodutores de saber, e não produtores de saber o que realmente legitimaria a sua função, o que acaba sendo um paradoxo: “(...) a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2002, p.40), por isso a pesquisa se faz essencial numa perspectiva da construção do conhecimento. A atualização da prática pedagógica do professor deve ser constante, e isso se consegue através da pesquisa, do estudo, estando o educador engajado num processo de formação continuada.

Quanto aos saberes do curso, as acadêmicas demonstram a contribuição do mesmo na sua **formação reflexiva**:

“Para mim os quatro anos de curso foram de grande valia, pois atualmente posso fazer uma auto-análise e perceber como cresci culturalmente. (...) No âmbito profissional o conhecimento que adquiri foi muito bom, pois hoje está subsidiando a minha prática como educadora reflexiva”. (A.P. 2)

“Na minha prática houve uma grande contribuição, pois o curso me proporcionou a reflexão do meu trabalho, melhorando assim a minha docência.” (A.P. 9).

“O curso de Pedagogia me proporciona reflexões e questionamentos sobre a prática do professor e, dessa forma, me faz repensar sobre a minha própria prática.” (A.P.4).

“O curso tem contribuído muito, pois é nele que se ampliam os conhecimentos e contribuí para que nos tornemos mais críticos e reflexivos”. (A.P. 10)

Ainda sobre a reflexão sobre a sua prática é algo colocado na entrevista de uma das professoras do Ensino Fundamental, a qual revela:

Pesq: *“Mas o que mais te chamou assim... a ATENÇÃO... o que mais fez você... refletir”.*

PR: *“((pensou por um momento)) a minha... a minha prática mesmo... eu tive que mudar completamente”.*

Percebo, nos depoimentos das acadêmicas, esse olhar voltado para a própria prática, quando destacam que o curso contribui no sentido de repensar seu modo de trabalho o que, de certa forma, modificou sua postura frente às questões de ensino. Concordo com Zeichner (1993) quando ressalta que os professores dos cursos de formação deverão incutir em seus alunos essa necessidade de, com o passar do tempo, melhorarem suas práticas, sendo a reflexão uma postura que o professor adota. Além disso, “Zeichner (1993) explora as implicações da abordagem crítica, considerando a reflexão em um contexto sócio-político mais amplo, defendendo a formação para a diversidade cultural.” (MIZUKAMI, 2002, p.52-53)

Mizukami (2002) afirma tomar a reflexão enquanto orientação conceitual, e destaca que os professores reflexivos se baseiam em conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. No que diz respeito à reflexão, o modelo de prático reflexivo é o considerado como aquele que considera os condicionantes externos, o contexto e a situação são vistos como fonte de conhecimento.

Na formação continuada:

“Pedagogia possibilitou-me construir diferentes caminhos para elevar a qualidade da educação, quer dizer da minha formação, porém não posso considerar que o curso por si só seja garantia de qualidade. Torna-se indispensável a formação continuada, permanente.”(A.P.16)

“O curso de Pedagogia e outros de formação continuada estão mudando a prática docente para melhor, pois hoje fazemos com que a escola seja um lugar de conversa em prol do conhecimento, fazendo da sala de aula um lugar atraente e interessante para nossas crianças que vêm às aulas entusiasmadas”. (A.P.18)

Na formação continuada, há outra questão em relação a essa visão mais aprofundada. Houve relatos das professoras do Ensino Fundamental, os quais são comparativos do curso de Pedagogia em relação ao Magistério (2º grau) e Magistério a Distância, vendo a formação como processo contínuo:

Pesq: *“O que você aprendeu no curso de Pedagogia que considera importante?”*

PR: *“Praticamente tudo... principalmente porque eu vim do... da Escola Normal fiquei muitos anos sem... sem ter contato com meninos () e daí meus filhos*

estudavam em colégio particular que é bem diferente do conteúdo do ensino público... então eu acho que tudo eu aproveitei, tudo foi aproveitado para a minha prática.”

Prof.2: *“... seria tudo... eu fazia uma relação das matérias de Pedagogia com o Magistério à distância... só que lá foi mais superficial e na Pedagogia foi mais aprofundado... e na prática seria a Didática as metodologias e... a maneira mais lúdica de trabalhar com as crianças menores tive uma compreensão melhor.”*

Ressaltam que “tudo” que aprenderam, no curso de formação, pôde ser aproveitado, sem especificar que tipo de saberes (pedagógicos, curriculares, disciplinares). A fala da professora regente revela que a forma de abordagem dos conteúdos, no curso de Pedagogia, tem um caráter diferente daquele da década de 70, quando cursou a Escola Normal. Já a fala da professora dois, destaca que os conhecimentos, trabalhados no curso de Pedagogia são discutidos de maneira mais aprofundada do que no curso de formação de professores em nível médio, Magistério, com maior discussão, acerca das problemáticas do cotidiano escolar.

Nos depoimentos das acadêmicas essa diferenciação também aparece:

“A trajetória do curso de Pedagogia e do Magistério foi muito importante para a vida pessoal e profissional, pois possibilitou muitas chances e conhecimentos”. (A.P.23)

“Uma continuação do curso de Magistério com mais rigor nas avaliações e nos trabalhos desenvolvidos. O curso que fiz foi Normal à Distância, o qual não deu muito embasamento, foi apenas uma complementação para quem não tinha formação e trabalhava com crianças.” (A.P.27).

“Acredito que o curso contribuiu muito para a minha formação, mas o fato é que eu não tenho o curso de Magistério e, por isso, o curso contribuiu.” (A.P.32).

Percebe-se a idéia de continuidade entre um curso e outro – Magistério e Pedagogia – sendo que o curso de Pedagogia dá um aprofundamento maior, principalmente em termos teóricos, como se pode perceber. É realçado como essencial por aquelas acadêmicas que não possuem o curso de Magistério, porque as prepara para a docência no mesmo nível de ensino.

Na formação cultural:

“Para mim já contribuiu com uma grande parcela de conhecimento, dando uma melhor solidez para o meu trabalho. As teorias explanadas e as aulas práticas nos tornaram melhores e nessa contribuição adquirimos mais autonomia”. (A.P.16)

“O processo é favorável para a formação do docente, e ainda mais que isso, abrange globalmente a maneira de comunicar-se com as pessoas, não apenas em sala de aula, mas na esfera de compreender a pessoa como ser único e inigualável, com diferentes costumes e maneiras de entender o mundo, desenvolvendo de maneira diferenciada a educação como único meio de transformação.” (A.P.12).

“O curso de Pedagogia contribui muito para a minha formação, pois me tornei uma pessoa mais leitora, trocamos conhecimentos idéias.” (A.P.22).

“A Pedagogia é um espaço onde adquirimos novos conhecimentos para melhorar a prática docente e, também, abrir novos caminhos e oportunidades em relação a um trabalho melhor, particularmente para quem não atua na área escolar é um acesso muito rico que possibilita benefícios que muitos não conhecem.” (A.P.30).

Vejo presente a idéia de ampliação de conhecimentos, idéias novas ou renovação do que já conhecem. Há, também, a idéia de mudança de hábitos (leitura) que são adquiridas no curso, a compreensão de conceitos mais amplos, a visão mais profunda em relação às pessoas e ao mundo. Desta forma, o que indicam os depoimentos, o curso de Pedagogia é um espaço de troca de experiências, de vivências e de acesso a vários campos do conhecimento.

Na formação pedagógica:

“Os saberes do curso me enriqueceram, pois pude crescer e buscar alternativas diferenciadas na prática.” (A.P.15).

“Percebo que ao ingressar na Universidade tinha uma maneira de trabalhar e hoje trabalho de maneira totalmente diferente, de forma que o lúdico, as histórias e as vivências dos alunos contribuam e enriqueçam a aula.” (A.P.14).

“O curso de Pedagogia tem influenciado de forma positiva minha qualificação profissional, pois trabalho como professora há quatro anos. Cursando

Pedagogia ampliei meus conhecimentos, melhorando assim minha prática educativa.” (A.P.25).

“O curso de Pedagogia serve como base para a atuação em sala de aula, principalmente para quem ainda não atua.” (A.P.13).

“Vejo o curso de Pedagogia de extrema importância à minha qualificação profissional, onde com as disciplinas da grade do curso pude superar em parte os desafios encontrados na sala de aula.” (A.P.21).

“Pedagogia é um curso que nos apóia em muito na prática pedagógica. Os assuntos abordados no curso são de grande valia para que possamos adquirir conhecimentos novos e resgatar os conhecimentos já existentes”. (A.P.11)

Ressalto, aqui, a visão das acadêmicas que os saberes, trabalhados no curso, podem ser relacionados à prática pedagógica, como saberes que dão base a mesma. As disciplinas do curso como propulsoras da discussão e busca de alternativas para a prática, o que pode propiciar aos acadêmicos um respaldo para sua atuação docente.

Na formação pessoal:

“Sinto que o curso de Pedagogia não está apenas me preparando para atuar em sala de aula, mas também para conviver com pessoas diariamente”. (A.P.9)

“Vejo o curso de Pedagogia como uma verdadeira dinâmica, pois a cada dia você aprende coisas novas, esclarece muitas dificuldades e aprende a conciliar e solucionar os problemas”. (A.P.20)

“Ainda não atuo na área de Educação, mas durante todo o curso pude aproveitar ensinamentos não só para poder por em prática na minha futura profissão como também para a vida.” (A.P.25).

Importantes colocações sobre o curso, no sentido de que o mesmo busca estar, de alguma forma, modificando determinados mecanismos de ação dos professores, criando com eles novas possibilidades de atuação. A reflexão, como ponto crucial na prática do professor, é revelada nos depoimentos das acadêmicas, isto é, um sinal de que as mesmas têm como objetivo, em suas práticas, a melhoria constante.

As acadêmicas do curso possuem seus saberes, há então, que reconhecê-los e trabalhá-los, segundo Nóvoa (1992), de um ponto de vista teórico e conceptual.

Considerar e refletir sobre os saberes, presentes na prática dos professores, é uma possibilidade para que se possa avançar em relação a um ensino com mais qualidade. Para tanto, uma formação adequada de professores é ponto crucial para que isto se efetive, desta forma, um trabalho coletivo e compartilhado é necessário, pois a profissão docente só se consolidará se o trabalho exercido pelos professores em sala de aula for exercido com autonomia e profissionalismo. A autonomia do professor está relacionada à sua autonomia intelectual, na produção do conhecimento que busca efetivar com seus alunos, o que é consequência da sua própria produção.

As contribuições do curso de Pedagogia também foram ressaltadas pelas professoras do Ensino Fundamental, como um diferencial a mais para a sua atuação, neste nível de ensino:

Prof.1: *“O que me ajudou bastante mesmo (...) foi a parte de Orientação assim sabe quando eu fiz”[*

Pesq: *“[Orientação Educacional?”.*

Prof.1: *“É Orientação Educacional... a parte de Didática... uma parte de Ética porque no Magistério nós temos uma base, mas na Universidade nós aprofundamos mais isso... e também pelo fator de você estar trabalhando, de você estar estudando, de você estar vendo a prática com a teoria... o relacionamento das duas.”.*

Como ressalta a professora regente da classe observada:

PR: *Acho essencial... porque a gente convive com vários colegas e vê a diferença de quem tem faculdade e quem não tem...numa conversa de projetos.*

Nesse depoimento, percebo que o curso em si dá um suporte para as acadêmicas em termos de compreensão da realidade e de poderem, na prática, estar atuando de forma mais dinâmica, propondo, discutindo, viabilizando idéias e concretizando ações.

3.2.4 A relação teoria-prática por meio das ações dos docentes no curso de Pedagogia investigado

Por meio da atuação dos professores do curso de formação, estão implícitas suas concepções de educação, aprendizagem, metodologia, avaliação. Mas, quando o discurso da sala de aula apresenta-se divergente à sua prática, na percepção das alunas do curso, isto se torna um complicador na visão das acadêmicas:

“É importante pesquisar/estudar as teorias, mas quando em excesso, tornam-se muito cansativas e conseqüentemente não aproveitando o quanto poderia. Comenta-se muito durante o curso sobre as desvantagens da metodologia tradicional, mas muitas vezes, os próprios professores utilizam-se desse ensino, na própria faculdade, então, como será nossa formação? Como iremos ser profissionais conscientes, com uma formação que permita o uso de metodologias inovadoras se o exemplo nos é dado ao contrário?” (A. P.33).

“Não generalizando há professores que não inovam a prática e ainda falam que tem que inovar em seminários realizados em sala de aula” (A. P.4).

“A teoria ainda está distante da prática e alguns professores ainda ensinam como se não percebessem essa diferença. Acho que precisam inovar mais e vivenciar aquilo que pregam, pois falar é fácil, difícil é por em prática” (A. P.2).

“(...) o contexto em que está inserido não está subsidiando os futuros profissionais na questão da própria formação feita pelos formadores de professores. Estes, porém, estão também dentro desse contexto social que os impede, muitas vezes, de mediatizar os conhecimentos que fundamentam esta formação”. (A.P.28)

“O curso de Pedagogia deixou muito a desejar, pois os professores continuam usando a mesma metodologia (xérox e apresentação), não inovam e, com isso, desmotiva muito os acadêmicos. É muita teoria e pouca prática, uma desvinculada da outra”. (A.P.3)

“Alguns professores se detém muito em seminários, logo são os acadêmicos que “dão” aula”. (A.P.14)”.

“Mas ainda há sim professores comprometidos com a nossa formação, que procuravam nos ajudar da melhor maneira possível.” (A.P.13).

Os depoimentos das alunas, a respeito da prática de professores do curso, é uma questão recorrente em que há um distanciamento entre o discurso e a prática de alguns

professores que trabalham no curso de formação. Neste caso, o professor se torna para as acadêmicas um “espelho” para que as mesmas possam desenvolver suas práticas a partir do que vivenciaram. Muitas vezes, a concepção do que é teoria e prática não é compreendida, pois, ao professor utilizar um texto de pesquisa sobre uma prática, as alunas podem tomar como teoria uma vez que o relato da prática está analisado.

No depoimento da A.P. 33, constato que as alunas, em muitos casos, refutam a teoria, não a compreendem, não visualizam sua importância enquanto base/subsídio para a sua prática docente, não creditam que uma intensificação da teoria pode contribuir para analisar a prática.

Percebo, nos depoimentos, que a “inovação”, em termos de metodologia de ensino, é algo que as acadêmicas esperam dos professores, possivelmente seja por isso, ao que tudo indica, que ressaltam que a relação teoria-prática não ocorre no curso. Na fala da A. P. 3, fica claro que, em alguns casos, a metodologia do professor do curso de formação, restringe-se à transmissão e reprodução do texto, sem a devida contextualização/relação com a realidade da escola.

No depoimento da A.P.14, percebo uma queixa sobre a prática de professor do curso. Por outro lado, a A.P. 13 destaca que, há, sim, professores realizando o papel de formadores, voltados à melhoria do curso, na busca de soluções para os problemas, trazidos pelos acadêmicos de suas vivências, na prática escolar.

No relato de uma das professoras entrevistadas, está também a indicação da prática de alguns docentes do curso de Pedagogia:

Prof.2: “Não é o caso de todos os professores... alguns assim de chegar e jogar digamos assim xérox... tirem xérox leiam e depois discutimos. e isso foi no final do curso () nós até achávamos que o professor... era professor... não sabia o que ele estava fazendo ali.”

Pesq: Então... na realidade... não fazia esse aprofundamento[

Prof.2: [Não era só...[

Pesq: [do conteúdo...]. da teoria em si.

Prof.2: Não...era só ler e depois só anotando... e a cada duas, três semanas o professor indo e nós lendo em sala para depois nós falarmos o que entendemos e ele não acrescentar NADA... ficou só no que a gente falava e mais nada.

O depoimento dessa professora reforça a idéia, antes apresentada, de que a metodologia do professor de Ensino Superior, por vezes, restringe-se à transmissão e reprodução do texto. Essa prática docente, considerada inadequada nos depoimentos,

pode vir a ser reproduzida. Portanto, a formação docente não se dá apenas por meio dos conteúdos trabalhados em cada disciplina, mas também por meio da prática do professor do curso de formação. Quando ocorre uma distância entre o que se ensina e o que se faz, o resultado é o descrédito daquilo que se está ensinando, então, é nesse momento que os acadêmicos do curso validam ou invalidam os conhecimentos aprendidos.

Masetto (1998) propõe que a Universidade objetive formar o acadêmico em sua totalidade, não apenas no aspecto profissional, mas também no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades, nos valores tão necessários na convivência com os demais e com meio ambiente. Nesse sentido, aponta alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática docente, os quais seriam, segundo o autor: *Desenvolvimento na área do conhecimento* – aquisição, elaboração e organização de informações, ou seja, não apenas ser um receptáculo de conhecimentos, mas saber reelaborá-los, reorganizá-los, dando um sentido aos mesmos; *Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional* – conhecimento de si mesmo num processo contínuo de auto-descoberta, considerando os seus limites, seus recursos, suas possibilidades e potencialidades; *Desenvolvimento de habilidades* – instrumentalização dos conhecimentos adquiridos na Universidade, na vida pessoal e profissional, relacionando os conhecimentos e organizando-os, sabendo trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e pares, pesquisar, saber utilizar-se da informática enquanto recurso para melhoria da sua prática; *Desenvolvimento de atitudes e valores* - o trabalho com o “coração”, a discussão do que é ético realizar, como as minhas ações repercutem no outro.

O autor discute a necessidade de o docente ter conhecimento em uma determinada área do conhecimento, estando atualizado através da pesquisa e da participação em congressos e afins. É importante o conhecimento da área pedagógica, compreender que o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo a aprendizagem do educando, conhecer metodologias favoráveis para que essa aprendizagem ocorra, facilitando o relacionamento professor-aluno e alunos-alunos, como também buscar a melhor forma de avaliá-los; que o professor saiba conceber e gerir o seu currículo, que trabalhe de forma interdisciplinar, fazendo uso das novas tecnologias. O professor não pode se esquecer de que é um ser político, que está inserido em um contexto que possui várias dimensões (econômica, política, social, ética, histórica), e estas devem ser discutidas e integradas na sua prática, para que o

conhecimento possua sentido, deixando o professor de ser apenas um mero “repassador” de conteúdos.

A autora Behrens (1998) reflete sobre a docência no Ensino Superior, a qual vem sendo desempenhada por profissionais das mais diferentes áreas do saber. A autora corrobora com Masetto (1998), quando enfatiza a necessidade e a importância de o docente ter formação pedagógica, de modo que os profissionais que não tiveram em sua graduação essa formação acabam por reproduzir o conhecimento específico para formar profissionais, não trabalhando todas as dimensões do processo pedagógico, o que acaba por não auxiliar no processo de desenvolvimento de valores e habilidades por parte dos alunos.

Behrens (1998) aborda alguns problemas da prática dos docentes do Ensino Superior, no que se refere ao ensino de algo que nunca se vivenciou, este é, com certeza, um ponto crítico da profissão. Como desenvolver um trabalho com consistência, que possua além de uma fundamentação teórica uma aplicabilidade prática no cotidiano escolar?

Os elementos principais para que essa qualidade, no ensino-aprendizagem, ocorra diz respeito às metodologias inovadoras, à formação continuada e, também, o envolvimento político do professor, no contexto da Universidade e da sociedade. “O desafio do corpo docente nesse processo é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor” (BEHRENS, 1998, p. 61). Tal atuação no Ensino Superior, exige determinadas práticas em que o docente deve ter outros objetivos em relação aos seus alunos, que não sejam somente da reprodução dos conteúdos, ou seja, há novos paradigmas na atuação docente, os quais estão muito afastados dos paradigmas que propõem práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras.

A autora enfatiza que a formação do professor deve ter momentos de discussão coletiva, em que os erros e os acertos possam ser compartilhados, numa perspectiva crítico-reflexiva, refletindo sobre a ação, na ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992). Quando os professores possuem uma formação que lhes garanta a reflexão sobre as suas práticas, este exercício os torna autônomos, garantindo qualidade em sua atuação, já que buscam metodologias inovadoras, percebendo o educando como um ser que possui a sua totalidade, sua potencialidade e que sempre pode crescer mais.

A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente.(...) Segundo Nóvoa (1992), o trabalho coletivo e compartilhado abre perspectivas de emancipação profissional. A consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola (BEHRENS, 1998, p.64).

Giroux (1997) comenta que, no contexto atual, muitos são os desafios e as ameaças no campo educacional. Ameaças no que diz respeito às reformas educacionais que não consideram o professor, enquanto uma liderança intelectual, na escola. Tais reformas consideram o professor apenas como um executor das propostas que são pensadas por especialistas. Dessa forma, o autor sugere que os professores devem engajar-se num debate político mais amplo, compreendendo a educação como um ato político (parafraseando Paulo Freire).

Giroux (1997, p.158) afirma, “(...) que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente (...)”, como também há

(...) uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.(GIROUX, 1997, p.158)

O autor critica as “ideologias instrumentais” que enfatizam uma “abordagem tecnocrática” para a preparação dos professores e para sua prática em sala de aula. Esse modelo de formação leva os futuros professores a serem receptores passivos, executores de “pacotes”, pois não participam ativamente de sua formação, o que, depois, refletir-se-á em suas práticas, propõe que a natureza da atividade docente deve ser vista e repensada, deixando de ser domesticadoras e não-reflexivas.

3.2.5 Problemas/dificuldades da prática e a busca de alternativas

Sabe-se que para colocar em prática determinados saberes, muitos problemas/dificuldades da prática necessitam ser superados. Um complicador, levantado por uma das acadêmicas, para que a relação entre os saberes do curso de Pedagogia e a prática pedagógica não se efetive, são as condições das escolas em que as mesmas se encontram, por isso expõem que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”:

“Em relação à teoria-prática às vezes fica difícil aplicar porque as salas estão superlotadas por alunos com uma diversidade cultural, pois atuo na zona rural e com alunos com necessidades educativas especiais” (A. P.21).

Essa diversidade encontrada nas salas de aula, como classes heterogêneas, exigem do docente uma metodologia diferenciada que, muitas vezes, gera um saber oriundo da experiência, da sobrevivência, enquanto professor, num determinado contexto.

Há problemas/dificuldades, também relatados, nas entrevistas com professores do Ensino Fundamental:

PR: *Olha... em primeiro lugar a minha dificuldade que eu acho assim que me incomoda muito é que as crianças... diversos tipos de crianças e diversos saberes () as dificuldades que eles têm... existem crianças ali que eu acho que até você notou ... enquanto que os outros fazem tudo... a outra leva uma HORA entendeu... então esse intervalo em que os outros ficam sem ter o que fazer você tem que preencher aquele espaço () mas estou aos poucos aos pouquinhos eu estou*

Pesq: *superando?*

PR: *superando com leituras... eu estou dando leituras para eles que eles gostam () eu só não uso muito o livro didático () eu dou para eles copiarem... enquanto estão copiando estão quietos.*

A principal preocupação da professora se refere à diferença de níveis de aprendizagem dos alunos, os diferentes saberes que chegam à escola, e o como saber trabalhar com essas diferenças. Para tanto, utiliza como recurso o livro didático, leituras,

para criar um espaço em que aqueles considerados “mais ágeis” possam estar trabalhando em alguma atividade depois do que realizam. A professora demonstra que, a partir de uma situação-problema, buscou uma forma de elaborar alternativas metodológicas para atender as diferenças.

Outras dificuldades, apresentadas pelas professoras do Ensino Fundamental, além da aprendizagem dos alunos, referem-se à sexualidade e à indisciplina. Essas dificuldades têm levado as professoras a buscar subsídios teóricos para enfrentar tais problemáticas. Para ilustrar, a professora um, comentou que a questão da hiperatividade é algo bastante comum nas classes em que trabalha, o que se tornou tema de sua monografia na especialização, para que pudesse compreender e atuar de maneira a auxiliar melhor seus alunos, podendo realizar uma relação entre o que buscou, num curso de formação, e a sua prática, construindo também um tipo de saber:

***Pr1:** Na verdade todo dia nós estamos construindo, porque eu trabalho com duas realidades: escola pública e escola particular, então queira ou não queira uma ajuda à outra... um problema que surge numa escola, der repente surge outro meio parecido () ... MAS o que assim me ajuda bastante é o Divino Espírito Santo que ILUMINA () porque chega uma hora que surge um problema ali que você não tem como resolver e você tem que resolver de agora para JÁ... e assim uma época (...) de pegar muitas crianças HIPERATIVAS sabe... então é um problema tanto é que agora () eu encaminhei o 15º aluno com hiperatividade então é uma coisa assim que eu já tenho... até a minha monografia foi baseada nisso [*

***Pesq:** [você se aprofundou estudou...]*

***Prof.1:** [porque na verdade quando eu iniciei na carreira era um problema assim que foi difícil pra mim superar porque eu não sabia como trabalhava com o aluno e isso nenhum curso dá BASE pra você... você mesmo buscando conhecimento leitura ...até mesmo informação com outro profissional da área de saúde e tudo pra você]*

***Pesq:** [Trabalhar com esse aluno*

***Prof.1:** [Para Trabalhar*

***Pesq:** [É uma necessidade sua que surgiu então isso levou você a buscar a nova APRENDIZAGEM diferente que de repente o curso na época não deu conta... até porque talvez não fosse um problema tão visualizado ou... que se considerasse como um problema... então que problemas... você já falou dos problemas que esse foi um problema... mas que outros problemas você enfrenta no dia-a-dia e que você resolve ali como você disse... de repente surge um problema e eu tenho que resolver ali naquele momento... [*

***Prof.1:** [Na verdade todo dia você encontra uma barreira que você tem que dar um jeito de ir superando aos poucos... claro que tem umas que você consegue mais rápido outras você demora mais e outras que você não consegue resolver ...mais assim a parte de correção sabe é... eu sou muito lenta para corrigir eu*

quero tudo certinho sabe então eu não consigo corrigir tenho que trazer caderno pra casa é... a parte de maturidade das crianças... cada ano que passa a gente vê que as crianças estão assim... mais IMATURAS que não tem responsabilidade que dependem... muito dependentes dos pais então isso é um problema que eu tenho encontrado na minha vida profissional sabe... agora como resolver tudo isso... eu estou buscando... através de leituras de troca de experiências com colegas... você faz assim eu fiz assim vamos... cursos que a gente faz especialização mas uma solução para esse tipo de problema ainda não tem.

A docência, a prática do dia-a-dia, a troca de informações com aqueles que vivenciam os mesmos problemas são fontes e espaços de construção de saberes, de modo que criam e mobilizam saberes experienciais (Tardif, 2002), os quais são originados para resolver problemas práticos dos professores, são saberes da experiência, da vivência dos professores:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e as interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Estes objetos não são objeto de conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p.50)

Nas escolas, em que as acadêmicas atuam, nem todas as situações são favoráveis para que a relação teoria-prática ocorra. Muitas condições concretas do curso também se tornam, em alguns casos, um empecilho para um maior aproveitamento dos alunos em sua formação:

“As teorias estudadas na maioria das vezes eram fora da realidade vivida em sala de aula. No último ano do curso foi o mais complicado, falta de professores, os professores substitutos não explicavam os conteúdos e, só davam textos para ler e explicar deixando muito a desejar” (A. P.1).

Esse fato, colocado pela aluna, foi apontado em muitas cartas, o não aprofundamento da teoria resulta possivelmente em uma não-relação com a realidade, o

que como fora comentado dificulta a compreensão do que se está estudando. A sensação, no final, é de que a disciplina não acrescentou nada na formação profissional.

A troca entre os pares pode gerar um ambiente colaborativo, em que os envolvidos podem discutir sobre suas práticas e se desenvolverem no âmbito pessoal e profissional. Como ilustração, tem-se o seguinte:

“Com a experiência dos colegas, com certeza conseguimos nos ajudar e, também, o embasamento teórico recebido, e as explicações dos professores amenizaram muito os problemas”. (A.P.24)

“Os conhecimentos adquiridos no curso (Pedagogia) estão sendo aplicados no contexto escolar no qual estou inserida, juntamente com um grupo de profissionais, os quais usufruem comigo daquilo que aprendi, havendo também a troca de conhecimentos com o mesmo grupo.” (A.P.27).

Percebo, nessas falas, que, embora haja algumas críticas das acadêmicas, principalmente em relação à fragmentação teoria e prática, há outros depoimentos que revelam que os professores, por meio das concepções teóricas e de seu olhar sobre essa teoria, auxiliam as acadêmicas na compreensão da realidade. Suponho que deve haver vários momentos em que as acadêmicas participam, perguntam, discutem suas dúvidas. Essa postura, adquirida no curso pela A.P.27, está sendo utilizada pela mesma em seu ambiente de trabalho, o que me faz refletir que a questão da relação teoria-prática também tem íntima relação com o querer realizar algo. Esse aspecto também foi ressaltado, nas entrevistas com professoras do Ensino Fundamental. A troca e a interação com os pares são expostas como algo importante para o crescimento na profissão pela professora um:

Prof.1: *“... um professor vai ajudando o outro ... porque tudo não é só eu fazer sozinha você fazer sozinha... eu acho muito importante a união dos professores e da classe dos professores...”*

Como também pela professora 2:

Prof.2: *“Eu não sei se às vezes eu estou errada mais eu tento ... () se eu tenho uma coisa diferente trocar... aquela troca assim com os professores de materiais... dou uma passeada na internet para ver alguma coisa diferente e*

levar para sala de aula e... em ciências na 3ª série, os planetas eu cheguei a imprimi-los pra eles verem a diferença...você falar é uma coisa eles verem é outra.”

Pesq: “Então de alguma forma essa troca com os colegas ela te enriquece.”.

Prof.2: “E às vezes nem pedem eu já digo eu tenho um livro assim... eu tenho uma atividade diferente ... tento ajudar...”

3.2.6 Dificuldades no curso

Para chegar ao final de um curso, olhar para trás e perceber a trajetória, o crescimento enquanto discentes, há muitas dificuldades a serem transpostas. Logo, destacam-se as dificuldades, para frequentar o curso, comentadas pelas acadêmicas:

Dificuldades financeiras:

“As dificuldades foram pessoais. Essa profissão de professora, o salário é defasado demais, quase não deu para sustentar-se financeiramente (passe escolar, xérox, outros)”. (A.P.4)

“As dificuldades que encontrei foi trabalhar o dia todo e a noite estudar (...) sem contar a financeira, pois o salário mínimo é muito difícil de desdobrar tanto”. (A.P.24)

“No decorrer do curso tive algumas dificuldades financeiras, pois moro em outra cidade e tenho que pagar transporte.” (A.P.27).

Dificuldades pessoais:

“Tive algumas dificuldades pelo cansaço do dia-a-dia, pois precisava trabalhar em período integral”. (A.P.7)

Dificuldades nas atividades exigidas pelo curso:

“A maior dificuldade é nos estágios, pois não tenho tempo hábil para realizá-los do jeito que deveria e gostaria e, acredito que isso acontece com a maioria dos acadêmicos que certamente trabalham durante o dia.” (A.P.11).

Essas falas revelam a realidade do acadêmico, que frequenta o período noturno, é um trabalhador que estuda e se esforça para conseguir obter uma qualificação, para melhorar seu salário ou buscar uma posição melhor no mercado de trabalho. Desta forma, as dificuldades encontradas pelas acadêmicas não estão tão focadas na compreensão dos conteúdos, mas em outras dificuldades que possuem para prosseguir com seu curso, principalmente a questão financeira, deste modo, as condições de vida e de trabalho são também formadoras na vida das acadêmicas.

O ensino, o trabalho do professor se desenvolve em uma trama de interações que, de alguma forma, interfere ou direciona a sua prática, então, nestes momentos, o professor lança mão de certas habilidades, que possui, para resolver os problemas cotidianos, o que exige improvisação em certos momentos.

3.3 Os saberes da prática pedagógica na sala de aula

O professor, ao conjugar teoria e prática em sua ação, reconstrói novos saberes diante das problemáticas da realidade. Cada escola, cada aluno, exige do docente uma determinada orientação que implica o desencadear e o interligar saberes que foram construídos em seu processo de formação, enquanto educador. Porém, muitos conceitos que o professor constrói ao longo da sua vida, enquanto aluno, geralmente não se extinguem no curso de formação de professores. O que “deu certo” para o professor, no momento em estava na condição de aluno, “certamente dará certo”, quando ensinar. Daí a idéia das receitas prontas, das prescrições a seguir, é um círculo vicioso.

As observações da prática pedagógica de uma acadêmica do curso de Pedagogia em situações cotidianas no âmbito profissional, enquanto professora de uma 2ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, se encontram a seguir, de modo que são analisadas as anotações de 10 sessões de observação, nos meses de agosto a outubro de 2005. Depois das observações, foi realizada entrevista com a acadêmica do curso de Pedagogia - professora da classe observada. A acadêmica atua como professora há oito anos na rede pública de ensino.

3.3.1 As inovações na prática

A professora em alguns momentos relatou, em conversas informais, que organiza projetos de ensino para melhoria da aprendizagem dos alunos. Em relação à Matemática, observei uma situação de compra-venda (mercado) em sala de aula, para se trabalhar a subtração e a adição. Notei que os alunos se organizaram rapidamente e entusiasmados, escreveram os preços dos produtos escolhidos e arrumam a “prateleira” na qual ficam expostos as embalagens dos produtos trazidos pelas crianças, e a professora ressalta aos alunos: *“Quando forem colocar preços, coloquem o número exato, pois vocês ainda não sabem dar o troco em centavos”* (PR – 01/09/2005). Ao longo da atividade, as crianças expressaram suas dúvidas, dramatizam as situações de compra e venda. Nesse momento, os conteúdos puderam ser vivenciados pelos alunos. Vi, num momento como esse, o quanto é importante que o professor oportunize e dê espaço para os alunos falarem nas aulas, o que *“(...) faz com que eles sejam capazes de conectar sua linguagem, seu conhecimento e suas experiências pessoais com a linguagem da classe e da área do conhecimento que se está trabalhando”* (CÂNDIDO, 2001, p.17). Esse tipo de atividade mostra uma intermitência na metodologia da professora, entre uma pedagogia conservadora e uma pedagogia diferenciada, no intuito de que os alunos possam construir seu conhecimento, interagindo e trocando experiências.

A professora regente da classe observada revela, na concepção a seguir, uma necessidade de mudança, destacando que, muitas vezes, se dá valor a coisas que não são primordiais, não ocorrendo um aprofundamento, por parte do professor, e a aprendizagem, por parte do aluno – uma crítica e uma revelação do que ocorre na escola:

***PR:** ((a professora refletiu um pouco)) O que a gente aprende... ler e escrever() mas eu acho que tinha que ser um pouquinho mais ... até fazendo uma comparação...lógico que hoje em dia as crianças são diferentes e tudo...o mundo é diferente mas fazendo uma comparação...eu acho que podia ser um pouquinho mais cobrado...das crianças...cobrar um pouquinho mais...você acaba desenvolvendo várias outras atividades e acaba deixando um pouco de lado os conteúdos tem que correr contra o tempo...atropelando porque não dá tempo acaba envolvendo com outras coisas da escola e acaba não dando tempo e você tem que vencer aquele conteúdo não conseguindo você acaba só dando uma PINCELADA às vezes alguma coisa o que podia ser mais aprofundado.*

A professora demonstra, em sua fala, que, muitas vezes, o que seria essencial trabalhar é posto em segundo plano, devido às várias atividades que necessitam desenvolver durante o ano, principalmente nas datas comemorativas em que há projetos propostos para todas as escolas. Desta forma, muitos conhecimentos, que seriam necessários para as crianças são trabalhados de forma superficial.

3.3.2 Práticas tradicionais e contradições

A não superação de formas já experimentadas para ensinar, percebi na prática da professora observada. Tendo como pressuposto de que o ensino necessita ser mais crítico e de que o mesmo se dá num processo de construção. Observei que, muitas vezes, a professora se apega à realização de atividades sem contextualizá-las, principalmente às relacionadas a datas comemorativas. Nas observações realizadas, durante a Semana da Pátria (anotações em Diário de Campo – 06/09/05), a professora trabalhou um poema sobre o Brasil. Durante a atividade, não foi explorada a maneira que os alunos percebiam o poema: quais as idéias que tinham sobre o país em que moram, os problemas da realidade, apenas coloriram uma bandeira que estava ao lado do poema. Outro poema, trabalhado na Semana da Pátria sobre a Independência do Brasil, foi trabalhado de maneira acrítica pela professora observada, sem reflexão sobre o contexto, nem a busca de significado das palavras, nem tampouco comentou sobre o autor do poema, determinadas estrofes que dariam muita discussão. Os alunos copiaram o poema e responderam algumas perguntas sobre o mesmo. Nessa atividade, percebi a não viabilização de um ensino mais crítico e reflexivo. O poema é descrito a seguir:

Dia 07 de setembro
É o dia cheio de glória
Pois D. Pedro I
Engrandeceu nossa história

Às margens do Ipiranga
De sul a norte
Ouviu-se então um grito:
“Independência ou Morte!”

O Brasil tornou-se forte
Por ter conquistado a liberdade
Dando assim ao seu povo
Completa felicidade!

O poema ressalta que um grande “herói” finalmente nos libertou, tornou-nos independentes, como se vivêssemos em completa harmonia e paz. Aqui, parece expressar uma contradição, pois cada vez mais somos dominados pelas grandes potências, nossa dívida externa é imensa e a crise social cada vez maior, o que poderia ter sido evidenciado e questionado pela professora em nível das crianças, inclusive desglossado com as mesmas o significado de palavras que dão sentido para o texto como: independência, glória, liberdade..., “(...) o objetivo de textos sobre o heroísmo de alguns brasileiros é, ainda uma vez, o de condicionar crianças a colocarem o dever, isto é, o amor, a obediência e o respeito por todas as instituições sociais acima de si próprias e de maneira acrítica” (NOSELLA, 1981, p.91). Há uma necessidade de se contextualizar o assunto, de ir além do que está posto, buscando, também, o conhecimento dos alunos, através do diálogo, sendo que este auxilia os alunos a buscarem novas idéias, experiências diferenciadas, ampliando, assim, seu pensamento e sua vivência (CÂNDIDO, 2001).

Para Cabrini et al (2000), o trabalho, em sala de aula, com os conteúdos de História depende de duas coisas: a maneira como se visualiza o processo de ensino – aprendizagem e a forma como concebe a natureza do conhecimento histórico. A História exclui o aluno do processo, enquanto alguém que não é agente, impossibilita o mesmo de perceber que a vivência pode ser base para o conhecimento veiculado pela escola, caso contrário, esse aluno percebe a nítida fragmentação entre o saber escolar (conteúdos) e aquilo que experienciam no seu cotidiano.

A respeito dos conteúdos, veiculados pela escola, Edwards (1999, p.68) expressa:

Os conteúdos acadêmicos geralmente são apresentados como verdadeiros e, nesse sentido, pode-se dizer que transmitem visões de mundo *autorizadas* (com autoridade), as quais constituem o terreno em que os sujeitos realizam suas apropriações, seja aceitando, rejeitando ou construindo conhecimentos. A importância da relação dos sujeitos com os conteúdos escolares reside, justamente, em que estes são apresentados como os *verdadeiros* conhecimentos, implicando certa autoridade por meio da qual, por sua vez, definem implicitamente o que não é conhecimento válido. É por força da legitimidade dos conteúdos acadêmicos transmitidos que se torna difícil, tanto a professores como a alunos, identificar como conhecimento válido seus próprios conhecimentos marginais, também sempre presentes na sala de aula. Os conteúdos acadêmicos definem assim os limites do validamente cognoscível a partir da experiência escolar, e nessa medida definem *autorizadamente* o que é o mundo para o sujeito. (grifos da autora)

A escola, por meio do professor, ensina aos alunos os conteúdos que são autorizados pelo currículo, o que leva a um distanciamento daquilo que o educando sabe. “Os professores enfatizam a distância existente entre o conteúdo programático e a realidade vivenciada pelos alunos. A quantidade de informações suplanta a qualidade. Priorizam-se aspectos irrelevantes, em detrimento dos essenciais” (MARTINS, 1989, p.35).

A prática pedagógica é estruturada dentro de uma organização do tempo, para que a criança assimile o conhecimento, não permanecendo, apenas, no campo da cópia ou da memorização:

PR: “... Acho que muitas coisas são importantes na 2ª série, por exemplo, leitura eles tinham que ler mais tinha que ter mais tempo pra leitura... escrita e a matemática... porque há uns tempos três quatro meses atrás eu trabalhei com eles, por exemplo, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas... eles até agora não ASSIMILARAM... você não pode ficar... eu acho que eles são muito imaturos... você não pode ficar um mês na”[

Pesq: “[gramática... trabalhou gramática.”

PR: “Então não tem como você ficar massacrando eles com uma coisa só... eles querem outras coisas diferentes... gramática pra eles eu acho meio complicado () no caso de 1ª trabalhar só mais a leitura e a escrita depois aos poucos você ir suprindo essa parte tem coisas que são importantes mas assim só pra dar um exemplo... eles não conseguiram assimilar ()”

Além disso, a professora comenta:

Pesq: “(...) o tempo da escola... ele é bem aproveitado ou ele não é bem aproveitado?”.

PR: “Eu acho que é... eu acho que é ((com um pouco de incerteza)) porque tem muita... tem muitas festividades muita coisa, mas tudo isso faz parte[

Pesq: “[da cultura escolar”

PR: “É”.

A organização do tempo, para o trabalho dos professores, no cotidiano escolar, revela uma forma de pensar o ensino, deixa transparecer o que é valorizado pela escola, enquanto instituição, por meio do trabalho realizado pelo professores, como destaca Edwards (1997, p. 31-32):

O tempo cumpre um papel simbólico (...). Os tempos que se destinam a diversas atividades, os cortes no tempo e o modo de utilizá-lo vão estruturando significações específicas que cruzam as práticas ali envolvidas.

O uso do tempo está relacionado com os conteúdos; a forma que estes adquirirem ao serem apresentados na classe supõe uma determinada maneira de utilizar o tempo, de destiná-lo a diversas atividades como copiar, responder perguntas, ir ao quadro-negro, resolver exercícios no caderno, escrever orações, etc. O tempo é distribuído na lição; é nela que o professor utiliza de determinada maneira o tempo, imprimindo nesse ritmo importâncias diversas às atividades. De modo mais geral, a distribuição de horas de aulas e de recreios pauta um determinado uso do tempo que contém uma mensagem implícita de valorações.

3.3.3 A avaliação

A avaliação faz parte de todo o processo educativo, nesse caso, não é um momento estanque, mas sim integrado à prática do professor com seus alunos. Nas observações realizadas, notei que a professora se preocupa com o aspecto formal dos cadernos, *ressaltando* os “erros” dos alunos, e não buscando trabalhar os erros de forma construtiva. As correções são realizadas durante as aulas, em atendimentos individualizados ou, então, em horas-atividade. Numa dessas correções, ao observar o caderno de um aluno, a professora disse em tom de repreensão: “*Vou ver estes cadernos todos os dias*” ((falando para um aluno)) (PR²³- 01/09/2005).

Sempre, ao analisar um texto, o parecer dado aos alunos reforçava o aspecto da apresentação da lição: “*Você precisa caprichar mais*” (PR – 29/08/2005), ou, então, ao observar um “erro” no caderno de algum aluno que, parecia já ter sido esclarecido pela professora, esta disse: “*Olhe o que você fez!*” (PR – 29/08/2005). São colocados conceitos nos cadernos dos alunos (bom, ótimo, excelente) o que é motivo de “orgulho” para mostrarem uns aos outros, ou, então, de menosprezo, quando estão com muitas correções no caderno. Essa prática da professora revela uma abordagem conservadora em que os erros ou acertos são medidos em função de um padrão a ser alcançado, o que de certa forma, “hierarquiza” os alunos entre aqueles que sabem e os que não sabem tal “(...) hierarquia cultural resultante pode ser considerada como fundada no saber, no conhecimento da verdade” (MIZUKAMI, 1986, p.10), essa verdade seria aquela veiculada pelo conhecimento que o professor (a) transmite. Essa valorização dos erros, pela correção do que não está dentro de um padrão pré-determinado, pode levar o

educando, na minha visão, a não compartilhar suas produções, logo o seu saber (da vivência, da experiência) não é considerado. Num contexto como esse, o professor necessitaria interferir de forma positiva, no trabalho com os considerados “erros” dos alunos. Nesse sentido, Freitas (1995) destaca que, os estudos sobre avaliação demonstram por parte do professor uma visão punitiva, na qual o erro necessita ser evidenciado e o aluno então, passa a ser culpabilizado sem nenhuma compreensão.

A questão da avaliação, como se pode ver, é um exemplo muito típico da contradição entre o que é dito e a prática efetivada. Embora a professora da classe enfatizasse que: “*A avaliação acontece no dia-a-dia*” (Registro em Diário de Campo – 28/09/05), constatei que os resultados da aprendizagem são verificados por provas em uma data determinada e no processo. Em uma das observações, ao serem passadas no quadro algumas situações de cálculo, como uma revisão para a prova de Matemática, que ocorreria no dia seguinte, a professora disse para um aluno: “*Agora o senhor treinando, treinando para amanhã*” (PR- 28/09/2005). Essa fala revela um tipo de concepção de aprendizagem, a qual está embasada numa abordagem de assimilação do conteúdo por repetição (Mizukami, 1986), a qual acredita que o conhecimento é resultado de uma experiência, de um treino para que o comportamento correto seja adquirido. Nessa abordagem:

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios, etc., que evidenciem a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural. (MIZUKAMI, 1986, p.17)

A avaliação é realizada com o fim de medir, é sinal de competição, de reprodução do conteúdo ensinado pelo professor. O padrão é sempre observado e mantido, aquele que não possui o mínimo necessário, passa a ser excluído ou marginalizado do processo, rotulado como aquele que não aprende. Neste caso, o processo de avaliação é

(...) constituído pelas avaliações instrucional, disciplinar e de valores, que mantêm relações altamente integradas. É sobre esse tripé que se ergue o poder do professor no interior da sala de aula e se dá sustentação interna à atual organização do trabalho pedagógico da escola”. (FREITAS, 1995, p. 224-225)

Em relação a um dia de prova observada, a professora tranqüiliza os alunos que os mesmos dispunham de bastante tempo para realizá-la. Lê toda a prova e comenta que são exercícios que já eles conhecem. Percebe-se que, tanto os exercícios quanto os problemas são os facilmente encontrados nos livros didáticos, o que reflete a forma como a professora trabalha no dia-a-dia. A seguir, podem-se observar os exercícios da prova, por meio da transcrição da mesma:

PR: “Número um... Resolva as divisões e tire a prova. Número dois... Resolva as multiplicações... façam duas vezes e a tabuada está aí... Número três... Resolva as adições e as subtrações.... Número 4... a) Ache o dobro de...687. b) O triplo de 559. c) A metade de 736... Número 5 Escreva os números romanos... no. 46, no.88, no.50, (inc.) Aí o número 6...Escreva como se lê[

Crianças: [Ah... esse é “facinho”!

((A professora pede que virem a folha, pois há problemas para serem resolvidos))

PR: “1) Mário tem 255 balas e quer dividi-las com seus cinco amigos. Quantas balas cada um vai ganhar? 2) Vera tem uma coleção de 368 figurinhas, seu primo tem o triplo disso. Quantas figurinhas tem o primo de Vera? 3) Num ônibus cabem 47 passageiros, quantos passageiros caberão em 108 lugares?”

Crianças: “Eu sei, eu sei (inc.)”.

Os alunos são autorizados pela professora a utilizar a tabuada. Após as explicações, a professora ressalta: “Agora é cada um por si” (PR – 29/09/2005). E, por incrível que pareça, os alunos com muita naturalidade começam a realizar a prova com atenção, em silêncio, ou seja, já estão acostumados com a situação, o “comportamento” já havia sido internalizado. Quanto à análise da prática pedagógica, Veiga (1994, p.20) destaca:

Quando se procede a uma análise detalhada das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aulas, percebe-se que o ensino é mecânico, desprovido de significado, e os conteúdos são transmitidos e memorizados nos moldes do estímulo-resposta, facilmente descartados após as provas. Percebe-se que, do ponto de vista da atividade normal exigida dos estudantes, não vão muito além da simples retenção. A aprendizagem, por sua vez, é, também, automática e mecânica, ou seja, aquela que se restringe simplesmente a decorar a informação sem significado e transmitida pelo professor de maneira arbitrária. Disto resulta uma prática pedagógica mecanicista e acrítica, uma vez que os “professores aderem ao emprego de metodologias sem se preocuparem com os pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que eles veiculam”.

Percebe-se que, embora a professora busque trabalhar de forma diferenciada, preocupa-se com a precisão do seu trabalho, com o resultado e não com o processo, devido às cobranças externas que recebe. Por isso, volta-se ainda, a uma abordagem tradicional como base na transmissão e assimilação do conteúdo do livro didático sem relação com a realidade dos alunos, exercícios repetitivos sem que os mesmos tenham compreensão. Essa prática foi realizada em vários momentos. Desta forma, mesmo a professora estando no curso de Pedagogia, permanece com certos conceitos e formas de agir acerca do ensino que foram vivenciados pela mesma. Quanto a isso, Carvalho & Perez (2001, p. 111), destacam que muitas pesquisas sobre o ensino “(...) mostram que os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, formados durante o período em que foram alunos, adquiridos de forma não-reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática”. Tal fato pode-se constatar na seguinte fala da professora:

***PR:** Acho que a única coisa voltando até à pergunta anterior... a única coisa que eu não consegui para eles é a construção da tabuada como eu deveria ter passado como EU APRENDI ... acho que eu fui mais pelo tradicional e deu certo ... estou assim fazendo tipo FIXAÇÃO mesmo sabe até eles () quase como decorar, todo dia exercício, todo dia perguntando () porque eu não consegui aquela construção sabe.*

A professora fez uma constatação muito importante da sua prática. Segundo o relato, no curso de formação (Pedagogia), dá-se muita ênfase na aprendizagem do aluno, enquanto processo. Especificamente na questão do trabalho com os números naturais, é discutido, no curso, que o ensino dos conteúdos parte de um trabalho de construção com os alunos, utilizando materiais concretos que facilitem a compreensão. Essa metodologia demanda tempo, muito trabalho em grupos e esforço por parte do professor para estar fazendo as relações necessárias. A professora em questão permaneceu a operar com números naturais de modo mecânico, não conseguindo romper com esse modelo. Quais seriam os motivos para não utilizar a prática vivenciada no curso de Pedagogia? Na entrevista, ficou evidenciado que essa professora quis realizar uma prática diferenciada, no entanto, com alguns conteúdos isto não foi observado. Nesse sentido, percebe-se que a professora observada não faz da sua prática,

em muitos momentos, um *locus* de aprendizagem, de reelaboração, a sua prática é um círculo vicioso, hábitos que são gerados com o passar do tempo, no entanto, não se pode dizer que saberes construídos na sua experiência.

Para Edwards (1997), não há independência entre conteúdo e forma. A forma também transmite significados, os quais são agregados ao conteúdo em si, segundo a autora o conteúdo se transforma na forma. “Os conteúdos acadêmicos propostos nos programas não se transmitem sem alterações em cada sala de aula; eles são reelaborados por professores e alunos em cada ocasião.” (EDWARDS, 1997, p.69).

3.3.4 Os saberes da organização escolar

Algumas conquistas, para melhoria da prática docente, foram conseguidas, no espaço escolar, (descrevo o caso específico das escolas municipais, entre estas a que foi investigada) sejam cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Município, seja o espaço da hora-atividade que os professores possuem, o qual se destina para pesquisa, atendimento aos pais, preparação de atividades e leitura. A hora-atividade do professor é um momento (geralmente 4h/a) em dias específicos, nos quais o professor pode realizar atividades fora da sala de aula sendo substituído pelo professor da hora-atividade, assim designado, o qual trabalha com as disciplinas de Educação. Artística, Educação Física e Religião. Busquei chegar à escola no horário da hora-atividade da professora observada, para poder acompanhar esse momento, entretanto, nesse dia, a professora observada e entrevistada estava descascando batatas com as serventes para o almoço que seria oferecido para os alunos em comemoração ao Dia das Crianças. A professora desculpou-se, pediu que retornasse mais tarde e disse:

PR²⁴: *“Estou me sentindo como uma prisioneira no porão de um navio”.*
(*Diário de Campo – 10/10/05*).

²⁴ PR: professora regente da classe observada, a qual também foi entrevistada.

A hora-atividade, ainda, é vista como um momento em que o professor pode auxiliar em “tudo” na escola, sua tarefa de pesquisa, de leitura não é, muitas vezes, respeitada, ou seja, a escola não valoriza que o professor reflita sobre sua prática, e isso se revela nas atitudes, nas ações impostas ao professor no seu dia-a-dia. As preparações para as datas comemorativas demandam muito tempo de todos na escola e, muitas vezes, não tem um sentido ou relação específica com o que se está trabalhando em sala de aula. No caso da professora, especificamente, há uma prática de “pesquisa”, nos livros didáticos, para as atividades que realiza com as crianças.

Pude constatar que o trabalho do professor está intimamente relacionado às suas concepções, aos seus conhecimentos. Para atuar no Ensino Fundamental, o professor necessita compreender a sua função, o objetivo e o papel do seu trabalho nesse nível de ensino. Dentro da organização dos sistemas de ensino, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio são compreendidos como educação básica, que devem ter como finalidade a formação comum a todo cidadão, para que o mesmo possa ter acesso aos níveis posteriores. Por isso, os professores consideram os primeiros anos do Ensino Fundamental a base que dará a sustentação para o aluno, o que se pode observar o previsto na Lei 9394/96, no seu art.22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, nesse contexto, cabe ao professor, propiciar a formação para cidadania, que abrange o domínio de conhecimento.

Outra professora entrevistada, a qual não foi observada, codificada como professora 1²⁵, destaca que o Ensino Fundamental é a base, citando exemplos que levam a pensar, que a mesma considera importante o aprendizado da leitura e da escrita, como algo primordial:

***Prof. 1:** ... eu fiz um curso agora pela Universidade() e os alunos que começaram o ciclo básico eu nessa época eu não peguei porque eu estava com pré- escola então eu não trabalhei sabe de 1^a a 4^a série... mas os alunos que*

²⁵ Prof. 1: professora entrevistada, a qual é efetiva da rede municipal e privada de ensino há 20 anos, graduada em Pedagogia. Atua com 1^a e 2^a séries. Tem uma jornada semanal de 40 horas.

Prof.2: professora entrevistada, a qual é efetiva da rede municipal de ensino, há 2 anos, graduada em Pedagogia. Atua na hora-atividade (Artes, Ensino Religioso e Ed. Física) com crianças de 4^a e 2^a série, num total de 40 horas semanais.

fizeram o ciclo básico estão agora na Universidade e lá que está o problema na redação ...

Pesq: E que faltou algo... naquela época ... na verdade acredito que o ciclo básico não foi bem interpretado[

Prof.1: [Bem interpretado sabe... ele chegou achou que era... era pra trabalhar tudo que a criança trazia e na verdade não soube aproveitar o que a criança trazia [

Pesq: [E a própria questão da correção... eles (professores) compreenderam de uma outra forma [

Prof.1: [E o ensino fundamental é a base ali pra você... eu pelo menos particularmente acho que se a criança... porque tem a idade de maturação () a criança com sete anos faz maturação do cérebro e tudo... então tem capacidade de assimilar ali agora se... não fizer a correção nunca mais ela vai conseguir ... eu acho assim não sabem usar o dicionário... se ele tem dúvida procure no dicionário eles não tem essa capacidade... do jeito que escreveu e acabou.

A professora 2 ressaltou, além da leitura e da escrita, a Matemática, como conhecimento básico para que a criança pudesse prosseguir seus estudos e ter um bom desenvolvimento:

Pesq: E pra você assim qual seria esse objetivo maior... pensando no ensino fundamental de 1ª a 4ª série... qual seria o maior objetivo... que as crianças precisariam saber pra que elas prosseguissem ... a partir da 5ª série.

Prof.2: Em termos de conteúdo

Pesq: O que você... o que você pensa que eles deveriam atingir... que seria básico...que seria essencial.

Prof.2: () pra continuar um aprendizado na 5ª série seria a base a matemática e o português e claro Geografia, História... vai aprofundando aos poucos.

Pesq: Então a leitura a escrita [

Prof.2: [e a Matemática

Pesq: os conceitos [

Prof.2: [os conceitos... tabuada

Tais concepções ressaltam a relevância de certos saberes no currículo escolar, saberes que são considerados pelas professoras como primordiais para o desenvolvimento do aluno e sua relevância na sociedade.

Algo que me chamou a atenção, nas observações, foi em relação à presença de uma estagiária da Universidade na classe observada. A estagiária estava realizando sua

semana de atuação, exigência da disciplina de Estágio Supervisionado, no 3º ano do curso de Pedagogia. As crianças mostraram-se mais agitadas do que em outros dias, pois a estagiária estava trabalhando Ciências e fazendo alguns experimentos que chamavam a atenção das crianças, atividades lúdicas (brincadeiras) e, também, tirou-os um pouco da sala durante a aula para realizar atividades na quadra de esportes (Diário de Campo – 29/09/05), considerei algo relevante para a aprendizagem das crianças.

No entanto, na semana seguinte, a atitude da professora regente da classe observada revelou sua *análise* da atuação da estagiária. Pediu aos alunos os cadernos de Matemática “para pensarem um pouco”, devido ao fato que, na semana anterior, estavam com a estagiária (Diário de Campo – 10/10/05). Por meio desse fato, refleti que o lúdico, as experiências, o diálogo, a mudança de ambiente, muitas vezes, são vistos por alguns professores, tomando este exemplo, especificamente, como um tempo que as crianças “não aprendem”, estão perdendo, embora saibam que é o contrário. Isso revela, também, a postura da professora em relação a alguém que será sua colega de profissão, colocando-se num nível acima, sendo que é a regente da classe, e a estagiária alguém que ainda está no curso de formação.

3.4 Os saberes docentes: a teoria estudada e a realidade investigada

Na ação do professor, diversos saberes são gerados sobre os alunos, sobre a instituição, sobre a prática pedagógica, de acordo com Fabre (2004). Esses saberes são heterogêneos. Na ação, o professor lança mão de metodologias, de teorias que podem ser consideradas válidas, a partir de um processo de avaliação. Nesse sentido, a Pedagogia pode ser considerada como experiência para mudança, produzindo saberes. No entanto, esses saberes produzidos pelo professor necessitam romper com certas convenções, certas formas de agir que estão internalizadas e resistir ao que está posto. Segundo Fabre (2004), o professor faz o seu caminho, pois orienta a mudança. É, neste sentido, que curso de formação de professores, enquanto *locus* de aprendizagem, pode dar o subsídio em termos teóricos e práticos aos futuros professores ou professores já em exercício, para que, assim, possam em suas práticas de sala de aula aprimorar o que é assimilado, discutido e refletido.

Os diversos saberes da formação profissional (disciplinares, curriculares, experienciais) é que dão suporte ao professor para que construa uma prática efetiva com seus educandos. “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele” (TARDIF, 2002, p.16). A partir do momento que o professor reelabora e constrói seu próprio saber, vai assumindo autonomia, porque estabeleceu uma conexão entre o que é ensinado a ele e, ao mesmo tempo, coloca esse saber em ação.

Os saberes dos professores são concebidos em diversos momentos de sua vida e profissão, nesse sentido, não se pode dizer que os saberes dos professores são assimilados ou obtidos em momentos estanques, mas, sim, durante a sua vida e profissão. De acordo com Tardif (2002), todo saber implica num processo de assimilação do mesmo e de formação, pelo qual todos os professores necessitam passar. Os saberes, segundo o autor, exigem um grau de sistematização e elaboração para que sejam desenvolvidos, que ocorre, por exemplo, com as ciências e saberes contemporâneos. O autor ressalta os saberes experienciais dos professores, aqueles saberes que se dão no exercício da profissão, sendo esta um *locus* de desenvolvimento dos saberes do curso de formação, ou simplesmente em muitos casos de uma mera aplicação. Para o autor

(...) o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

Os saberes para a atuação do professor são, então, aqueles ligados aos conhecimentos do conteúdo que o professor trabalha, os saberes pedagógicos (saber planejar o conteúdo, organizar tempo e espaço, avaliar, entre outros), conhecimento da Educação de modo geral, mas, também, desenvolver outros saberes a partir do que o professor desenvolve com seus alunos no cotidiano escolar.

As acadêmicas que participaram do processo de pesquisa demonstram em seus relatos que buscam saberes, relacionados ao campo da vivência, saberes experienciais, os quais pudessem ter mobilizado seus saberes disciplinares, pedagógicos, entre outros. Para as acadêmicas, a teoria em demasia, sem a relação com a realidade das escolas,

prejudica a compreensão da mesma teoria. O que falta a meu ver, nesse sentido, é uma abordagem do conteúdo-forma, como no dizer de Edwards (1997), forma é também conteúdo, pois se expressa uma visão da relação dos sujeitos com o conhecimento. Para algumas acadêmicas, o fato da realidade em que atuam ter uma diversidade grande, acaba por dificultar a relação entre o que aprendem no curso de formação e sua prática enquanto professoras, pois não conseguem construir ou basear-se em uma abordagem metodológica que dê conta dessa diversidade. Desse modo, aferra-se às práticas já vivenciadas que, por vezes, inadequadas, mas diante das diferenças e níveis de aprendizagem se tornam o mais próximo – a reprodução do conhecimento.

Percebo, por meio dos dados e da literatura, referente ao tema, que os saberes dos professores são originários de relações, sejam no âmbito pessoal ou profissional. Advém dos conhecimentos que embasam sua formação, bem como dos conhecimentos de sua experiência na prática docente. Desta forma, pode-se dizer que os saberes docentes possuem suas fontes de aquisição e modos de integrar esses saberes, na prática docente, explicitados objetivamente no quadro a seguir ²⁶:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
<i>Saberes pessoais dos professores</i>	<i>A família, o ambiente de vida, a educação, etc.</i>	<i>Pela história de vida e pela socialização.</i>
<i>Saberes provenientes de formação escolar anterior</i>	<i>A escola primária secundária, os estudos pós-secundários.</i>	<i>Pela formação e pela socialização pré-profissionais.</i>
<i>Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.</i>	<i>Os estabelecimentos de formação de professores, estágios, etc.</i>	<i>Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores.</i>
<i>Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho</i>	<i>Utilização das ferramentas: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, etc.</i>	<i>Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.</i>

²⁶ Quadro adaptado da obra: TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

<i>Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão</i>	<i>A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.</i>	<i>Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.</i>
---	---	---

Os saberes docentes são heterogêneos, evoluem ao longo do tempo, da carreira profissional dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da prática docente. Dessa forma, “(...) a profissão do professor caracteriza-se como uma prática social contextualizada, conflituosa, ideológica, complexa, organizada para além do desempenho técnico” (ROMANOWSKI et al., 2005, p.12).

Martins (1993) coloca em suas reflexões outros espaços que também auxiliariam os professores a construir determinados saberes que fazem parte da carreira profissional dos professores:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes provenientes da resistência/ da sobrevivência na profissão	Escola, sindicato, sociedade em geral.	Pela interação com os alunos e pares na escola, pela socialização, pela reflexão crítica que realiza com os mesmos a fim de buscar a transformação na escola e, em consequência na sociedade.

Martins (1993) prioriza a reflexão sobre a realidade e a reflexão sobre a condição da própria formação dos professores envolvidos no processo. O ensino é o objeto de estudo da Didática, e resgatar a unidade teoria-prática é um desafio segundo a autora. A Didática “(...) busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir no processo e transformá-lo numa determinada direção política (...)” (MARTINS, 1989, apud MARTINS, 1993, p.23-24). Martins (1993) parte de dois pressupostos básicos: primeiro, o professor, a partir da formação acadêmica que recebe e da prática em sala de aula, gera uma didática prática; segundo, que a escola educa pela forma como organiza o ensino, muito mais do que pelos conteúdos. Nesse

sentido, a autora explicita seu processo metodológico fundamentado no materialismo histórico. O ponto de partida é a realidade, em seguida, busca-se a explicação e compreensão desta e, por fim, após releitura da realidade, propor uma ação transformadora.

A proposta metodológica de Martins (1993) é composta de quatro momentos. O primeiro, seria a caracterização e problematização da prática pedagógica dos participantes, no intuito de captar a didática prática, por meio de uma descrição da mesma, caracterizando-a como esta é, para então definir as questões que serão objeto de estudo do grupo. O segundo, constitui-se da explicação da prática fundamentada por referencial teórico, numa sistematização coletiva, partindo das questões levantadas. O terceiro, seria a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade (análise dos determinantes dos problemas, sistematização de concepções, análise e sistematização teórica do problema vivenciado). No quarto, envolve a elaboração de propostas concretas de intervenção da prática coletivamente.

A autora buscou um processo que possibilitasse a ação-reflexão-ação, de modo que os grupos que participam, compreenda a sua própria prática enquanto docentes e visualizar propostas para transformação dessa prática, o que envolve um constante aprendizado.

Pude constatar, a partir dos relatos e dos quadros acima, que a formação do professor se dá em vários momentos, os quais são constituídos de vivências e lutas em torno do ser professor, do conquistar um espaço no ambiente de trabalho e na própria sociedade.

O curso de formação é apenas o início, pois, os professores do curso só poderão ensinar aos futuros professores a iniciar seu trabalho, dando-lhes algumas “ferramentas”, para o trabalho docente, mas, acima de tudo, no dizer de Zeichner (1993), os formadores de professores têm o compromisso de internalizarem em seus alunos, a disposição e a necessidade de estudarem a prática pedagógica que desenvolvem, e de a melhorarem com o tempo.

Esse pensamento de Zeichner (1993) é um dos compromissos para a minha prática como professora. Estar revendo e se descobrindo enquanto docente, investigar e aprender constantemente constituindo os saberes profissionais e pessoais. A problemática de estudo, como nasceu da minha própria prática no curso de Pedagogia, aos poucos, foi tornando-se mais evidente, instigando a necessidade de compreendê-la para buscar possíveis alternativas de melhoria das práticas.

O curso de Pedagogia, como formador de profissionais da Educação, tem como prioridade, fornecer subsídios aos acadêmicos para a docência nos diferentes níveis e âmbitos de ensino. O curso investigado tem como proposta, em seu projeto pedagógico, que o acadêmico desenvolva atividades teóricas e práticas, como: projetos de pesquisa ao longo do curso para conhecer e compreender a prática profissional do pedagogo. Esse processo de investigação culmina no Trabalho de Conclusão de Curso. São realizadas atividades práticas nas escolas da comunidade que depois são discutidas e analisadas, apresentação de trabalhos individuais e em grupos, Seminários de Iniciação Científica e em semanas de estudos e seminários. Completam estas análises, palestras com convidados para o aprofundamento dos referenciais teóricos. Além disso, são realizados projetos de ensino desenvolvidos em colaboração com as instituições escolares produzidos num processo de reflexão e ação.

Nesse processo, os saberes são construídos a partir do que se trabalha em termos teóricos, e as experiências práticas proporcionadas pelo curso, como os estágios nas séries iniciais. Para as acadêmicas do curso, em seus depoimentos, a prática ensina, portanto pode ser considerado conteúdo de sua formação. Elas valorizam esses momentos da prática como meio da aprendizagem, em alguns casos, mais do que a teoria. Na prática se pode gerar um saber, a partir do que se aprende em termos teóricos, como também por meio das diferentes situações que nos são colocadas na prática em sala de aula.

Vejo na fala das acadêmicas, a importância dos momentos em que a prática está presente, os quais são proporcionados pelas Metodologias, a Didática, a Pesquisa, e o Estágio. No entanto, o Estágio como está sendo realizado na grade em vigência com o grupo investigado (há 3 turmas que finalizarão o curso com a grade curricular aprovada em 2000 – anexo I), considera o Estágio dividido em três momentos, 20 horas de observação; 20 horas de participação e 20 horas de atuação nas séries iniciais, no 3º ano do curso, com uma tênue articulação destas atividades entre si. Assim, a preparação é dada num primeiro momento e, num segundo momento a prática é realizada, o que gera uma formação fragmentada. Neste caso, percebe-se uma forte tendência de formação como base no modelo de racionalidade técnica.

Possivelmente, uma proposta de conhecimento da realidade refletida à luz da teoria com busca de alternativas, em relação às problemáticas, pode ser uma prática para a construção da relação teoria-prática.

Na nova proposta pedagógica que está sendo elaborada e discutida no Conselho Departamental²⁷ do Curso, que propõe a reformulação da grade curricular do curso de Pedagogia investigado (anexo II), e principalmente um novo processo de formação de articulação prática e teoria, além de propor que a prática abranja os diferentes níveis e modalidades de ensino. Em decorrência, o campo de Estágio envolve a docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais, no Ensino Médio – modalidade Normal, e o Estágio de Gestão em espaços formais e não-formais.

No campo da elaboração de saberes para a docência foram ampliados os tempos para a compreensão dos conhecimentos sobre as metodologias em disciplinas como Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa, Teoria e Metodologia da Alfabetização, Teoria e Metodologia da Matemática, Teoria e Metodologia de História e Geografia, Teoria e Metodologia de Ciências, Teoria e Metodologia de Ciências, Teoria e Metodologia da Arte, Teoria e Metodologia da Educação Física, relacionadas ao Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais. Na formação para apoio pedagógico (Gestão) o projeto inclui Pressupostos Teórico-Práticos da Gestão Educacional articulados ao Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. O curso ainda inclui Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio articulado às disciplinas de fundamentos da formação de professores.

Ampliou-se, portanto, a possibilidade dos saberes para a prática docente por meio das Metodologias de Ensino, a fim de que, não apenas se trabalhe com as questões metodológicas de cada disciplina, como também a área de conhecimento específico (conteúdos), com vistas à relação da teoria e prática pedagógica, favorecendo a concretização da relação entre os saberes trabalhados no curso e a prática pedagógica. O Estágio como um todo, necessita estar voltado às questões da realidade, pois o mesmo proporciona aos acadêmicos do curso o contato e a compreensão da realidade, e mais que isto, a possibilidade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica na escola considerando os problemas do contexto da escola, ouvindo os professores e alunos das escolas.

Percebo que, há uma busca pela compreensão e solução de problemas por parte das acadêmicas do curso que participaram do estudo, estas pedem mais objetividade por parte dos professores formadores, no que diz respeito à relação entre o que ensinam e o

²⁷ O Conselho Departamental é composto por todos os professores do curso e representação dos estudantes.

que praticam. Além disso, o compromisso de articular este ensino com os problemas da prática escolar.

Nas entrevistas com as professoras do Ensino Fundamental, fica evidente que a prática ensina, corroborando com os textos das cartas das acadêmicas do curso de Pedagogia. Para as professoras, a indicação de que a prática ensina emerge das suas falas. Evidencia-se que para elas a prática é espaço de verificação e validação da teoria. Neste caso, a teoria seria guia da prática. Mas, vêem a teoria como um recurso para elucidar problemas que não conseguem solucionar com medidas “práticas”, algo já testado por colegas ou pelo próprio professor, isto é, na direção da relação teoria e prática em que a teoria, não lhes dá a resposta “correta”, e sim referencial. Portanto, a teoria não como guia da prática.

Nos dados coletados há, possivelmente, três principais saberes a serem destacados, os quais são: **1)** Saber relacionar o conteúdo à realidade trabalhada e ao nível dos alunos; **2)** Conhecer o conteúdo, a natureza do conhecimento com o qual se trabalha (Ciências, História, Geografia, Artes, Línguas, Matemática, Educação Física); **3)** Saber relacionar conteúdo-forma. Estes saberes elencados constituem o saber e o fazer do professor, no que corresponde aos saberes relacionados à formação docente e à prática que este desenvolve no cotidiano escolar. Não basta conhecer métodos e técnicas de ensino, ou teorias de ensino-aprendizagem; conhecer a natureza e a especificidade das áreas do conhecimento é essencial à relação conteúdo-forma.

Ao que tudo indica, da investigação realizada, a fragmentação entre os saberes trabalhados no curso, e a prática pedagógica das acadêmicas, ocorre nos momentos em que, ao trabalhar com os conteúdos, não conhecem profundamente a área do conhecimento com o qual trabalham, e ao mesmo tempo, sentem dificuldades ao utilizar os saberes que vivenciaram no curso de Pedagogia. Dessa forma, o círculo vicioso permanece: os alunos chegam ao curso com uma vivência de práticas de transmissão e assimilação do conhecimento, repetidas no curso e referendadas nas observações da prática das escolas, e não conseguem realizar a ruptura, ainda que tenham uma boa formação teórica. Quer dizer, passam a dominar os referenciais pedagógicos, condição para o exercício da docência, mas a relação teoria e prática é tênue.

Nas leituras realizadas no curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, visualizei novos horizontes, a partir de propostas de autores, que sinalizam a possibilidade de mudança na formação de professores. Entretanto, mais do que compreender a teoria, pude transformar a compreensão de seu

significado. Isto é, romper com a teoria como guia da prática, e sim considerar a prática como ponto de partida para a reflexão e a teoria como referência para compreender a realidade e a partir daí a proposição de novas alternativas.

Essa proposta pode ser realizada em disciplinas que possuem esse caráter teórico-prático na formação de professores, como as Metodologias e o Estágio Supervisionado. É nesta perspectiva que pretendo trabalhar no curso em que atuo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar os saberes docentes, investigá-los, compreendê-los e explicitá-los é um desafio instigante. Esses se constituem ao longo do desenvolvimento profissional, desde as experiências de escolarização, os cursos de formação, a prática profissional, num processo de relações entre o sujeito e o objeto de conhecimento, os grupos e o contexto sócio-histórico em que se situam. Os saberes docentes são oriundos das disciplinas específicas dos cursos de formação, da troca de experiências entre os colegas, das disciplinas ou dos cursos de formação continuada que tratam da forma do “como ensinar”, da própria prática do professor quando, mediante uma situação, soluciona-a de forma a contemplar algum tipo de saber da formação ou cria um novo derivado do saber da experiência.

O questionamento que norteou a pesquisa: Qual a relação entre os saberes pedagógicos trabalhados no curso de Pedagogia e os saberes da ação docente de professores do Ensino Fundamental? - constituiu-se o ponto chave das reflexões realizadas. Ao se trabalhar com acadêmicos do curso de Pedagogia, é fundamental considerar a importância de resgatar e construir novos saberes na prática docente do Ensino Superior.

É necessário, retomar neste momento, os objetivos do estudo e expor sobre as possíveis considerações: O primeiro objetivo que se refere à investigação dos saberes docentes, elaborados pelas acadêmicas do curso de Pedagogia e a sua articulação na prática destes, enquanto professores do Ensino Fundamental, leva a indicar que muito do que os professores realizam, em sala de aula, no curso de formação é também realizado pelos acadêmicos em suas práticas. Muitos acadêmicos indicam que pode existir uma relação teoria-prática, em disciplinas que o professor consegue realizar essa relação. No entanto, abordagens teóricas em que a ênfase é a teoria em si, caem no esquecimento porque não ocorreu uma vivência pelos acadêmicos.

O saber docente constrói-se à medida que os sujeitos atribuem um significado a este, a partir do que acreditam, dos seus valores, das formas de conceber o processo pedagógico, a vida, a sociedade como um todo. Dessa maneira, é que os acadêmicos constroem saberes, nas disciplinas em que o professor, que atua na formação de professores, parte daquilo que o acadêmico vivencia para, então, chegar ao conhecimento elaborado, sistematizado. Nesse movimento de construção de seu próprio

saber, o professor torna-se independente, tanto o professor formador quanto o professor em formação no curso de Pedagogia.

Percebe-se, a partir desta constatação, que o curso de Pedagogia não é o único “vilão” dessa história, de forma que, os acadêmicos do curso, também não se desvencilham de certos conceitos, formados ao longo da vivência destes, enquanto alunos, e ao invés de avançar, retrocedem em termos de avanço conceitual, de compreensão da prática pedagógica enquanto momento de se realizar a práxis educativa, ou seja, a busca de relacionar a teoria estudada e a realidade em que atuam, podendo, assim, construir um saber, que está relacionado à prática do professor, como intelectual transformador.

As acadêmicas destacam, em seus relatos, que as metodologias e os trabalhos de pesquisa, auxiliaram-nas em momentos de relação teoria-prática, o que se pode constatar pelo fato que, necessitaram criar mecanismos para desenvolver algo a mais, do que a simples reprodução da teoria, nesse caso, a reflexão foi um elemento fundamental. O curso de Pedagogia é uma possibilidade para a formação do professor e seu aprimoramento, algumas alunas ressaltam que percebem uma mudança em termos de comportamento e das suas práticas enquanto docentes, e que discutem com seus pares aquilo que aprendem, o que dá uma perspectiva de transformação da realidade. Mas há lacunas, contradições e práticas desvinculadas do contexto escolar, como apontam vários relatos das alunas.

Destaca-se que a função dos cursos de formação é possibilitar

(...) uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar. (IMBERNÓN, 2000, p.66 apud MIZUKAMI, 2002, p.23)

Mais do que essa base sólida, dada pela formação, a formação continuada na carreira torna-se essencial. O aprender a aprender e o aprender a ensinar estendem-se por toda a vida do professor.

Quanto ao segundo objetivo, analisar a partir de observações da prática docente de acadêmica do curso, se há uma relação entre os saberes trabalhados no curso e suas práticas, nas observações da prática de uma acadêmica do curso de Pedagogia, constata-

se que os modelos e as atividades desvinculadas do contexto em que se efetivam, repetem-se os modelos vivenciados tradicionais. As práticas inovadoras referem-se a atividades que envolvem mais o aluno em sua construção, no entanto, o professor não sabe o porquê realiza desta ou daquela forma, simplesmente é uma atividade diferente que se insere nas aulas. Nesse momento, a teoria tão estudada no curso de formação necessitaria ser utilizada, enquanto instrumento para a reflexão do professor, uma ferramenta para compreender a realidade com a qual atua caso contrário, são apenas... Atividades.

Ressalta-se que a professora observada apenas destaca como relação entre o que aprendeu no curso e sua prática docente, as atividades trabalhadas nas disciplinas de Metodologia de Ensino, mas não sabe dizer, porque se deve trabalhar numa perspectiva de construção do conhecimento. Dessa forma, o (a) professor (a) trabalha com os alunos, não discute e/ou apresenta o real contexto em que vivemos, tem o livro didático como seu único interlocutor, constituindo-se a ferramenta que dá as respostas que ele necessita. Seria este um processo não refletido, uma prática repetida, ainda, quando a professora, se mostre preocupada com a aprendizagem dos alunos, mas o que faltaria é a reflexão da própria prática, fixa-se apenas nas atividades, a teoria é um acessório, algo que fica no curso de formação. A relação entre os saberes docentes do curso e sua prática pedagógica não se concretiza, nesse caso, porque o que conta pelo que se pôde observar é a prática em si mesma, não um refletir sobre a mesma, por isso é, ainda, calcada na reprodução do conhecimento.

O terceiro objetivo desta investigação refere-se aos saberes que os professores, em exercício, consideram necessários à atuação docente, tendo como reflexão a sua própria prática. Emerge daí, que os saberes relacionados ao ser professores são construídos na prática, o que se pode questionar: se não há um contexto em que se mobilizem saberes, não há por consequência a construção de novos saberes? A percepção das professoras entrevistadas está voltada à prática, enquanto aplicação de atividades, metodologias, e, quando querem colocar em prática determinadas teorias aprendidas no curso de formação de professores estas não se “encaixam” à sua realidade, por quê? Por que a reflexão não está presente, porque diante da diversidade o que recorrem são a conceitos e meios de se ensinar já internalizados? As professoras ressaltam a importância do curso de Pedagogia para suas carreiras, no entanto, exprimem que necessitam sempre buscar saberes em outras áreas, em cursos de formação continuada, para suprir aquilo que necessitam.

Indico que, a fala das professoras demonstra que, muito do que buscam, é para solucionar problemas imediatos os quais surgem em suas classes, como a questão da indisciplina, do como atender alunos que possuem níveis diferentes, o trabalho com os conteúdos, as questões da aprendizagem, de conhecer teorias e também práticas que possam dar sustentação à diversidade existente em sala de aula.

A troca entre os pares é algo importante, comentado pelas professoras, pois auxilia no processo de construção da própria identidade do professor, juntos podem construir um tipo de saber que caracteriza a profissão de professor e, assim, podem tornar-se não apenas repassadores de conhecimentos, mas sujeitos de um processo que viabiliza caminhos para sua efetivação. Posso indicar que os saberes indicados pelos professores, em relação ao seu trabalho no Ensino Fundamental são os seguintes: Saber as teorias sobre a aprendizagem; Conhecer as formas de ensinar – metodologias; Saber “lidar” com os alunos; Saber relacionar-se com os colegas – troca de experiências; Saber adaptar a forma de ensinar o conteúdo à turma - diferenças; Ser polivalente – estudar constantemente.

Os professores entrevistados demonstram uma preocupação com a aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito aos conteúdos. Consideram a Leitura, a Escrita e a Matemática essenciais para o educando, pois, segundo os mesmos, estes conhecimentos são a “base” para as demais séries. Os professores percebem que há muitas lacunas em sua formação, em sua prática, considerando cada momento uma surpresa, para um novo aprendizado.

Numa perspectiva, de que teoria e prática necessitam caminharem juntas, e ambas sejam vivenciadas, acredito na formação de professores, a qual pode ser o início de uma “trilha sem fronteiras” para o professor, que ele possa ousar sempre, mesmo com dificuldades no caminho. Dessa forma, há propostas que podem viabilizar esse processo de construção da unidade teoria-prática, principalmente em disciplinas como as Metodologias de Ensino e a Didática, partindo de dados da realidade, da própria prática das acadêmicas, refletindo e buscando alternativas de intervenção nessa realidade para, então, redimensioná-la.

A partir da investigação realizada, percebo que há muito que analisar e refletir sobre a formação de professores. Embora, esse estudo tenha buscado retratar o pensamento das acadêmicas do curso de Pedagogia investigado e trazer à tona saberes necessários ao docente do Ensino Fundamental, reflito que, muitos dados permaneceram no campo do apontar lacunas e, principalmente, nos pontos frágeis do

curso, como a questão da dificuldade em se estabelecer a relação teoria-prática no mesmo. Nesse sentido, acredito que, após a reformulação da proposta pedagógica do mesmo, temos o desafio de articular a teoria e prática aos problemas da realidade escolar. Desse modo, um estudo sobre como se dará esse processo de implantação da nova proposta do curso investigado é relevante para analisar avanços, dilemas, conflitos, dificuldades e alternativas ...

5 REFERÊNCIAS

ANFOPE; ANPED; CEDES; FORUMDIR. **Documento final do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, DF, 07 de junho de 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.

BEHRENS, Marilda Ap. **A formação pedagógica e o desafio do mundo moderno**. In: MASETTO, Marcos(org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BEHRENS, Marilda Ap. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Ap. Paradigma do ensino com pesquisa: aprender a aprender. In: BEHRENS, M. **A prática pedagógica dos professores universitários**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BEHRENS, Marilda Ap. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BEHRENS, Marilda Ap. Paradigma do ensino com pesquisa. In: BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. In: **EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**. Dossiê: **Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas, SP: CEDES, Abril de 2001.

CÂNDIDO, Patrícia. Comunicação em matemática. In: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (org.). **Ler, escrever e resolver problemas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CABRINI, C. et al. **Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.

CARVALHO, Anna M. P. de; PEREZ, Daniel G. O Saber e o Saber Fazer dos Professores. In: CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Ma. P. de. (org.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia**. Brasília, março de 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP No. 1 de 15 de maio de 2006**.

CUNHA, Maria Izabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma A. (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

DEMO, Pedro. O desafio de educar pela pesquisa na educação básica. In: DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Dossiê: **Os saberes dos docentes e sua formação**. Campinas: CEDES, Abril de 2001.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no Universo da Escola**. São Paulo: Ática, 1997.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Minidicionário de Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FÓRUM DE DIRETORES DE FACULDADES DE EDUCAÇÃO. **Minuta de Proposta de Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, Dezembro de 2003.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do Bom Senso**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GARRIDO, Elsa. Por uma nova cultura escolar: O papel mediador do professor entre a cultura do aluno e o conhecimento elaborado. In: Severino, Antonio J e Fazenda, Ivani C.A. (orgs.). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papirus, 2001.

GIROUX, Henry. Os Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: Justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Alice Ribeiro C. Cultura, saber e conhecimento. In: LOPES, Alice Ribeiro C. **Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 3 ed. São Paulo: EPU, 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica – Didática prática: Para além do confronto**. São Paulo: Loyola, 1989.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática**. *Revista ANDE*, ano 12, p.23-29, 1993.

MASETTO, Marcos. O professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos(org.). **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M.G.N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Paulo: EdUFSCAR, 2002.

MORAES, Maria C. Em busca de um novo paradigma em Educação. In: MORAES, Maria C. **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NOSELLA, Maria D. L. C. A Pátria. In: NOSELLA, M.L.C.D. **As Belas Mentiras**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia Ma. F. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. IN: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. Dossiê: **Os Saberes dos Docentes e sua formação**. Campinas: CEDES, Abril de 2001.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. UNICENTRO. Irati, Setembro de 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: O ensino e suas relações**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 1996.

ROCKWELL, Elsie. De bardas, huellas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROMANOWSKI, Joana et al. Saberes docentes e os determinantes da prática social. In: **REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL/PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**. V.5, n.16, set. /dez. 2005) – Curitiba: Champagnat, 2000.

ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L.O.; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

RUZ, Juan Ruz. Formação de Professores diante de uma atitude formadora e de eixos articuladores do currículo. In: SERBINO, Raquel Volpato [et. al.]. **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

SANTOS, Lucíola L.C.P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **O Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Os fundamentos interativos da docência. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques. A pedagogia no atual contexto de formação para a docência: dilemas na identidade de uma profissão. In: QUADROS, Claudemir de; AZAMBUJA, Guacira de (org.). **Saberes e dizeres sobre formação de professores na Unifra**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2003.

VEIGA, Ilma P. A. Ensino e avaliação: Uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: ANDRÉ, Marli E.D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino da Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

XII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Reunião da Anfope**. Curitiba, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I:

Currículo Pleno do curso de Pedagogia em vigor a partir de 2000

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (320/I - Manhã e Noite - 01)

HABILITAÇÃO: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
014-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação I - Fundamentos Filosóficos da Educação	3				102
048-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira I	3				102
052-DEDUC/I	DEPED/I	Introdução à Pedagogia: Concepções do Trabalho Pedagógico	2				68
024-DEDUC/I	DEPED/I	Pesquisa e Prática Pedagógica	4				136
051-DEDUC/I	DEPED/I	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica.	3				102
010-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação I - Desenvolvimento e Aprendizagem	3				102
007-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia Geral	2				68
028-DEMEP/I	DEPED/I	Didática		3			102
050-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação II – Filosofia da Educação Brasileira		2			68
049-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira II		3			102
027-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia da Alfabetização		3			102
054-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação I		2			68
039-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino I*		2			68
011-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação II - Pensamento e Linguagem		3			102
047-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia da Educação I		3			102
057-DEDUC/I	DEPED/I	Educação Física Infantil e para o Ensino Fundamental (I à IV série)			2		68
ELET/I	ELET/I	Eletiva			2		68
055-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação II			2		68
030-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*			2		68
029-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Matemática*			2		68
031-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de Ciências*			2		68
032-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de História e Geografia*			2		68
OPT1/I	OPT/I	Optativa			2		68
033-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental*			4		136
053-DEDUC/I	DEPED/I	Tecnologias de Comunicação e Informação			2		68

OPT2/I	OPT/I	Optativa				2	68
027-DEDUC/I	DEPED/I	Trabalho de Conclusão de Curso				2	68
		TOTAL	20	21	22	4	2278

Por meio dos componentes curriculares assinalados dá-se cumprimento ao artigo 65 da Lei nº. 9394/96 de 20/12/1996.

Início: 2000 - Noite
2003 - Manhã

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (410/I - Noite - Cur. 01)

HABILITAÇÃO: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação Educacional

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
014-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação I - Fundamentos Filosóficos da Educação	3				102
048-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira I	3				102
052-DEDUC/I	DEPED/I	Introdução à Pedagogia: Concepções do Trabalho Pedagógico	2				68
024-DEDUC/I	DEPED/I	Pesquisa e Prática Pedagógica	4				136
051-DEDUC/I	DEPED/I	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica.	3				102
010-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação I - Desenvolvimento e Aprendizagem	3				102
007-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia Geral	2				68
028-DEMEP/I	DEPED/I	Didática		3			102
050-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação II – Filosofia da Educação Brasileira		2			68
049-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira II		3			102
027-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia da Alfabetização		3			102
054-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação I		2			68
039-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino I*		2			68
011-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação II - Pensamento e Linguagem		3			102
047-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia da Educação I		3			102
057-DEDUC/I	DEPED/I	Educação Física Infantil e para o Ensino Fundamental (I à IV série)			2		68
ELET1/I	ELET/I	Eletiva			2		68
055-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação II			2		68
030-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*			2		68
029-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Matemática*			2		68
031-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de Ciências*			2		68
032-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de História e Geografia*			2		68
OPT1/I	OPT/I	Optativa			2		68
033-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental*			4		136
053-DEDUC/I	DEPED/I	Tecnologias de Comunicação e Informação			2		68

012-DEMEP/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				4	136
032-DEDUC/I	DEPED/I	Medidas Educacionais				3	102
OPT2/I	OPT/I	Optativa				2	68
056-DEDUC/I	DEPED/I	Orientação Profissional				3	102
030-DEDUC/I	DEPED/I	Princípios e Métodos de Orientação Educacional				4	136
027-DEDUC/I	DEPED/I	Trabalho de Conclusão de Curso				2	68
TOTAL			20	21	22	18	2754

Por meio dos componentes curriculares assinalados dá-se cumprimento ao artigo 65 da Lei nº. 9394/96 de 20/12/1996.

Início: 2000

ANEXO I
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (412/I - Noite - Cur. 01).

HABILITAÇÃO: Orientação Educacional

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
012-DEMEP/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Orientação Educacional				4	136
032-DEDUC/I	DEPED/I	Medidas Educacionais				3	102
056-DEDUC/I	DEPED/I	Orientação Profissional				3	102
030-DEDUC/I	DEPED/I	Princípios e Métodos de Orientação Educacional				4	136
		TOTAL				14	476

Início: 2000

ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (390/I - Noite - Cur. 01)

HABILITAÇÃO: Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação

Especial

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
014-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação I - Fundamentos Filosóficos da Educação	3				102
048-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira I	3				102
052-DEDUC/I	DEPED/I	Introdução à Pedagogia: Concepções do Trabalho Pedagógico	2				68
024-DEDUC/I	DEPED/I	Pesquisa e Prática Pedagógica	4				136
051-DEDUC/I	DEPED/I	Políticas Educacionais, Organização e Funcionamento da Educação Básica	3				102
010-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação I - Desenvolvimento e Aprendizagem	3				102
007-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia Geral	2				68
028-DEMEP/I	DEPED/I	Didática		3			102
050-DEDUC/I	DEPED/I	Filosofia da Educação II – Filosofia da Educação Brasileira		2			68
049-DEDUC/I	DEPED/I	História da Educação Brasileira II		3			102
027-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia da Alfabetização		3			102
054-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação I		2			68
039-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino I*		2			68
011-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia da Educação II - Pensamento e Linguagem		3			102
047-DEDUC/I	DEPED/I	Sociologia da Educação I		3			102
057-DEDUC/I	DEPED/I	Educação Física Infantil e para o Ensino Fundamental (I à IV série)			2		68
ELET/I	ELET/I	Eletiva			2		68
055-DEDUC/I	DEPED/I	Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação II			2		68
030-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa*			2		68
029-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino da Matemática*			2		68
031-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de Ciências*			2		68
032-DEMEP/I	DEPED/I	Metodologia do Ensino de História e Geografia*			2		68
OPT1/I	OPT/I	Optativa			2		68
033-DEMEP/I	DEPED/I	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no Ensino			4		136

		Fundamental*					
053-DEDUC/I	DEPED/I	Tecnologias de Comunicação e Informação			2		68
105-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Auditiva				4	136
106-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Mental				4	136
107-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Visual				4	136
108-DEPED/I	DEPED/I	Educação Inclusiva				2	68
109-DEPED/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Educação Especial				3	102
110-DEPED/I	DEPED/I	Fundamentos da Educação Especial: Múltiplas Leituras				4	136
OPT2/I	OPT/I	Optativa				2	68
027-DEDUC/I	DEPED/I	Trabalho de Conclusão de Curso				2	68
		TOTAL	20	21	22	25	2992

Por meio dos componentes curriculares assinalados dá-se cumprimento ao artigo nº 65 da Lei nº 9394/96 de 20/12/1996.

Início: 2002

ANEXO I
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA (392/I - Noite - Cur. 02)

HABILITAÇÃO: Educação Especial

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H
			1ª	2ª	3ª	4ª	
105-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Auditiva				4	136
106-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Mental				4	136
107-DEPED/I	DEPED/I	Deficiência Visual				4	136
108-DEPED/I	DEPED/I	Educação Inclusiva				2	68
109-DEPED/I	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Educação Especial				3	102
110-DEPED/I	DEPED/I	Fundamentos da Educação Especial: Múltiplas Leituras				4	136
		TOTAL				21	714

Início: 2002

ANEXO I
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CURSO: PEDAGOGIA (320/I - Manhã e Noite, 390/I, 410/I - Noite - Cur. 01)

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	C/H
068-DEDUC/I	DEPED/I	Curriculos e Programas	68
065-DEDUC/I	DEPED/I	Deficiente Mental e Família	68
177-DECIE/I	DECIE/I	Educação Ambiental	68
066-DEDUC/I	DEPED/I	Educação Pré-Escolar	68
070-DEDUC/I	DEPED/I	Gestão Escolar	68
067-DEDUC/I	DEPED/I	Movimentos e Livre Expressão na Educação Especial	68
064-DEDUC/I	DEPED/I	Pensamento, Linguagem e Desenvolvimento Humano	68
063-DEDUC/I	DEPED/I	Psicologia do Trabalho	68
062-DEDUC/I	DEPED/I	Psicomotricidade	68
071-DEDUC/I	DEPED/I	Tópicos Especiais em Orientação Educacional	68

Início: 2000

ANEXO II:

Currículo Pleno do Curso de Pedagogia em vigor a partir de 2006

ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Campus Universitário de Irati
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

CURRÍCULO PLENO

CURSO: PEDAGOGIA – MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL E GESTÃO ESCOLAR (Manhã e Noite)

CÓD. DIS.	DEPTOS.	DISCIPLINAS	SÉRIES				C/H Anual		
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	Teó	Prá.	Total
	DEPED/I	Didática	3				x		102
	DEPED/I	História da Educação	3				x		102
	DELET/I	Leitura e Produção de Texto	2				x		68
	DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	3				x		102
	DEPED/I	Política Educacional – Ensino Fundamental	3				x		102
	DEPSI/I	Psicologia da Educação I	2				x		68
	DEHIS/I	Sociologia da Educação	3				x		102
	DEPED/I	Teoria e Metodologia da Alfabetização *	3					x	102
	DEHIS/I	Filosofia da Educação		3			x		102
	DEPED/I	Fundamentos da Educação Especial		2			x		68
	DELET/I	Literatura Infanto-Juvenil		2			x		68
	DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciência da Educação II		2			x		68
	DEPSI/I	Psicologia da Educação II – Desenvolvimento e Aprendizagem		2			x		68
	DEPED/I	Teoria e Metodologia da História e Geografia *		3			x	x	102
	DEPED/I	Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa *		3			x	x	102
	DEPED/I	Teoria e Metodologia da Matemática *		3			x	x	102
	DEPED/I	Teoria e Metodologia de Ciências *		3			x	x	102
	DEPED/I	Educação Inclusiva			2		x		68
	DEPED/I	Escola, Currículo e Avaliação.			2		x		68
	DEPED/I	Estágio Supervisionado – Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**			4				136
	DEPED/I	Fundamentos da Educação Infantil			2		x		68
	DEPED/I	Pressupostos Teórico-Práticos da Gestão Escolar *			3		x	x	102
	DEPED/I	Seminário de Pesquisa Pedagógica			2		x		68
	DEPED/I	Teoria e Metodologia da Arte *			2		x	x	68
	DEPED/I	Atividades Lúdicas e Recreativas			2		x	x	68
	DEPED/I	Tópicos Especiais I			2		x		68

	DEPED/I	Comunicação, Educação e Tecnologia.				2	x		68
	DEPED/I	Dificuldades de Aprendizagem Escolar				2	x		68
	DEPED/I	Estágio Supervisionado em Gestão Escolar **				4			136
	DEPED/I	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos				2	x		68
	DEPED/I	Fundamentos da Educação Indígena				2	x		68
	DEPED/I	Linguística Aplicada à Alfabetização				2	x		68
	DEPED/I	Organização do Trabalho Pedagógico				3	x		102
	DEPED/I	TCC – Trabalho de Conclusão de Curso				2	x		68
	DEPED/I	Tópicos Especiais II				2	x		68
		SUBTOTAL	22	23	21	21			2958
		Atividades Complementares							160
		Estágio Supervisionado							136
		TOTAL							3254

(*) Carga horária das disciplinas que compõem a Prática de Ensino: 748 h

(**) Carga horária total do Estágio Supervisionado: 408 h

Início: 2006

ANEXO III:
Normas para Transcrição das Entrevistas

ANEXO III:
NORMAS ADOTADAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(inferências da pesquisadora)
Entoação enfática	MAIÚSCULAS
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando [As linhas
Comentários descritivos do autor	((minúsculas)). EX: ((tossiu))
Citações diretas ou leitura de textos durante as gravações	“aspas”
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --

Extraído de Castilho & Preti (1986). A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo, vol.II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A. Queiroz/EDUSP, p.9-10, Apud KOCH, Ingedore Villaça. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 5ª edição, 2.000. (p.73).

Legenda:

PR – Professora regente da classe observada.

Pesq - pesquisadora.

Prof. 1: professora com 20 anos de exercício.

Prof. 2: professora com 2 anos e 10 meses de exercício.

ANEXO IV
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

ANEXO IV
TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Entrevista um: Professora regente da turma, com oito anos de exercício da profissão. Cursou o Magistério em nível de 2º Grau. Professora da rede municipal de ensino. Cursa o 4º ano de Pedagogia. Atua somente com o Ensino Fundamental (2ª série).

Pesq; Bom então a primeira questão... o que você aprendeu no curso de Pedagogia que considera importante?

((momento de reflexão))

PR: Praticamente tudo... principalmente porque eu vim do... do...((titubeou)) da Escola Normal fiquei muitos anos sem... ter contato com meninos () e daí meus filhos estudaram em colégio particular que é bem diferente do conteúdo do ensino público então eu acho que tudo eu aproveitei, tudo, tudo foi aproveitado pra minha prática aqui ((a entrevista foi realizada num dia em que estavam ensaiando algumas apresentações para a semana da pátria)) do ensino tradicional que é bem diferente.

((acredito que a professora quis relacionar o que havia aprendido no curso normal e no curso de pedagogia, destacando que no primeiro o ensino era tradicional e, no segundo a abordagem era diferenciada)).

Pesq: Mas o que mais te chamou assim... a ATENÇÃO... o que mais fez você assim... refletir.

PR: ((pensou por um momento)) a minha... a minha prática mesmo... eu tive que mudar completamente.

Pesq: Ahã.

PR: Completamente porque de (antigamente) pra agora é bem diferente da época do magistério aquele tradicional.

Pesq: Que ano você se formou no magistério?

PR: 1975.

Pesq: 75?

PR: Bem tradicional ainda... da época da ditadura ((risos)) a liberdade da criança é bem maior agora.

Pesq: Totalmente diferente.

PR: Então acho que tudo foi absorvido () ((em relação ao curso de Pedagogia)).

Pesq: É... e como é... como se pode estabelecer uma relação entre o que você aprendeu no curso de Pedagogia e a sua PRÁTICA? Você consegue estabelecer essas relações é... na sua ação enquanto professora?

PR: Tem muita coisa que sim... muita coisa não eu acho que muita coisa é da prática você vai aprendendo na prática. Tem coisas que você... consegue trazer para a escola mas nada como a prática pra te dizer se vai dar certo ou não vai dar certo... você até faz aqueles mini cursos que nós fizemos ou mesmo ano passado as aulas de português com a professora Marta ((a professora se referia à disciplina de metodologia da Língua Portuguesa))... eu acho que eu usei muito este ano com eles na produção de textos ()

Pesq: Conhecimentos então aprendidos no curso?

PR: Na reestruturação de textos como que foi passado no ano passado pra nós na faculdade.

Pesq: Esses saberes... esses conhecimentos que são utilizados então na sua prática docente é... eles foram aprendidos no curso de Pedagogia ou NÃO. Você coloca esse saber daquilo que você faz na experiência, prática...

PR: Acho que dá pra você aliar () um pouco da prática um pouco da teoria... acho que uma está sempre junto com a outra.

Pesq: E esses conhecimentos são originários do curso de Pedagogia?

PR: São... a maioria são.

Pesq: É... em relação a esses conhecimentos... você acredita construir saberes na sua prática enquanto docente... em que momentos isso é possível ou em que momentos isso acontece.

((a professora pensou um pouco, parecia não ter entendido, então continuei)).

Pesq: Você enquanto professora você constrói algum tipo de saber algum tipo de conhecimento no momento no momento em que você trabalha com o conteúdo ou que você é... CRIA uma nova situação de aprendizagem.

PR: Ah... a gente ta sempre aprendendo com as crianças acho que cada dia... cada dia é uma aprendizagem nova pra gente.

(...)

PR: Acho que a única coisa voltando até à pergunta anterior... a única coisa que eu não consegui pra eles é a construção da tabuada como eu deveria ter passado como EU APRENDI ... acho que eu fui mais pelo tradicional e deu certo ... estou assim fazendo

tipo **FIXAÇÃO** mesmo sabe até eles () quase como decorar todo dia exercício todo dia perguntando () porque eu não consegui aquela construção sabe.

Pesq: E que problemas você enfrenta no dia-a-dia em sala de aula é... e como que você resolve esses problemas quando eles surgem até se você quiser citar algum exemplo de algum tipo de problema ou dificuldade.

PR: Olha... em primeiro lugar a minha dificuldade que eu acho assim que me incomoda muito é que as crianças é... diversos tipos de crianças e diversos saberes () as dificuldades que eles têm... existem crianças ali que eu acho que até você notou enquanto que os outros fazem tudo enquanto que a outra leva uma **HORA** entendeu... então esse intervalo em que os outros ficam sem ter o que fazer você tem que preencher aquele espaço () mas estou aos poucos aos pouquinhos eu estou[

Pesq: [Superando?

PR: [... superando com leituras... eu estou dando leituras pra eles que eles gostam () eu só não uso muito o livro didático eu gosto do livro didático () eu dou pra eles copiarem... enquanto estão copiando estão quietos.

((no dia em que a professora foi entrevistada, havia um ensaio para a semana da Pátria, então muitas vezes, ouvia-se os gritos das crianças, o que prejudicou o entendimento de algumas palavras)).

Pesq: Então digamos... seriam as diversidades digamos... dos alunos do nível de aprendizagem de cada um isso que seria a maior dificuldade?

PR: A maior dificuldade quatro bem lentos alguns mais ou menos e oito a dez que são rápidos... rápidos pegam tudo você vai explicando eles já estão sabendo estão assim bem espertos.

Pesq: E na sua concepção... como você vê o ensino fundamental?

PR: ((a professora refletiu um pouco)) O que a gente aprende... ler e escrever () mas eu acho que tinha que ser um pouquinho mais ... até fazendo uma comparação...lógico que hoje em dia as crianças são diferentes e tudo...o mundo é diferente mas fazendo uma comparação...eu acho que podia ser um pouquinho mais cobrado dos...das crianças...cobrar um pouquinho mais...você acaba desenvolvendo várias outras atividades e acaba deixando um pouco de lado os conteúdos tem que correr contra o tempo...atropelando porque não dá tempo acaba envolvendo com outras coisas da escola e acaba não dando tempo e você tem que vencer aquele conteúdo não conseguindo você acaba só dando uma **PINCELADA** às vezes alguma coisa o que podia ser mais aprofundado.

Pesq: Então pra essa atuação no ensino fundamental o que você acredita que é necessário saber para atuar no ensino fundamental...

PR: Eu acho que no caso a faculdade me ajudou muito a teoria... os autores eu até não julgava necessário mas agora a gente vê que é...autores por exemplo Piaget...Vygotsky () as várias maneiras...então eu acho que um pouco de prática mas eu acho que tem que ler bastante estar sempre se atualizando...procurando métodos novos procurando caminhos diferentes se a gente vê que não está dando certo de um lado pesquisar se por outro lado vai melhor eu acho que ...a gente vê percebe que muita teoria...muita teoria mas sempre procurar um jeitinho que a criança aprenda se não aprende assim aprende aprender de outro jeito sabe...sempre tem que estar buscando cada ano sempre você tem novas experiências então a gente está sempre procurando.

Pesq: Então acredito que você já colocou, mas é... em relação aos subsídios ...onde você encontra esses subsídios então pra sua ação enquanto docente onde que você busca?

PR: Bom além da faculdade... sempre ir buscar... até em livros didáticos têm vários...muitos livros didáticos...sempre estar olhando você pega 10-15 livros didáticos você pega uma coisinha de cada um às vezes você acha que vai dar certo...se não dá certo você acha outra.

Pesq: E essa capacitação que está sendo feita na Prefeitura como que você está percebendo isso () o que faltaria der repente trabalhar nessa formação continuada que vocês estão tendo que chegasse realmente naquilo que você precisa lá na prática.

PR: Bom eu acho assim... esse ano...o primeiro ano foi feita a primeira vez com a Unicentro eu acho que foi bom e agora teremos o segundo curso foi adiado agora para outubro ()se for falar dos anteriores pra mim não ajudou nada.

Pesq: Que era em convênio com a. [

PR: [editora Base... achei que quase não tinha nada a ver com a nossa realidade () inclusive tinha numa 3ª ou 4ª série um texto... acho que foi numa 3ª série... dos Estados Unidos das cidades dos Estados Unidos... sendo que eles nem conheciam o bairro que eles moram não tem nada de realidade... como nós tínhamos não ajudou em nada () não me acrescentou em nada.

Continuação da entrevista com a professora regente da classe:

Pesq: Então... na tua entrevista ficou alguns pontos pra gente conversar mais um pouquinho...é...você fala muito na questão do ensino tradicional desde a tua formação no magistério que era tradicional... que o curso de Pedagogia ajudou você a... a

modificar algumas coisas a refletir sobre outras coisas então eu gostaria assim que você explicitasse qual a concepção tua de ensino tradicional.

PR: Ali eu mencionei pelo fato de quando eu estudei... que eu estudei no ensino tradicional que eu não pude trazer quase nada a não ser uma coisa ou outra... assim por exemplo as avaliações era uma coisa muito (pensou) judiava muito do aluno... cobrava muito agora não agora é mais conversar você leva em conta tantas outras coisas () tantas outras coisas... a questão da tabuada que tinha que decorar hoje não... é mais ENTENDER.

((Nesse momento a professora começou a contar-me como era a forma que o Estado avaliava na década de 70 quando a sua mãe lecionava. Pacotes lacrados eram enviados, a aplicação era feita por outro professor que não era o regente da classe, repressão de acordo com suas palavras, e o gravador parou e a pesquisadora não se deu conta, mas foi pedido para que continuasse)).

Pesq: Gostaria que você retomasse essa questão da avaliação na época da tua mãe.

PR: É... as avaliações vinham da Secretaria de Educação de Curitiba e eram todas iguais no Paraná inteiro eu acredito[

Pesq: [Isso década de...

PR: [60... 70... 70 e pouco... vinham lacradas e eram outras professoras que aplicavam a prova... não eram as mesmas professoras da classe e eram feitas com lápis tinto [

Pesq: Isso era... isso era o que... () que tipo de tendência de metodologia que se utilizava?

PR: ((Pensou um pouco)) Não sei... não sei definir agora o que... apesar que isso era na época da...

Pesq: [da... da ditadura... então seria a tecnicista talvez.

PR: Eu acho que sim.

Pesq: [Início ou talvez auge... não auge ainda do tecnicismo, mas um início talvez.

PR: Porque na época a gente não se toca () quando criança a gente acha tudo normal... é do passado pra hoje que a gente começa a pensar ... comparar.

Pesq: E hoje assim (...)... qual teoria é que daria suporte pra que uma prática ela fosse realmente... é que desse subsídio pro aluno aprender os conteúdos é... ter um bom desenvolvimento na escola. Qual teoria que daria esse subsídio para o professor... para que ele tivesse uma prática melhor em sala de aula.

PR: Através das estudadas... das teorias estudadas?

Pesq: É que teorias que você estudou (...)... talvez algumas dessas teorias também até que dá um caminho pra você... que te indicam possibilidades.

PR: A bem da verdade eu acho assim é... que seriam várias coisas...até esses dias estava comentando com a professora () que eu falei em transformação pedagógica na minha monografia daí ela falou... o que seria... o que é pra você transformação pedagógica... seria no caso PRINCIPALMENTE nós ligados à educação participar num processo...num novo processo de transformação do pequeno pro geral ...porque eu acho que tem muita gente que não sabe o que é uma sala de aula e está dando trabalhos...dando ((refletiu um pouco)) achando que isso é certo aquilo é errado... ela disse você acha que o Demerval Saviani () que eu falei pra ela que ele é um pedagogo de gabinete ... eu disse não... ele não porque ele não participa ... ninguém perguntou pra ele como é que você acha que deveria ser... ele escreveu livros e tudo que são excelentes...mas ele participar do processo de uma montagem de um projeto de alguma coisa assim nunca...então eu acho assim que seria o caso até de vários professores na sua prática ajudar numa nova tendência...numa nova teoria principalmente baseada em cada... em cada realidade.

Pesq: Bom... então você colocou também que você modificou a sua prática ...que antes essa prática sua você a considerava tradicional...então o que fez você mudar a sua prática...o que você poderia destacar disso.

PR: Eu acho a partir até de contato com os alunos... a gente tá vendo que a realidade deles é bem diferente...eles têm muitas informações () eles têm um mundo bem maior a frente deles e que a gente não questionava nada e eles estão muito mais inteligentes nessa parte então você tem que...sempre...é...estar em contato com eles conversando com eles e você tira muita coisa pra tua prática () na conversa com eles as vezes você faz uma aula baseada em alguma coisa e numa conversa você acaba modificando tudo ()

Pesq: E... a própria questão do planejamento ... você disse que às vezes faz uma pincelada nos conteúdos porque é... como há essa organização do tempo e há muitos projetos também ...então muitas vezes não dá tempo pra você trabalhar o conteúdo em si ... a essência do conteúdo pra que o aluno também tenha um tempo de assimilação...gostaria que você comentasse um pouco.

PR: ((refletiu sobre o que havia falado para então comentar)) Acho que muitas coisas são importantes na 2ª série, por exemplo, leitura eles tinham que ler mais tinham que ter mais tempo pra leitura... escrita e a matemática ... porque há uns tempos três quatro

meses atrás eu trabalhei com eles por exemplo palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas... eles até agora não ASSIMILARAM...você não pode ficar ... eu acho que eles são muito imaturos...você não pode ficar um mês na[

Pesq: [gramática... trabalhou gramática.

PR: Então não tem como você ficar massacrando eles com uma coisa só... eles querem outras coisas diferentes...gramática pra eles eu acho meio complicado () no caso de 1ª trabalhar só mais a leitura e a escrita depois aos poucos você ir suprindo essa parte tem coisas que são importantes mas assim só pra dar um exemplo... eles não conseguiram assimilar ()

Pesq: E nessa discussão no caso... esses planejamentos vocês constroem revisam sempre é início de ano ou ele vai...essas discussões vão acontecendo.

PR: Não início do ano é feito sempre baseado do ano anterior então esse ano como eu nunca tinha trabalhado com 2ª série então eu participei menos assim porque foi mais os outros professores ()

Pesq: Para todas as segundas-séries do município é o mesmo planejamento ou vocês têm essa flexibilidade.

PR: Eu acho que devem ser bem parecidos... eu acho que segue deve seguir mesmo um padrão...claro que cada escola tem o seu()

Pesq: E você acha que muitas vezes () é... o tempo da escola ele é bem aproveitado ou ele não é bem aproveitado.

((a professora pensou, parou por um momento antes de responder)).

PR: Eu acho que é... eu acho que é ((com um pouco de incerteza)) porque tem muita... tem muitas festividades muita coisa mas tudo isso faz parte[

Pesq: [da cultura escolar

PR: É

Pesq: E sobre a sua formação Denise é... a gente sempre tá comentando que o curso serviu pra tua... pra tua vivência em sala de aula que modificou inclusive a tua forma de pensar... de conviver com os alunos...então como que você define assim a tua formação no curso de Pedagogia.

PR: Acho essencial... porque a gente convive com vários colegas e a gente vê a diferença quem tem faculdade e quem não tem... numa conversa nos projetos() [

Pesq: Tem uma diferenciação então... você vê percebe na tua vivência... E essa questão dessa formação assim na prática... então pra você assim...qual a tua concepção de

prática ... essa tua prática...como que você define também ela...como que você vê essa prática[

PR: [Auto-avaliação

Pesq: É... uma auto-avaliação ou mesmo uma concepção... é na prática que você aprende ou não...ou como que você se avalia na prática.

PR: Acho que é um eterno aprendizado... acho que não dá pra parar... não dá pra parar...todo dia você ta aprendendo... com os alunos você aprende com os colegas aprende na rua... tem que ta buscando então é um eterno aprendizado... a prática é uma escola.

*ANEXO IV***ENTREVISTA DOIS:**

Dados: A professora entrevistada possui 20 anos de exercício. Coursou o Magistério, depois o curso de Pedagogia. Atua no Ensino Fundamental com 1ª e 3ª séries. É professora da rede municipal e de escola privada. Tem uma jornada de trabalho de 40 horas.

Pesq: O que você aprendeu no curso de Pedagogia que você considera importante?

Prof.1:... Ai assim Sandra... o importante na verdade tudo mas o que a gente aprendeu lá o que ajuda bastante é a gente na prática ...a prática a gente aprende muito o curso na verdade ele vai só auxiliar ... mas a prática ...eu acho assim que a prática é mais importante porque às vezes você aprende uma coisa lá mas dentro da sala de aula a realidade é outra sabe.

Pesq: Que seriam as teorias... as metodologias nesse sentido

Prof.1: As metodologias até ajudam também só que o que ajuda mesmo você é a prática () de conviver...de saber como que lida com o aluno... os problemas que surgem... a família a escola...

Pesq: E... então desses conhecimentos ...o que você aprendeu no curso como...como que você acredita que a gente pode estabelecer uma relação ...entre esses conhecimentos que são aprendidos no curso que você aprendeu no curso de Pedagogia ...e a sua prática docente no Ensino Fundamental?

Prof.1: ...que seja assim importante pra o desenvolvimento [

Pesq: [Pra tua prática... o que é que foi importante... o que é que realmente você aprendeu no curso que você pôde trazer pra sala de aula...

Prof.1: ...o que me ajudou bastante mesmo Sandra foi a parte de orientação assim sabe quando eu fiz[

Pesq: [Orientação Educacional?

Prof.1: É orientação Educacional... a parte de Didática...uma parte de Ética porque no Magistério a gente tem uma base mas na Universidade a gente aprofunda mais isso ... e também pelo fator assim de você estar trabalhando de você estar estudando de você estar vendo a prática com a teoria... o relacionamento das duas.

Pesq: E esses... esses saberes então esses conhecimentos que são utilizados na tua prática enquanto docente foram aprendidos no curso de Pedagogia ou ...ou em outros momentos de aprendizagem? Gostaria que você colocasse.

Prof.1: Eu acho que foi nos dois sabe durante a caminhada da vida profissional juntamente com o curso de Pedagogia () um caminhando lado a lado com o outro.

Pesq: É... e no curso de Pedagogia assim...o que você acredita que poderia ter sido aprofundado MAIS ... poderia ter sido trabalhado mais e que não foi e que der repente você estava vendo lá na sua prática que faltou isso.

Prof.1: (pensou por um instante) A parte assim de estágio sabe... aprofundar mais assim pra dar mais experiência mais sabe uma base assim melhor de Orientação...isso eu falo assim na época que eu fiz... e outra coisa também a parte de orientação sabe... a parte de MONOGRAFIA...porque quando eu fiz faculdade não tinha monografia e quando eu fui fazer especialização já tinha então eu me bati bastante sabe porque eu não tinha base nenhuma NENHUMA MESMO então fui batalhando e eu fui conseguindo[

Pesq: Ah sim... vai superando as dificuldades... É então nessa tua prática enquanto professora você acredita que você constrói saberes na sua PRÁTICA... eu gostaria que você descrevesse algum momento alguma situação que você se lembra... que você constrói esses saberes...

Prof.1: Na verdade todo dia a gente está construindo porque eu trabalho com duas realidades escola pública e escola particular então queira ou não queira uma ajuda a outra... um problema que surge numa escola der repente surge outro meio parecido... MAS o que assim me ajuda bastante é o divino espírito santo que ILUMINA () porque chega uma hora que surge um problema ali que você não tem como resolver e você tem que resolver de agora pra JÁ ... e assim uma época Sandra de pegar muitas crianças HIPERATIVAS sabe... então é um problema tanto é que agora () eu encaminhei o 15º aluno com hiperatividade então é uma coisa assim que eu já tenho... até a minha monografia foi baseada nisso [

Pesq: [você se aprofundou estudou...

Prof.1: [porque na verdade quando eu iniciei na carreira era um problema assim que foi difícil pra eu superar porque eu não sabia como trabalhava com o aluno e isso nenhum curso dá BASE pra você... você mesmo buscando conhecimento leitura... até mesmo informação com outro profissional da área de saúde e tudo pra você [

Pesq: [Trabalhar com esse aluno

Prof.1: [Pra Trabalhar

Pesq: [É uma necessidade tua que surgiu então isso levou você a buscar a nova APRENDIZAGEM diferente que der repente o curso na época não deu conta... até porque talvez não fosse um problema tão visualizado ou... que se considerasse como um problema... então que problemas... você já falou dos problemas que esse foi um problema... mas que outros problemas você enfrenta no dia-a-dia e que você resolve ali como você disse... der repente surge um problema e eu tenho que resolver ali naquele momento então existem outras situações que [

Prof.1: Na verdade todo dia você encontra uma barreira que você tem que dar um jeito de ir superando aos poucos... claro que tem umas que você consegue mais rápido outras você demora mais e outras que você não consegue resolver... mais assim a parte de correção sabe é... eu sou muito lenta pra corrigir eu quero tudo certinho sabe então eu não consigo corrigir tenho que trazer caderno pra casa é... a parte de maturidade das crianças... cada ano que passa a gente vê que as crianças estão assim... mais IMATURAS que não tem responsabilidade que dependem... muito dependentes dos pais então isso é um problema que eu tenho encontrado na minha vida profissional sabe... agora como resolver tudo isso... eu estou buscando sabe... através de leituras de troca de experiências com colegas... você faz assim eu fiz assim vamos ... cursos que a gente faz especialização mas uma solução pra esse tipo de problema ainda não tem.

Pesq: Você trabalha com primeira e terceira série... então digamos assim... são duas faixas etárias e você tem que adaptar o seu trabalho pra cada faixa etária então... dentro desse trabalho é... desse trabalho no ensino fundamental como você essa finalidade do ensino fundamental?

Prof.1: Na verdade o ensino fundamental é a base Sandra e... um professor vai ajudando o outro ... porque tudo não é só eu fazer sozinha você fazer sozinha eu acho muito importante a união dos professores e a classe dos professores não... não tem essa união ... porque um podendo falar mal do outro ele fala... que a primeira série não trabalhou direito por isso que os alunos da segunda série () um aluno da terceira não tá indo bem na terceira porque a professora da segunda não trabalhou sabe e assim vai () só que vai chegar um dia que essa bomba vai arrebentar e aconteceu... eu fiz um curso agora pela Unicentro() e os alunos que começaram o ciclo básico eu nessa época eu não peguei porque eu estava com pré-escola então eu não trabalhei sabe de 1ª a 4ª série... mas os alunos que fizeram o ciclo básico estão agora na Universidade e lá que tá o problema na redação ...

Pesq: E que faltou algo... naquela época ... na verdade acredito que o ciclo básico não foi bem interpretado[

Prof.1: [Bem interpretado sabe... ele chegou achou que era... era pra trabalhar tudo que a criança trazia e na verdade não soube aproveitar o que a criança trazia [

Pesq: [E a própria questão da correção... eles (professores) compreenderam de uma outra forma [

Prof.1: [E o ensino fundamental é a base ali pra você... eu pelo menos particularmente acho que se a criança... porque tem a idade de maturação () a criança com sete anos faz maturação do cérebro e tudo... então tem capacidade de assimilar ali agora se... não fizer a correção nunca mais ela vai conseguir... eu acho assim não sabem usar o dicionário... se ele tem dúvida procure no dicionário eles não tem essa capacidade... do jeito que escreveu e acabou.

Pesq: Então o que... o que você acredita que é necessário saber... o professor saber para atuar no ensino fundamental?

Prof.1: Olha primeiro o professor tem que gostar muito do que faz... porque se não gostar não vai... na verdade o professor tem que ser meio polivalente sabe... saber meio de tudo e ta preparado...principalmente preparado pra responder à altura na hora em que o aluno pergunta saber resposta à altura do conhecimento deles.

Pesq: E... você comentou da tua especialização que...que te auxiliou... que você busca leituras mas além disso... onde que você busca subsídios assim pra sua atuação docente?

Prof.1: (pensou um pouco) Ai Sandra assim com trocas de experiências também... cursos que a gente faz e... mesmo assim tentando de uma forma ou de outra achar um caminho ...pensando muito analisando o aluno a família a própria faculdade que a gente fez um dia.

Pesq: E a capacitação dos professores da Unicentro que estão agora trabalhando nesse projeto com a Prefeitura de formação continuada... como você vê esse projeto agora em relação ao projeto anterior que vocês faziam cursos com uma determinada editora () você vê diferenças... você acha melhor ou não.

Prof.1: Na verdade Sandra muita diferença porque nós trabalhávamos com uma editora que era fora da realidade das crianças sabe... então aquilo era um material bom só que não pro nível das nossas crianças sabe era um nível assim mais elevado... as crianças não tinham conhecimento... vinha muita pesquisa os alunos não tinham ONDE pesquisar você tinha que trabalhar aquilo na sala e você não conseguia trabalhar toda aquela parte de pesquisa dentro da sala de aula e pra CASA não adiantava você mandar

porque de uma turma de 30 alunos 5 traziam pra você sabe... agora esse ano assim deu uma mudança bem grande sabe... a gente não ta trabalhando com material didático até não ser o livro mesmo... mas em termos de curso foi muito bom é () que vocês tão falando a mesma língua pra você sabe...então aquela coisa assim que ta vivendo a mesma realidade você... está comparando... nós tivemos a professora que trabalhou a língua portuguesa ela () fez um paralelo de ensino fundamental com universidade então ali a gente pode ver...e que na verdade ninguém caminha sozinho todo mundo tem que caminhar junto porque um precisa do outro.

ANEXO IV

ENTREVISTA TRÊS: Professora com dois anos e 10 meses de exercício. Graduada em Pedagogia, concluiu também o curso de Magistério em nível de 2º grau à distância. É professora concursada da rede municipal de ensino de Irati, atuando na hora-atividade (Artes, Ensino Religioso e Ed. Física) com crianças de 4ª e 2ª série, num total de 40 horas semanais.

((A pesquisadora já havia feito a primeira questão e a entrevistada respondeu, no entanto a mesma não estava sendo gravada)).

Pesq: Então retornando... o que você aprendeu no curso de Pedagogia que você considera importante?

Prof. 2: E agora lembrar tudo o que eu falei... seria tudo como eu tinha falado... eu fazia uma relação das matérias de Pedagogia com o Magistério à distância... só que lá foi mais superficial e na Pedagogia foi mais aprofundado... e na prática seria a Didática as metodologias e... a maneira mais lúdica de trabalhar com as crianças menores tive uma compreensão melhor.

Pesq: E você iniciou com a Ed. Infantil?

Prof. 2: Ahã.

Pesq: E no caso assim... é... como você colocou... o Magistério à distância... ele era mais superficial e Pedagogia mais aprofundado assim... como seria esse mais aprofundado em termos do quê?

Prof. 2: De... em termos eu acho assim de que... já lá no Magistério você sentava assistia vídeo e o professor falando... se tinha pergunta alguma coisa não podia perguntar na hora... tinha que se socorrer depois digamos assim com a...[

Pesq: [Monitora

Prof.2: [Monitora... e já no curso não... já podia perguntar ali com a professora se podia explicar ali alguma dúvida que a gente tinha na hora.

Pesq: É... em relação ao curso de Pedagogia... o que mais que chamou a tua atenção... o que mais fez você refleti... tipo em que momentos que práticas dos professores mais te fizeram refletir ou que é... der repente é... uma prática que um professor adotou você condenou... você já tava fazendo uma leitura... digamos assim o que mais te chamou a atenção?

Prof.2: Não é o caso de todos os professores... alguns assim de chegar e jogar digamos assim xérox ... tirem xérox de tal coisa leiam e depois discutimos e isso foi no final do curso () a gente até achava que o professor... era professor... não sabia o que ele tava fazendo ali.

Pesq: Então... na realidade... na realidade não fazia esse aprofundamento[

Prof.2: Não era só... [

Pesq: [do conteúdo da teoria em si.

Prof. 2: Não... era só ler e depois só anotando... e a cada duas três semanas o professor indo e a gente lendo em sala pra depois a gente falar o que a gente entendeu e ele não acrescentar NADA... ficou só no que a gente falava e mais nada.

Pesq: Ahã... Bom entre o que você aprendeu no curso de Pedagogia... o que foi assimilado é...você conseguiu fazer é... uma conexão estabelecer uma relação entre o que você aprendeu e a tua prática enquanto docente é... lá na escola na sala de aula.

Prof.2: É... assim lembrar de tudo que foi falado de tudo que foi feito assim é complicado.

Pesq: É... digamos assim a relação entre o que você aprendeu por exemplo é... uma prática... uma teoria que você lembrou e que você compreendeu a forma de agir de um aluno... ou que é... de repente um professor trabalhou uma dinâmica uma... ensinou como trabalhar e você conseguiu estabelecer[

Prof.2: [Adaptar para as crianças

Pesq: [Para as crianças.

Prof.2: Mais na área da Ed. Infantil que eu mais atuei... as dinâmicas que o (...) fez lá na Faculdade que eu até comentei com colegas que estavam fazendo outros cursos em Ponta Grossa e acabaram levando as dinâmicas () mas eu consegui mais na área de Ed. Física porque era o que eu mais fazia ... tinha muita prática diferente de Matemática, História, Geografia.

Pesq: E você sempre trabalhou na hora-atividade?

Prof.2: Na hora atividade... um ano que eu trabalhei só ciências, geografia e matemática então o meu lado é mais pra Ed. Física.

Pesq: É... e no caso assim... esses saberes esses conhecimentos que você aprendeu no curso de Pedagogia é... ou em outros momentos em outras práticas é... você consegue diferenciar o que você aprendeu no curso ou que é oriundo que vem de outros momentos de aprendizagem da tua carreira enquanto docente? Que você colocou que são dois anos e dez meses agora.

Prof.2: () Entre as aulas da Unicentro e de outras partes dá pra diferenciar sim... tem momentos que NÃO... que vem que eu sei fazer mas não sei exatamente de onde que veio[

Pesq: [Não sabe explicar.

Prof.2: [Não sabe explicar de onde que veio [

Pesq: [De onde surge [

Prof.2: [Que vem e tá dentro da minha cabeça não da onde que veio... e em alguns momentos já dá pra saber que foi da Unicentro ((Universidade na qual estudou)) ou dos cursos que a Educação deu ((Secretaria de Ed. De Irati)) se foi da Ed. Base que eram os cursos que tinha antes e agora que estamos com a Unicentro.

Pesq: E no caso assim... ocorre muitas vezes de você é... digamos fazer uma prática ou é de você agir de uma determinada forma que não foi aprendida em lugar nenhum que você teve que de alguma maneira encontrar uma estratégia pra resolver uma situação-problema na sala de aula? Você sente isso ou você ainda não refletiu não sei... já ocorreu casos assim?

((A professora demonstrou indecisão, pensou)).

Pesq: Assim com situações-problema em sala de aula.

Prof.2: ((A professora pensou mais um pouco)) Não me lembro assim agora.

((Ainda insisti))

Pesq: Digamos algo que você teve que criar pra resolver uma determinada situação na sua sala.

Prof.2: Não sei se seria o caso dos meus dois anjinhos que tinha lá no CAIC que estavam é... a sexualidade deles estava à tona e daí foram eles que mais me bombardeavam nas aulas de ciências sobre sexo do corpo do homem do corpo da mulher () foi o que mais de uma abalada ...foi o que mais me chamou a atenção()

Pesq: E daí quando eles faziam essas questões, por exemplo, muita coisa você já tinha lido já tinha aprendido ou você no momento foi assim [

Prof.2: [Não fui pega de surpresa por causa da experiência de Secretaria de Saúde que eu tenho () e eu tenho contato com as meninas que trabalham com Epidemiologia livros e folders... aquelas coisas de Secretaria de Saúde que falavam sobre sexualidade e livros que eu li... não fui pega bem de surpresa e consegui responder o que eles me perguntaram... mas depois foi feita uma palestra com um professor de Biologia pra se escapou alguma coisa pra ele supri a necessidade deles.

Pesq: Então você coloca que... no caso os seus conhecimentos não são originários só do curso de pedagogia.

Prof.2: Não.

Pesq: De outras experiências que você já teve... então em relação a esses conhecimentos ... que você trouxe já de outros momentos de aprendizagem e do próprio curso... você acredita construir saberes na sua prática enquanto docente e de repente você citar um momento em que isso é possível ou que aconteceu... você acredita na tua relação com os alunos construir saberes?

((A professora pensou, ficou em dúvida)).

Pesq: Algum novo conhecimento... alguma nova forma de ensinar e que os alunos aprenderam mas que isso de repente não está num livro... a partir de um subsídio que você já tem construir um novo.

Prof.2: O conhecimento meu que eu procuro ir [

Pesq: [Adaptando digamos assim

Prof.2: E daí como eu falei pra você é mais a Ed. Física e daí fica meio complicado é... deixar a sala de aula porque o que a maioria faz na hora-atividade é mais desenho é montagem [

Pesq: [É artes e Ed. Física?

Prof. 2: E religião

Pesq: Ah então religião também

Prof.2: Mais os valores não doutrina nada

Pesq: É ecumênico o trabalho... digamos assim em relação aos problemas...as dificuldades que todos sabemos que enfrentamos no dia-a-dia em sala de aula... que problema que você enfrenta que é mais corriqueiro... que é mais freqüente no teu dia-a-dia em sala de aula e digamos assim como que você busca trabalhar esses problemas[

Prof.2: [Com os alunos?

Pesq: Isso com os alunos quais as dificuldades que você encontra.

Prof.2: Primeiro a indisciplina.

Pesq: Indisciplina.

Prof.2: Aqueles que tem problema em casa () esse ano ocorreu o caso de um aluno que era bonzinho e que de uma hora pra outra começou a demonstrar [

Pesq: [Agressividade?

Prof.2: [Agressividade... não parava quieto... você falava com ele e ele fazia careta e aí conversando com a mãe era problema em casa mesmo e a gente tento levar numa boa

conversar com a mãe sem brigar pra não deixar ele mais nervoso na escola e não ficar revoltado com todo mundo.

Pesq: E como são as condições nas escolas que você trabalha... que nós sabemos que pra você trabalhar Artes e a Ed. Física você depende de alguns materiais que vão auxiliar no teu trabalho.

Prof.2: Nos anos anteriores eu não tive problema nenhum porque na escola que eu tava () eu dizia olha eu preciso de tal coisa... veja quanto que é qual é a quantidade já agora nessa outra que eu to já é mais restrito sabe... ou eu pedia alguma coisa ah não têm... então esse ano pra mim foi muito frustrante porque tudo que eu queria fazer de diferente não tinha material não tinha verba pra comprar não davam... então foi frustrante pra mim porque eu estava acostumada com uma escola que eu podia ter acesso a tudo ()

Pesq: É já é um complicador pra tua... pra tua [

Prof.2: É eu trabalhei com substituição... deixa eu ver... foram três quatro escolas diferentes que eu peguei... duas não tinham problemas sabe e nessa última escola que estava em substituição eu só observando a outra professora de hora-atividade que também encontra dificuldade como eu[

Pesq: [No material

Prof.2: No material.

Pesq: E... quando digamos assim se tem essa problemática do material... como que você é... então como que você realiza as atividades... trabalha com material reciclável... adapta ou não faz

Prof.2: Por exemplo, precisa de 20 bolas... a escola tem uma ...então nós fazemos bolinha de papel e jogamos pra cima pra bater palma (...) não tem as quadras certas com a demarcação pra vôlei basquete... daí coloca duas cadeiras coloca o arco no meio pra jogar o basquete... vai se adaptando.

Pesq: Pra ensinar as crianças.

Prof.2: Pra não ficar sempre aquele caçador - futebol - caçador - futebol que a maioria das escolas faz.

Pesq: E na tua concepção... como você vê o ensino fundamental... o objetivo do ensino Fundamental.

((A professora refletiu))

Prof.2: Não sei se eu estou errada ou não mais... () em relação aos professores eu acho que precisa mudar alguma coisa () o professor é muito cobrado e o aluno nada e é isso que eu vejo no Ensino. Fundamental. Sabe [

Pesq: Disparidade [

Prof.2: É desnivelamento... do tempo que eu estudava a gente tinha obrigações... tarefa... estudar... tentar alcançar a nota porque o sistema precisa de uma nota ... mesmo que o conhecimento sirva pra aquele momento... e agora não...agora tanto fez como tanto faz... os alunos não querem nada com nada.

Pesq: Então digamos assim... o Ensino. Fundamental. Ele está perdendo um pouco [

Prof.2: [Do objetivo

Pesq: [do objetivo.

Prof.2: Caminhos digamos assim eu imagino isso.

Pesq: E pra você assim qual seria esse objetivo maior... pensando no ensino fundamental de 1^a a 4^a série... qual seria o maior objetivo... que as crianças precisariam saber pra que elas prosseguissem ... a partir da 5^a série.

Prof.2: Em termos de conteúdo

Pesq: O que você... o que você pensa que eles deveriam atingir... que seria básico...que seria essencial.

Prof.2: () pra continuar um aprendizado na 5^a série seria a base a matemática e o português e claro Geografia vai aprofundando aos poucos.

Pesq: Então a leitura a escrita [

Prof.2: [e a Matemática

Pesq: os conceitos [

Prof.2: [os conceitos... tabuada.

Pesq: Então uma fase aí que depois vai necessitar desse conhecimento que é base e não vai conseguir [

Prof.2: Até em brincadeiras... que eu fazia do cafofo...plim () de não poder falar os múltiplos de sete de cinco...números terminados em cinco em sete... eles se perdem não sabem controlar na hora que deu o múltiplo tem que falar PLIM pra não sair perdendo...eles não se controlam perdem a atenção.

Pesq: Bom então... para trabalhar com os conhecimentos que você comentou de matemática de língua portuguesa história e geografia e... também a questão que você citou aí dos valores é... certos conceitos que são base pras crianças pra elas continuarem seus estudos... o que você acredita que é necessário o professor saber para atuar no ensino. Fundamental... pra ser um professor do Ensino. Fundamental... para atuar.

Prof.2: Além da graduação que a lei exige saber digamos assim... se socializar com as crianças dar um jeito assim que eles compreendessem melhor... não aquelas decorebas...

dar um jeito tipo... brincadeiras é... de uma forma diferente pra eles lembrarem daquele conceito... da matemática...do português e não ficar lá no BA-BE-BI-BO-BU que muita gente ainda usa e a criança acaba se perdendo... têm crianças que na 1ª e 2ª série sabem compor texto e quando chegam na 3ª e na 4ª série não sabem fazer mais nada...perdem... muda a professora muda o jeito e acaba perdendo()

Pesq: Bom... você já colocou em relação aos subsídios... você buscou os conhecimentos... para tua prática ... tem mais alguma coisa que você gostaria de comentar que é importante pra você que te ajuda bastante que te auxilia pra você trabalhar com os alunos?

Prof.2: De livros dessas coisas você quer dizer?

Pesq: É... onde você busca e o que te ajuda ou que te ajudou mais.

Prof.2: Eu não sei se às vezes eu to errada mais eu tento é... () se eu tenho uma coisa diferente trocar... aquela troca assim com os professores de materiais... dou uma passeada na internet pra ver alguma coisa diferente pra levar pra sala de aula e... em ciências na 3ª série é os planetas eu cheguei a tirar imprimir os planetas pra eles verem a diferença...você falar é uma coisa eles verem é outra.

Pesq: Então de alguma forma essa troca com os colegas ela te enriquece.

Prof.2: E às vezes nem pedem eu já digo eu tenho um livro assim... eu tenho uma atividade diferente ... tento ajudar... mas muitas vezes eu sou digamos assim... acham esquisito não sei.

Pesq: Essa troca você diz

Prof.2: Assim... você está dando aula lá... eu passo e vejo o conteúdo e depois num horário de aula... horário do recreio comento tenho uma atividade assim... muitas vezes eu sou... eu imagino... as pessoas acham que a gente está se intrometendo na aula... a gente quer ajudar e acham que a gente está se intrometendo.

Pesq: Então às vezes alguns professores não vêm isso com bons olhos e... essa capacitação que ta sendo realizada pela Prefeitura em convênio com a Universidade é... como que você vê essa capacitação ta auxiliando... Porque a proposição é de uma formação continuada que vocês iniciaram em 2005 e vão continuar em 2006...

Prof.2: É História Geografia e Ciências

Pesq: E todas ((todas as professoras)) passaram por todos os campos... todas as disciplinas também a questão da gestão da ed. Infantil da avaliação... tiveram palestras de Psicologia ... então como que você ta vendo isso pra tua prática pra tua formação.

Prof.2: Esses dois últimos cursos que eu fiz em convênio com a Unicentro eu achei bem proveitoso em questão das professoras comentarem os conteúdos e exemplos () a matemática além da ed. Física é uma área que me chama bastante à atenção... então a de matemática foi a que mais me chamou a atenção... achei muito bom() algumas coisas que agente esquece no meio do caminho deu uma pausa... na faculdade perdeu o início de algum conteúdo e retomou.

Pesq: Então sempre estar retomando algumas coisas... E isso no caso essa formação continuada ela... você consegue fazer essa transposição pra sua prática... aproveitar... está sendo mais perto da tua realidade.

Prof.2: De matemática cheguei pra professora de matemática de 4^a série e falei olha foi dada essa apostila e vê se você aproveita alguma coisa... e ela disse que conseguiu aproveitar muito daquele conteúdo passado em apostila lá passado pra nós.