

SEGINA PETRI FÉLIX

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA CONFLUÊNCIA DA
TEORIA E A PRÁTICA DE DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Orientadora: Professora Doutora Ana Sofia António

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2019**

SEGINA PETRI FÉLIX

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA CONFLUÊNCIA
DA TEORIA E A PRÁTICA DE DOCENTES NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 3 de Maio de 2019, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral nº 120/2019, do dia 23 de Abril de 2019, com a seguinte composição do júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Professor Doutor José Bernardino Duarte

Orientadora: Professora Doutora Ana Sofia António

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Maurice Tardif (2012, p. 230)

*A Marcos, Marcos Aurélio e Thaís, meus amores,
companheiros no amor, na vida e nos sonhos.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem seu infinito amor e sem sua abundante graça nada seria, nada teria realizado, nada teria conquistado.

Deixo também expressos os meus sinceros agradecimentos às seguintes pessoas sem os quais o presente trabalho não teria sido possível.

À Dra. Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra e a Dra. Ana Sofia Antônio, pelas valiosas discussões, sugestões, crítica e ideias fundamentais no decorrer do trabalho pela disponibilidade demonstrada, pelo incentivo e pela sabedoria partilhada.

À Família pelo incentivo e apoio incondicional no desenvolvimento deste trabalho;

Às várias pessoas que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta investigação coloca em foco o curso de pedagogia na confluência da teoria e prática de docentes no ensino fundamental e tem como finalidade averiguar *de que forma os docentes egressos do curso de Pedagogia concebem o desenvolvimento de sua profissionalidade, a partir da aplicabilidade dos saberes pedagógicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Em atenção aos objetivos propostos para este estudo, optou-se em realizar uma investigação predominantemente qualitativa, mas que não excluiu a quantificação, utilizando como técnicas de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e aplicação de questionário, tendo sempre em vista o âmbito formativo da formação inicial e seu desempenho no contexto escolar. Para tanto recorreu-se aos estudos de teóricos, tais como: Alarcão (2004), Brzezinski (2010), Esteban (2002), Libâneo (2010), Nóvoa (2007), Roldão (2006), Saviani (2008) e Tardif (2012). O estudo tem como sujeitos docentes que contam menos de 5 anos de serviço e que trabalham no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, na rede municipal de educação do município de Linhares. Os resultados do estudo reforçam a perspectiva de que a formação inicial constitui apenas um ponto de partida para o desenvolvimento das competências enquanto docente, e a necessidade do docente sempre participar de formação continuada, pois essas contribuem para seu crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Prática pedagógica. Relação teoria e prática. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research focuses on the pedagogy course at the confluence of the theory and practice of teachers in elementary school and aims to find out how teachers from the Pedagogy course conceive the development of their professionalism, from the applicability of pedagogical knowledge, in the early years of elementary school. In accordance with the objectives proposed for this study, it was decided to carry out a predominantly qualitative research, but did not exclude quantification, using as data collection techniques the semi-structured interview and questionnaire application, always having in view the training scope of the initial formation and its performance in the school context. Ability of pedagogical knowledge in the early years of Elementary Education. In order to do so, we have used theoretical studies such as: Alarcão (2004), Brzezinski (2010), Esteban (2002), Libâneo (2010), Nóvoa (2007), Roldão (2006), Saviani (2012). The study has as teaching subjects that count less than 5 years of service and that work in primary education, in the initial years, in the municipal education network of the municipality of Linhares. The results of the study reinforce the perspective that initial training is only a starting point for the development of competences as a teacher, and the teacher's need to always participate in continuing education, since these contribute to their personal and professional growth.

Key-words: Course of Pedagogy. Pedagogical practice. Relationship theory and practice. Teaching knowledge.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES - Centro de Estudos da Educação e Sociedade
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ISES – Institutos Superiores de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SESu – Secretaria de Educação Superior
UDF – Universidade do Distrito Federal
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE

1	Introdução	
2	Percursos da formação docente inicial.....	21
2.1	A problemática da formação docente.....	21
2.2	Gênese da formação docente e do curso de pedagogia.....	24
2.3	A Base Comum Nacional De Formação Docente.....	30
2.4	As novas diretrizes do curso de pedagogia.....	38
2.5	Formação docente e qualidade educacional.....	40
3	Desafios da prática pedagógica na formação inicial.....	43
3.1	A formação inicial docente e a prática pedagógica.....	43
3.2	A pluralidade dos saberes docentes.....	44
3.3	Da teoria a prática pedagógica.....	47
3.4	A didática e o processo de ensino aprendizagem.....	51
3.5	A construção reflexiva da identidade docente.....	52
3.6	Novos desafios da formação e supervisão docentes.....	55
4	Metodologia de estudo.....	57
4.1	Problemática do estudo.....	57
4.2	Hipóteses.....	59
4.3	Opções e estratégia metodológica.....	59
4.4	Fontes e recolha de dados.....	61
4.5	Entrevista.....	61
4.6	Questionário.....	64
4.7	Contextualização do estudo.....	65
4.8	Contexto institucional.....	66
5	Apresentação e análise dos resultados para estudo.....	68
5.1	Análise das entrevistas dos professores.....	68
5.2	Caracterização da amostra.....	69
5.3	Perfil dos entrevistados.....	69
5.4	Organização e quadro abstrato de análise.....	69
5.4.1	<i>Categoria 1 - formação do docente no curso de pedagogia..</i>	<i>71</i>
5.4.2	<i>Relação teoria e prática pedagógica.....</i>	<i>75</i>
5.4.3	<i>Conhecimentos e saberes produzidos pelos docentes.....</i>	<i>78</i>
6	Análise dos resultados do inquérito por questionário.....	84
6.1	Identificação.....	84
	Conclusão.....	97

Bibliografia.....	102
Apêndice A	I
Apêndice B.....	II
Apêndice C.....	III

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição da amostra por sexo.....	84
Gráfico 2	Dados dos colaboradores segundo as variáveis idade e sexo....	85
Gráfico 3	Tempo de serviço.....	86
Gráfico 4	Habilitação.....	88
Gráfico 5	Situação funcional.....	88
Gráfico 6	O curso de Licenciatura em Pedagogia favorece a reflexão Sobre as práticas em sala de aula?.....	89
Gráfico 7	O curso em Licenciatura em Pedagogia estabelece uma relação entre os conteúdos programáticos e a forma como podem ser transpostos para a Educação Básica?.....	90
Gráfico 8	Os conteúdos do curso de Licenciatura em Pedagogia Fornecem referências pedagógicas para a atuação docente em Sala de aula?.....	91
Gráfico 9	Consigo fazer a articulação dos conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Pedagogia com os conteúdos de outros campos do saber?.....	91
Gráfico 10	Encontro dificuldades em relação ao exercício da profissão, levando em consideração a relação entre a teoria e a prática?... 	92
Gráfico 11	Participo de formação continuada, por entender que é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como um processo contínuo de construção.....	95

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Percurso do curso de Pedagogia Período - 1939 a 1972	26
Quadro 2	Eixos curriculares (documento final ii. Encontro da CONARCFE 1988, p.9).....	33
Quadro 3	Resolução 2006, Artigo 6º.....	40
Quadro 4	A conceituação do saber segundo Tardif (2012).....	45
Quadro 5	Artigos 12 e 13 da resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.....	49
Quadro 6	Base da construção da identidade docente.....	54
Quadro 7	Aspectos relevantes à prática docente.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Base da construção da identidade docente.....	66
Tabela 2	Quantitativo de professores da EMEF Cd Adalberto dos Reis 2013/2014.....	67
Tabela 3	Professores da zona rural em 2013/2014.....	67
Tabela 4	Perfil dos professores que participaram da entrevista	69
Tabela 5	Descrição das categorias e subcategorias de análise.....	70
Tabela 6	Distribuição da categoria formação do docente no curso de pedagogia.....	71
Tabela 7	Distribuição da categoria relação teoria e prática pedagógica.....	75
Tabela 8	Conhecimentos e saberes produzidos pelos docentes.....	79
Tabela 9	Dados dos colaboradores segundo as variáveis idades e sexo...	84
Tabela 10	Tempo de serviço.....	86
Tabela 11	Habitação.....	88
Tabela 12	Situação funcional.....	88
Tabela 13	Questões de 6 à 10 da II parte do questionário.....	89

1 Introdução

“Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados(...).Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre”.

Pimenta e Ghedin (2005, p. 26)

As transformações científicas e tecnológicas, que têm ocorrido aceleradamente, em todo o mundo, exigem dos indivíduos novas aprendizagens, inerentes a uma sociedade globalizada (Teodoro, 2003, 2006). Este é um grande desafio, incumbido à escola, pela responsabilidade de orientar crianças e jovens, que futuramente respondam com eficácia aos problemas, em comunidade. Para formar cidadãos, que intervenham eficazmente na sociedade, é necessário que lhes sejam proporcionados contatos, em diversos campos do saber, a fim de que suas capacidades, cognitivas, afetivas, físicas, e seus valores sejam desenvolvidos, e estejam em consonância com o espaço e o tempo em que vivem. Em consequência, é essencial preparar os professores, para exercerem tal função, porquanto uma boa formação é indispensável, para que a escola cumpra o seu papel e possa oferecer uma educação de qualidade (Alarcão, 2002; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Desta forma, a atual conjuntura educacional expressa inúmeras exigências, direcionadas à prática docente. Por isso, as atribuições docentes vêm sendo redefinida o que demanda o conhecimento de novas concepções e a revisão de normas adotadas. Essas mudanças têm vindo a influenciar a formação docente, de forma reflexiva, crítica e transformadora (Alarcão, 2009), com particular incidência no curso de Pedagogia e no processo de aquisição e construção de conhecimentos.

No Brasil, devido às mudanças estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – de nº 9.394/96, a formação de professores tem sido objeto de estudo de pesquisas e debate científico, nos últimos anos. Libâneo (2010) apresenta algumas preocupações em relação ao setor educacional:

“Os planejadores da educação brasileira atual, impregnados pelas propostas neoliberais para educação, podem estar se iludindo com seu utopismo tecnopedagógico. De certa forma alinhados com a crítica pós-moderna, tenderiam a considerar a Pedagogia corrente demasiadamente dedicada a objetivos humanistas mais do que a ações concretas, isto é, a tarefas mais imediatas de desenvolvimento de um sistema educacional moderno. Resultaria daí a ideia de que o professor não precisa ser envolvido com teorias, com reflexão sobre a prática, uma vez que seu trabalho requer sobretudo desempenho técnico, ou seja, ser capaz de dominar modos de fazer, técnicas didáticas, procedimentos; não precisa de teorias, precisa de oficinas. Essa posição, no entanto, embora parta ante as exigências do mundo contemporâneo, é equivocada quanto às soluções” Libâneo (2010, p.197).

O conhecimento da disciplina a ser ensinada e o domínio de um kit de ferramentas técnicas é necessário, mas insuficiente para uma boa docência e a reflexão sobre os complexos processos em que se inserem as práticas docentes se faz necessária. O docente necessita de uma instrumentalização teórica e técnica para realiza o seu fazer pedagógico.

A formação inicial de docentes é historicamente construída, situada, complexa e em processo permanente de transformação. Entende-se que a educação é um fenômeno social, ou seja, é parte integrante das relações sociais, econômicas e políticas de uma determinada sociedade.

Ainda nesse contexto, Pimenta (2001, p. 37) mostra que “o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”, sendo que a pratica não pode em nenhum momento se desvincular da teoria ou se posta como alicerce principal.

O problema reside em adequar a teoria à prática, tendo em conta os contextos educativos de ação pedagógica. Atualmente, a formação acadêmica de docentes não é garantia de profissionais com uma prática condizente com os desafios da sociedade contemporânea, que passa por transformações sociais e sofre impactos significativos, causados pelo acúmulo de informações e pelo uso das novas tecnologias (Libâneo, 2010).

Conhecer quais os saberes e conhecimentos, indispensáveis à prática docente, é fundamental, não só para dar visibilidade e resgatar um profissionalismo em crise (Tardif, 2012), mas também para orientar os currículos de formação universitária (Alarcão, 2002).

De acordo com Tardif (2012), os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados, segundo um modelo aplicacionista do conhecimento. Os alunos passam certo número de anos a assistir aulas, de diversas disciplinas. Em seguida, ou durante essas mesmas aulas, vão estagiar para *aplicarem* esses conhecimentos. O mesmo investigador (Idem) desvenda a epistemologia da prática docente, enfatizando que

“Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. A prática profissional não é vista, assim, como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela. Os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas” Tardif (2012, p. 286).

Daí a importância de analisar como os saberes são constituídos e mobilizados, cotidianamente, em ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente, à luz do sujeito que a constrói, conscientemente ou não. Por isso, a trajetória pessoal e a experiência do aluno, embora pré-profissionais, influenciam a práxis do futuro docente. Por sua vez, a interação em sala de aula, e o trabalho empreendido com outros profissionais, emergem como elementos

estruturantes, da constituição da epistemologia da prática docente. Como afirmam, em epígrafe, Pimenta e Ghedin (2005, p. 26) “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática”, numa ressignificação que confere sentido e fundamento ao ensino-aprendizagem.

Em convergência, Nóvoa (2007, p. 17) explicita que “como ensinamos” diz muito a respeito de “quem somos” e cita Perrenoud (1992, pp. 3396-354).

“A adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma “fuga para frente”, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender. De todas as formas não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração à superfície para que nada mude em profundidade”.

Neste entendimento, ao utilizarem um método, os professores estariam, ao mesmo tempo, consumindo os signos que os representam e, assim, constituindo a identidade docente, com os signos de tal repertório. Nenhum professor gostaria de ver-se associado ao que é considerado ultrapassado e inadequado, no entanto, entende que “os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda” (Nóvoa, 2007. P 17). Esta dupla sensibilidade, segundo o investigador, é o que teria levado estes profissionais “a criarem ortodoxias, como defesa contra o abastardamento dos seus métodos ou técnicas” Tardif (2012, p. 17).

Problema e objetivos

Como afirmam Almeida e Pinto (2005, p. 62), o “primeiro momento é o da interrogação, do questionamento a certas dimensões da realidade. A forma e os protocolos da pergunta hão-de condicionar as respostas (...), ou seja, as evidências empíricas a que a investigação conduz são por ela antecipadas”.

O problema que se pretende investigar tem como ponto de partida uma pergunta. Abordando esta problemática, nesta pesquisa, é o seguinte:

De que forma os docentes egressos do curso de Pedagogia concebem o desenvolvimento de sua profissionalidade, a partir da aplicabilidade dos saberes pedagógicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Desta maneira, direcionamos nosso olhar para o atual processo educacional, incidindo na aplicabilidade dos saberes, de acordo com o curso de Pedagogia. A finalidade é analisar a importância e influência da formação inicial, para os docentes que contam menos de cinco anos de serviço e que trabalham no Ensino Fundamental, nos anos iniciais, na rede municipal de educação do município de Linhares.

Em concordância, constitui **objetivo geral** analisar a relação entre os saberes trabalhados no Curso de Pedagogia e a prática em sala de aula, na percepção dos docentes egressos do Curso de Pedagogia, que atuam no Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Quanto aos **objetivos específicos**, selecionaram-se os seguintes:

- Conhecer e analisar o enquadramento legislativo e curricular do novo Curso de Pedagogia, de acordo com a base comum nacional.
- Determinar quais os conhecimentos e saberes que os docentes consideram essenciais à atuação efetiva no Ensino Fundamental, nos anos iniciais.
- Analisar a articulação entre a teoria e a prática, vivenciada pelos docentes egressos do Curso de Pedagogia.
- Verificar em que medida o Curso de Pedagogia responde às necessidades exigidas nos primeiros anos de trabalho docente, no Ensino Fundamental.
- Averiguar a opinião dos professores sobre a evolução do Curso de Pedagogia, nos últimos anos.

Neste percurso, a metodologia configura uma abordagem predominantemente qualitativa e insere-se no paradigma qualitativo. Toda a elaboração de um texto exige um exercício crítico de construção, reconstrução e transgressão. Assim, entende-se a prática de análise e interpretação como uma aventura sem limites na busca de argumentos mais fortes, sem temor do impreciso, confuso e complexo.

“A transgressão metodológica repercute-se nos estilos e gêneros literários que presidem à escrita científica. A ciência pós-moderna não segue um estilo unidimensional, facilmente identificável: o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista. A tolerância discursiva é o outro lado da pluralidade metodológica” (Santos, 1987, p. 49).

O instrumento de coleta de dados selecionado foi à entrevista semiestruturada, realizada a seis docentes, com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Há ainda a referir as Notas de Campo da investigadora, descritivas e reflexivas, recolhidas ao longo da investigação, que configura um estudo de caso (Alves-Mazzotti, 2006).

A partir do cenário descrito, e da preocupação em orientar, cada vez melhor, os docentes, durante minha trajetória enquanto pedagoga do Ensino Fundamental do município de Linhares-ES, surgiu o interesse pelo tema da pesquisa - O curso de pedagogia na confluência da teoria e a prática de docentes no ensino fundamental.

Venho atuando, como professora, há cerca de 27 anos, sempre no Ensino Fundamental. Dentro desse nível de ensino, tive a oportunidade de vivenciar diferentes experiências: como professora de Projetos, Programas e Formação continuada, Técnica Pedagógica na Secretaria do Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação, coordenadora de Sala de Recursos Multifuncionais e coordenadora de turno. Há seis anos,

assumi, através de Concurso Público, a função de Pedagoga, numa escola de Ensino Fundamental, o que reforçou o interesse em conduzir uma pesquisa científica, sobre formação docente.

Diversos autores têm estudado a chegada dos recentes professores à Escola (e.g. Alarcão, 2004; Brzezinski, 2010; Esteban, 2002; Libâneo, 2010; Saviani, 2008; Tardif, 2012). Em consonância com esses estudos, verifica-se que os recentes professores tendem a reproduzir as práticas que assimilaram ao longo de suas vivências, como estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Em acréscimo, repetem o que lhes foi ensinado, durante a formação no curso superior, funcionando como meros reprodutores de técnicas e modismos educativos (Tardif, 2012). Assim, essa pesquisa parte da necessidade de compreensão da relação entre os saberes pedagógicos, trabalhados no curso de pedagogia, e a prática dos docentes, que atuam no Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Olhar para a questão da formação docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e entender os aspectos históricos, legais e práticos, intrínsecos à formação, representa um desafio e, simultaneamente, uma oportunidade investigativa. A formação docente vincula-se tanto das teorias, quanto das práticas, desenvolvidas no cotidiano escolar, sendo, portanto, fundamental considerarmos esta relação como condição essencial, nos estudos acerca das práticas pedagógicas. Nesse sentido, Pimenta e Ghedin (2005, p. 26) afirmam que “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise, para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.” Por isso, não é nossa intenção enfatizar a teoria, em detrimento da prática, ou vice-versa, mas compreender de que forma os fundamentos teóricos estão presentes e influenciam a prática pedagógica.

Para construir o modelo de análise, utilizando critérios de racionalidade, é necessário formular um corpo de hipóteses que assegure a coerência e o rigor do trabalho, bem como a organização e seleção da informação obtida na investigação (Hopkins, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2005; Tuckman, 2000). Uma vez formulada a questão de partida, apresentam-se três hipóteses, a confirmar ou a infirmar, pela pesquisa:

Hipótese 1- O curso de Pedagogia foi sendo construído e reformulado de modo a contribuir com a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação.

Hipótese 2- O curso de Pedagogia contribui na compreensão dos saberes elaborados durante a formação inicial e a articulação desses com a prática.

Hipótese 3- A formação continuada é necessária para suprir as dificuldades relacionadas no processo ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula.

Na estrutura do trabalho, consideramos relevante uma divisão em duas partes, a primeira relativa à revisão da literatura, com dois capítulos, e a segunda referente à investigação empírica, igualmente com dois capítulos.

- Capítulo 1 - procuramos efetuar um enquadramento teórico referente aos aspectos históricos, legais e práticos do Curso de Pedagogia, através da análise da legislação, desde a respectiva criação, bem como a evolução da Lei de Diretrizes e Base até a legislação vigente.

Ainda neste Capítulo, destacamos os caminhos percorridos por importantes teóricos que, pioneiramente, abordaram a temática da formação inicial dos docentes no curso de Pedagogia e as competências necessárias no desempenho de suas funções como líder em comunidade aprendente até os dias de hoje.

- Capítulo 2 - conjugamos perspectivas de diversos autores, entre os quais destacamos Alarcão (2004), Brzezinski (2010), Esteban (2002), Franco (2012), Libâneo (2010), Nóvoa (2007), Pimenta (1992), Saviani (2008), Tardif (2012).

As suas teorias e investigações fundamentam as discussões sobre o tema, abordando questões relativas à formação inicial no Curso de Pedagogia, à prática pedagógica, aos saberes docentes e ao Ensino Fundamental, equacionando a influência da formação no desenvolvimento profissional de cada docente.

- Capítulo 3 - inicia-se a segunda parte do trabalho, a investigação empírica, explicitando o percurso metodológico do estudo de caso, com a intenção de averiguar as percepções dos docentes egressos do curso de Pedagogia sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade, relacionando a teoria e a prática pedagógica, no Ensino Fundamental. Ainda neste Capítulo, efetua-se a contextualização do estudo e a análise dos documentos orientadores da Escola.

- Capítulo 4 - é dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos, no Focus Group, pela aplicação dos inquéritos por entrevista aos docentes, considerando igualmente as Notas de Campo da investigadora. As informações recolhidas permitiram aprofundar o conhecimento das percepções dos docentes egressos sobre a aplicabilidade do Curso de Pedagogia e comprovar conformidades com o enquadramento teórico.

A Conclusão sintetiza os aspetos que os docentes valorizam na sua formação inicial, no curso de Pedagogia, atendendo quer ao seu desenvolvimento profissional quer à qualidade das práticas, em sala de aula.

Uma estrada sempre nos leva a outra estrada. Assim se inicia esta pesquisa, como um percurso que trilha novos conhecimentos. Desta maneira, vai se constituindo num emaranhado de caminhos, em busca de respostas e de um saber docente mais reflexivo. Por isso, iniciamos a pesquisa, conhecendo o caminho da formação de um grupo de

docentes, na expectativa de entendermos melhor a influência, nas práticas pedagógicas, das mudanças que têm vindo a ocorrer, na formação inicial docente.

2 Percursos da formação docente inicial

“A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Nóvoa (1991, p.25)

2.1. A problemática da formação docente

O papel do docente vem sendo delineado ao longo dos anos, implicando o conhecimento de novas concepções e revisão das normas adotadas. Dentre algumas normas oficiais destacamos as diretrizes curriculares vigentes para o curso de Pedagogia que foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 01, de 15 de maio de 2006, e identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006¹ tais como responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, incentivar atividades de enriquecimento curricular e utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio.

Discutir como se aprende a ensinar na sala de aula, ou seja, a prática docente, não é algo específico e objetivo, pois engloba a formação e atuação do docente, bem como a experiência pessoal e profissional. Brzezinski (2010, p. 200), num estudo sobre a formação de profissionais da educação no Brasil, descreve que:

“Uma das circunstâncias que delimitam o desenvolvimento da política de formação que se faz necessária é a atual estrutura da Universidade brasileira, estrutura com uma organização departamental que dificulta a integração, o trabalho coletivo e interdisciplinar previsto como um dos eixos curriculares fundamentais das reformulações”.

Em acréscimo, é de referenciar o movimento dos educadores, representados pelas entidades – Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE), Centro de Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que vêm lutando, há quase três décadas, em favor da elevação de todos os professores. A autora (Idem) enfatiza ainda que, na formação desenvolvida privilegiamente nas universidades, deve ser garantida a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os educadores, participantes das entidades supracitadas, consideram que a formação profissional não deve se desvincular da pesquisa. Argumentam que a “reflexão sobre a realidade observada gera problematizações e projetos de pesquisa entendidos como formas de iniciação à pesquisa educacional” (Associação Nacional pela Formação dos

¹ Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de maio de 2006 (2006, 17 de maio) . Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 11

Profissionais em Educação [ANFOPE], Centro de Educação e Sociedade [CEDES], Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação [ANPED], 2004, p.12). Para tanto, elaboraram um documento, intitulado *A definição das diretrizes para o curso de pedagogia* (Ibidem) que enviaram ao Conselho Nacional de Educação, nesse mesmo ano, visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de Pedagogia.

Nóvoa (1999) afirma, sobre a problemática da formação docente, que os professores encontram-se, hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e terem uma formação deficiente. Por outro lado, são considerados elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e o progresso social e cultural. Para esse autor, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos docentes os meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação. O processo de formação requer um investimento pessoal, um trabalho criativo sobre os percursos, visando à construção de uma identidade pessoal e profissional, no seio de uma comunidade educativa reflexiva e aprendente, em permanente mudança (Alarcão, 1996a) (Alarcão, 1996b).

Sob essa ótica, Esteban (2002) e Libâneo (2010) acrescentam que esta visão permanece dominante no curso de Pedagogia:

“Primeiramente, são dadas as disciplinas teóricas, que por serem descontextualizadas, contribuem muito pouco para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre as relações entre a prática pedagógica e o contexto social em sua totalidade, e ainda assim são entendidas como “base” para a atividade docente. As disciplinas ligadas ao saber. Em um momento posterior, são apresentadas as disciplinas ligadas à prática, aquelas que indicam o como, as metodologias, que funcionam como “aplicação” do que foi teoricamente apresentado. São as disciplinas relacionadas ao saber fazer. E, finalmente, o estágio, tradicionalmente colocado ao final do curso, frequentemente isolado das disciplinas, entendido como o momento de treinamento para a efetiva ação docente” (Esteban & Zaccur, 2002, p. 17).

A formação dos docentes pode considerar os saberes e conhecimentos, que os professores trazem de suas vivências, enquanto alunos do Ensino Fundamental e Médio, pois esses possuem pré-concepções da dinâmica da sala de aula, e irão construir novos saberes, no decorrer do curso. A reflexão sobre os saberes e trabalhos, no Curso de Pedagogia, torna-se essencial para compreender em que perspectiva esse curso estaria cumprindo sua função de formar docentes, para atuação eficaz e refletida, numa sociedade contemporânea.

Neste entendimento, Tardif (2012) desvenda a epistemologia da prática docente, enfatizando a importância de se compreender como os saberes dos docentes são constituídos e mobilizados, cotidianamente, para desempenhar as tarefas subjacentes à sua ação, no ambiente escolar. Em tal perspectiva, o olhar sistematizado reconhece a complexidade da epistemologia da prática docente, à luz do sujeito que a constrói –

conscientemente ou não, querendo ou não –, quando ensina conteúdos curriculares na sala de aula de nossas escolas. Desta forma, a trajetória pessoal e a experiência, enquanto aluno e estagiário, são necessários à docência. A interação em sala de aula e com outros profissionais, por sua vez, são elementos estruturantes da constituição da epistemologia da prática docente, qualificada como reflexiva, dialógica e democrática (Alarcão, 2007; 2001).

Para compreendermos melhor a complexidade e variedade de significados na formação inicial de professores no Brasil apresentamos três importantes conceitos sem os quais é improvável pensar o docente como parte integrante da educação: *profissionalismo*, *profissionalização* e *profissionalidade*.

Contreras (2002, p. 40), argumenta que profissionalismo é a “representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso”. A profissionalidade docente ainda é afetada pelas condições de trabalho, os meios técnicos, o respeito, a remuneração, o prestígio e a atração exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico.

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Reis Monteiro (2008) define a profissionalidade:

[...] como um saber-comunicar-pedagogicamente, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função (p.47).

Concebe-se com isso que o profissionalismo é marcado pela experiência e pelo conhecimento prático e desenvolve-se no contexto da sala de aula – espaço de trabalho do docente, que é visto como profissional prático, destacando-se, ao mesmo tempo, que vai construindo e fazendo uso do seu pensar incondicional.

Outro conceito é a profissionalização que se caracteriza pelo movimento em busca da valoração social da profissão dos docents. De acordo com Guimarães (2006, p. 132), este termo “refere-se à constituição do estatuto profissional do professor”. Isto significa que, ao falarmos em estatuto profissional do professor, precisamos considerar os limites da formação inicial e a continuada, as condições de trabalho deste (material, humano e financeiro), jornada de trabalho, remuneração adequada e vinculação a sindicatos e associações.

Nóvoa (1992) diz que a Profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”.

O termo profissionalidade é considerado como outro aspecto da profissão implica em valores sociais e pessoais, no domínio dos conteúdos, da metodologia de ensino, do

currículo, nas práticas metodológicas e manifesta-se no exercício de diferentes funções como ensinar, organizar o espaço, as atividades e os materiais que serão utilizados, orientar o estudo tanto coletivamente quanto individualmente, avaliar, dentre outras maneiras.

Sacristán (1995, p. 65), define a profissionalidade como um conceito em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao que está inserido. “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

A formação do professor pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio da escola. Nóvoa (1997, p. 24)

De seguida apresentamos um breve histórico da trajetória do Curso de Pedagogia. Considerávamos fazer este estudo com os propósitos de: compreender o processo de transformação do curso de Pedagogia, relacionar os saberes elaborados durante a formação inicial e a articulação desses com a prática.

2.2 Gênese da formação docente e do curso de pedagogia

Os estudos pedagógicos de nível superior, públicos e privados, têm, geralmente, uma evolução lenta e irregular, visto que a educação é um dos setores da sociedade, no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade (Arends, 2008). No Brasil, essa evolução começou por volta de 1930, iniciando um primeiro período.

A criação do Curso de Pedagogia, na década de 30, do século XX ocorreu em um período de tempo propício a discussões educacionais, em virtude do conjunto de acontecimentos socioeconômicos e culturais da década, principalmente pela revolução de 30. Esse período é reconhecido como um marco na evolução pedagógica no Brasil.

Brzezinski (2010, p.19) afirma que o Curso de Pedagogia tem sua gênese nos cursos pós-normais, realizados nas antigas Escolas Normais. A autora (Idem, p.46) acrescenta que o Curso de Pedagogia foi marcado por “uma pseudo-identidade, ocupando um lugar periférico”, no contexto das licenciaturas, que já “eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque eram tidos como cursos de segunda categoria. Os professores bem preparados não se dedicavam ao Curso de Pedagogia”.

Após a promulgação do *Ato Adicional* de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para a formação dos

professores, a via seguida nos países europeus, ou seja, a criação de escolas normais. A província do Rio de Janeiro institui em Niterói, em 1935, a incorporação do primeiro curso superior de formação de docentes, na Universidade do Distrito Federal (UDF).

Em 1939, os cursos da UDF são anexados à Universidade do Brasil, momento em que a Escola de Professores volta a ser integrada no Instituto de Educação, que tinha o objetivo de formar professores para lecionar todos os graus. O modelo, para a criação do Curso de Pedagogia, foi o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja proposta de criação objetiva a formação de professores, para o ensino secundário (Silva, 2003).

Saviani (2008) explicita a ideia inicial, que presidiu a proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), quanto à Universidade do Distrito Federal (UDF). Enquanto na UDF a formação profissional é desenvolvida através de estudos, pesquisas, observação e no exercício prático das escolas-laboratórios, na USP separa-se o profissional do cientista, deslocando o eixo das atividades universitárias para a formação profissional. A emergência do saber fazer diminuiu a necessidade de conhecer o que se faz e o que avaliar, impossibilitando uma maior focalização da especificidade da pedagogia, como é o caso das normas do padrão federal, as quais, ao regulamentar o curso de Pedagogia, seguiram a mesma linha dos bacharelados.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através do Decreto Lei n.1190, de 4 de abril de 1939, se organiza, criando o Curso de Pedagogia, que visa à formação de bacharéis e licenciados, em várias áreas. Institui-se assim, o padrão federal, com a necessidade de se adaptar aos currículos básicos dos respectivos cursos, oferecidos por outras instituições de ensino superior, no Brasil. De acordo com o padrão federal, eram necessários três anos para cursar o conteúdo específico da área de saber e mais um para o curso de didática. Os bacharéis em ciências sociais, filosofia, história natural, geografia e história, química, física, matemática, letras e pedagogia acrescentavam mais um curso à sua formação, para se tornarem licenciados.

Tendo como referência os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, essas seções se organizavam em duas modalidades de formação: o bacharel, com duração de três anos, e o licenciado, sendo necessário acrescentar mais um ano de Didática, num esquema 3+1 (três mais um). Em relação à Pedagogia, havia um bacharelado de três anos e uma licenciatura de quatro. O licenciado em Pedagogia tinha o direito de lecionar em Escolas Normais. Por sua vez, o bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática², era conhecido como um técnico em educação, sem uma definição precisa das funções do pedagogo, nos ambientes educacionais (Silva, 2003).

² O curso de Pedagogia ficou assim seriado: Complementos de Matemática (1ª série), História da Filosofia (1ª série), Sociologia (1ª série), Fundamentos Biológicos da Educação (1ª série), Psicologia Educacional (1ª, 2ª e 3ª séries), Estatística Educacional (2ª série), História da Educação (2ª e 3ª

Quadro 1 - **Percurso do curso de pedagogia período - 1939 a 1972.**

Curso	Duração do Curso	Denominação	Atuação
Licenciatura Pedagogia	3 + 1 anos	Pedagogo	Escolas Normais
Bacharel em Pedagogia	3 anos	Técnico em Educação	Ambiente escolar, sem definições definidas.

Após muitos conflitos políticos e ideológicos, no campo educacional, em 1961 foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1961, Lei n. 4 024/61, promulgada após mais uma década de discussão no Parlamento, no contexto da implementação do projeto desenvolvimentista da sociedade brasileira. Esta Lei (Idem), ao regulamentar, no Capítulo IV, quesitos essenciais para a formação e exercício do magistério, desconhecia a existência, desde 1951, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa, até os dias atuais, à qualificação dos quadros de pessoal de nível superior.

O currículo mínimo para o Curso de Pedagogia foi regulamentado, através do Parecer 251/62³ do Conselho Federal de Educação, tendo como relator Valnir Chagas⁴ (Membro do Conselho Federal de Educação), após a homologação da LDB n. 4024/61 (*Lei n. 4024*, 1961). Em acréscimo, esse especialista foi relator dos Pareceres do CFE 251/62 (*Parecer n. 251*, 1963) e 252/69 (*Parecer n. 252*, 1969), que regulamentaram o Curso de Pedagogia.

Na explicação de Saviani (2008), a regulamentação efetuada definia que a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação, o bacharel, em nível de pós-graduação. A intenção não era a extinção do Curso de Pedagogia, mas a reestruturação, com o objetivo de precisar sua finalidade, pois a tendência seria a formação dos professores primários⁵, em nível superior, e a dos especialistas em educação, em nível de pós-graduação.

séries), Fundamentos Sociológicos da Educação (2ª série), Administração Escolar (2ª e 3ª séries), Educação Comparada (3ª série), Filosofia da Educação (3ª série). O curso de Didática ficou constituído pelas seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Ao bacharel em Pedagogia restava cursar as duas primeiras, uma vez que as demais já constavam do seu currículo no bacharelado (Silva, 1999, p.34).

³ O Parecer n. 251/62 foi incorporado à Resolução CFE/62, aprovada sob a vigência da antiga LDBEN – a Lei Federal n. 4024/61 – e homologada pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro para vigorar a partir de 1963 (Ibidem).

⁴ Valnir Chagas foi conselheiro do Conselho Federal de Educação por 18 anos, sendo três mandatos de seis anos.

⁵ Essa denominação “professor primário” foi modificada para “professor de 1º grau” com a Lei 5692/71. E alterada, novamente, para “docente para as primeiras séries do Ensino Fundamental”, com a LDB 9394/96.

A duração do curso foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura. Para a formação do professor de ensino primário, sob a responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar a via que vinha sendo seguida nos países europeus, com a criação de escolas próprias.

O período de 1960 a 1964 foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores, *mão de obra* qualificada, para o mercado de trabalho capitalista. O bacharel em Pedagogia era preparado para ocupar cargos técnicos da educação, enquanto o licenciado era destinado à docência. Aparentemente, havia uma separação entre as disciplinas do bacharelado e as da licenciatura, provocando assim uma separação. O curso de Didática foi reduzido à forma de ensinar a dar aulas (Furlan, 2005, p. 3865).

Neste contexto, social e econômico, de atendimento ao apelo desenvolvimentista, os profissionais da educação poderiam estar ao serviço do desenvolvimento. Assim, essa etapa foi caracterizada como “a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação, alicerçados no ideário tecnicista” (Brzezinski, 2012, p.58).

Sendo assim, a “*ideologia tecnocrata*” (corrente que servia para dar ao governo militar uma aparente legitimidade), assentava em um economicismo monetarista, chegando quase ao econometrismo e tinha, como representantes, os líderes dos setores técnicos do governo, comprometidos com a promoção do desenvolvimento econômico.

Esta ideologia passou a orientar a política educacional e a educação se tornou instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país.

“Sob a influência tecnocrático-militar e sob uma ação limitada dos educadores, a educação foi declarada instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação” Brzenski (2010, p. 64)

A partir das exigências do mercado de trabalho e da sociedade, como também em decorrência da Reforma Universitária, instituída pela Lei 5.540/68, é aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) a nova regulamentação do Curso de Pedagogia: o Parecer n. 252/69⁶, que foi formulado em quatro itens.

“O primeiro recupera a história da criação do curso de pedagogia. O segundo detém-se na regulamentação do curso em consequência da promulgação da LDB/1961. O terceiro apresenta uma discussão sobre os artigos da Lei 5.540/1961 que prescrevem a formação de professores e especialistas, e o quarto discorre sobre a “filosofia” da nova regulamentação, bem como indica as disciplinas das partes comum e diversificada”. Brzenski (2010, p.71)

⁶ De acordo com Silva (1999), esse parecer foi incorporado à Resolução CFE n. 2/69 que fixou o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Regulamentação produzida e aprovada pelo Conselho Federal de Educação.

Esse conjunto de itens, associado à Resolução 2/1969 e as indicações feitas no Parecer 632/1969 do CFE, que fixa o conteúdo específico da Faculdade de Educação, compõe um manual orientador da estruturação, da forma e da dimensão do curso de pedagogia.

A parte comum⁷ ficou constituída por disciplinas básicas à formação de qualquer profissional da área, e parte diversificada, nas quatro habilitações: administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e inspeção escolar, além do professor para o ensino normal, para formar os “especialistas” em educação.

Em nível de pós-graduação, o Parecer previa a habilitação de planejamento educacional. Com a criação das habilitações, extingue-se a formação do bacharel. O licenciado cursaria os quatros anos previstos e poderia graduar-se em uma das habilitações, bem como seria formado para lecionar em cursos de formação para o magistério e para o ensino primário.

Alerta Libâneo (2008, p. 127), o Parecer n. 252/69 tinha como intuito “formar o especialista no professor” e acrescenta:

“O Parecer 252/69 promove, efetivamente, um avanço na definição da identidade do curso ao fixar com mais clareza os estudos teóricos necessários à formação do pedagogo e a explicitação das habilitações profissionais. Fica, entretanto, mal resolvida a questão das licenciaturas ou, por conta, persiste a dubiedade do curso entre formar o pedagogo não docente e o professor dos cursos de magistério e das séries iniciais do 1º grau”.

A referida Lei provocou mudanças nos cursos de formação de professores e na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar os técnicos denominados especialistas em educação (Brzezinski, 2010, p. 67).

Nesse âmbito, a Lei (Idem) limita o curso de Pedagogia à formação de especialistas, conforme o Parecer 252/69 e define uma nova instituição, para formar os docentes para as séries iniciais. Trata-se dos Institutos Superiores de Educação, extensivamente questionados por seu caráter não-universitário e de simples reprodução, no nível superior, dos antigos e quase totalmente extintos cursos normais de nível médio (Silva, 2003).

Para Silva (1999, p. 44), com a Reforma Universitária: “[...] triunfam os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade no trato do ensino superior [...]”, características do novo pensamento governamental. Esses princípios foram transplantados da teoria econômica e adaptados à educação.

⁷ Conforme Silva (1999), a parte comum seria composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática.

Em síntese, a reforma universitária, durante o governo militar, reformulou o curso de Pedagogia pelo Parecer 252/1969, provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivadas na graduação. Nesse sentido Brzezinski relata;

“Esse fato constitui um dos fatores da extradiordinária expansão do ensino superior particular, sobretudo dos cursos que formavam professores, os quais exigem pouca infraestrutura para seu desenvolvimento. As estatísticas demonstram essa expansão. Em 1970, conforme o IBGE, existiam no Brasil 148 cursos de pedagogia, sendo que 61% eram particulares. Em 1975, dos 234 cursos, 72 eram particulares. Em 1980, os cursos particulares alcançaram 78% dos 264 existentes” Brzezinski (2010, pp. 78-79).

A segunda fase do Curso de Pedagogia finaliza com a nova Lei de Diretrizes e Bases (*Lei n. 9394*, 1996), que refere, em seu artigo 62:

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

Os Artigos 63 e 64, da LDB nº 6364/96, contestam a forma como o Curso de Pedagogia estava sendo idealizado pelas instituições e entidades, envolvidas no movimento de sua redefinição.

O artigo 62 da referida Lei, estabeleceu, como regra geral, que os professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) deveriam ser formados em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e em institutos superiores de educação. Mas, admitiu como exceção temporária, que os professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental tivessem formação em nível médio, na modalidade Normal - Magistério. Neste caso, a Lei exigiu pelo menos trezentas horas de estágio - prática de ensino.

O artigo 63 trouxe as atribuições dos institutos superiores de educação:

“I- cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II- programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III- programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.” (*Lei 9394/96*, Artigo 63, p. 1).

Atualmente, a legislação requer, aos Estados, o seu dever de assegurar uma formação inicial e continuada aos docentes. Este direito se articula a uma educação, cuja qualidade social não pode ficar confinada aos limites das poucas escolas formadoras. Esta

formação, tendo por compromisso um processo formativo docente de qualidade, não dispensa nem o ato investigativo da própria prática, nem o contato com a produção intelectual teórico-prática qualificada, da área específica de formação.

2.3 A Base Comum Nacional De Formação Docente

A ideia de uma base comum nacional teve origem na formulação dos princípios do I *Encontro Nacional*, em Belo Horizonte, com a proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia, conhecida como “Documento Final de 1998”. Esse Encontro foi promovido pelo Comitê Pró-Formação do Educador. A ideia surgiu para contrapor “a concepção do pedagogo como um generalista, que não contemplava, na sua formação, a preparação para a docência, o ser professor” (ANFOPE, 1998).

Sendo assim, essa base criticava a formação do pedagogo, apenas como especialista, sem que se formasse o docente. Ou seja, as discussões sobre o curso de Pedagogia giravam em torno da formação do especialista/generalista ou do docente/especialista. Esse foi o ponto de partida para o esboço de uma concepção de formação do educador, que atingisse todas as licenciaturas. O movimento entendia que a discussão, sobre qual era a função do curso de Pedagogia, se era a de formar o docente ou o especialista, era a denúncia da existência da dicotomia, no interior do curso (Silva, 2003).

No documento do I *Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores* (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores [CONARCFE], 1983, pp. 7-8), a ideia de base comum está assim registrada:

“A base comum nacional dos Cursos de Formação de Educadores não deve ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (...) a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”.

Esse princípio apresenta o antagonismo do movimento ao currículo mínimo, fixado pelo CFE (1983) e nega a idealização de um elenco de disciplinas. Para Libâneo (2010), esta questão da docência, como base da identidade profissional de todo educador, bandeira defendida pela ANFOPE⁸ (1990), constitui um paradoxo, uma vez que, por um lado, parte-se da análise global da educação, enfatiza-se uma formação ampliada com forte viés político e, por outro lado, incentivam-se currículos e práticas, que reduzem a atuação do educador unicamente à docência. É oportuno destacar a afirmação de Libâneo (2010, p. 85):

⁸ ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

“A base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica, não a ação docente. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude. Então, podemos dizer: Todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Somente com esse entendimento é possível formular uma concepção de formação do educador, pois é a teoria pedagógica que pode, a partir da prática, formular diretrizes que darão uma direção à ação educativa”.

Contrapondo-se ao que está disposto na legislação, Pimenta (1999), compartilhando o pensamento de Libâneo (1999), salienta a importância do profissional pedagogo, no âmbito escolar, entendendo que o “fazer pedagógico” ultrapassa a sala de aula, pois este atua diretamente. Assim, a docência não seria a base da formação do pedagogo, mas este interferiria diretamente na ação docente, ao orientar as práticas do professor, fazendo-o refletir sobre sua práxis. Reforça-se a necessidade de superar a fragmentação das habilitações, no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações, pela valorização do pedagogo escolar: “A escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola, para que esta seja democrática” (Pimenta, 1988, p 55).

Franco (2002) reforça os prejuízos causados à educação, como um todo, quando considera a identidade do Curso de Pedagogia apenas na ótica da docência, numa visão reducionista, afirmando que:

“[...] a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas reifica, congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta do diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não-fermentação da dialética na construção da realidade educativa” (Idem, p. 182).

Após muitos debates, em torno da questão, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador-CONARCFE, que funcionou até 1990, transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. Esta apontou alguns entendimentos, em torno da concepção de base comum nacional. Essa concepção supõe que, ao longo de todo processo de formação, nas disciplinas pedagógicas, é essencial estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a capacidade crítica (Silva, 2003).

Em consonância com essa concepção, a base comum nacional deveria contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito de reflexão sobre as questões educacionais, no contexto mais amplo da sociedade brasileira. O aperfeiçoamento da capacidade crítica do educador seria fulcral, em face da realidade contextual educativa.

Desse modo, a base comum nacional seria compreendida como diretriz, para estudos comuns a todas as licenciaturas, e teria a finalidade de levar estudantes e docentes a refletirem sobre questões educacionais contextualizadas, desenvolvendo sua capacidade crítica.

A Assembleia Geral do II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), foi realizada em outubro de 1986, em Niterói – Rio de Janeiro. Neste II Encontro ressaltaram-se as questões mais analisadas, nos estados brasileiros, pelo movimento de educadores que haviam passado sem muita discussão no I Encontro, concretamente: Base Comum Nacional para os cursos de formação de educadores; especificidades das licenciaturas; articulações entre as licenciaturas (Brzezinski, 2010). Ainda nesse encontro, definiu-se que a base comum deveria abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas:

“Dimensão profissional: que confere uma identidade a toda a categoria profissional; dimensão política: aponta a necessidade dos profissionais serem capazes de repensar e recriar a relação teoria-prática, para que com sua capacidade crítica possa perceber o seu papel de agente que deve contribuir para a superação das desigualdades existentes na sociedade; dimensão epistemológica: privilegia o saber científico, capaz de romper com o senso comum e de propiciar ao profissional o domínio do acervo cultural específico” (Idem, p. 175).

A autora (Idem) ressalta que, ao analisar os documentos do movimento dos educadores, no contexto dos debates sobre a base comum nacional, confirmou que as discussões, em torno desta concepção, permitiram que a mesma fosse tomando significados diferenciados, tornando-se representação de um trabalho de construção coletiva. Então, “ora ela era concepção, ora princípio, ora diretriz, ora instrumento de luta, pela valorização da educação” (Idem, p. 176).

Contudo, o documento do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), realizado em 1988, não abordou a questão da base comum nacional, pois entendeu, como prioritário, enfatizar as questões organizativas.

Sendo assim, a perspectiva das três dimensões⁹ é abandonada, surgindo à ideia de torná-la operacional, mediante eixos curriculares, como forma de criar espaços coletivos de discussão e ação. Os eixos curriculares perpassariam todas as disciplinas e criariam campos de ação, embora fossem mantidas as especificidades de cada disciplina, com seleção dos conteúdos essenciais. As propostas poderiam ser desenvolvidas em equipe (Silva, 2003). É importante explicitar que tal trabalho coletivo não pressupõe a homogeneização de

⁹ Dimensão profissional, política e epistemológica.

posições, nem a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. A tabela revela os vários exemplos de eixos curriculares:

Quadro 2 - Eixos Curriculares (Documento Final II. Encontro Da CONARCFE, 1988, P.9).

Relação escola-sociedade: enfatizando a categoria trabalho. Mostra como as relações sociais afetam a forma de trabalhar, no interior da escola;

Construção do conhecimento: enfatizando a categoria movimento. Toca as questões da evolução da ciência e da tecnologia e a possibilidade de sua utilização, na solução dos grandes problemas do homem;

Escola pública: enfatizando a categoria cidadania. Trata da luta das camadas populares pelo conhecimento e pela escola pública;

Cotidiano da escola e da sala de aula: enfatizando as categorias conteúdo/método e teoria/prática. Explicita as relações de dependência epistemológicas entre método e conteúdo específico, as formas ideológicas veiculadas nos materiais didáticos, a organização do trabalho docente e da escola;

Aluno e professor como pesquisadores: enfatizando as categorias teoria/prática e prática social.

No IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), ocorrido em 1989, os participantes do grupo, envolvidos nas discussões sobre a questão das licenciaturas, divergiram quanto à posição assumida pelo grupo de pedagogia, propondo que “a base comum nacional supõe uma concepção de formação do educador que se expressa num corpo de conhecimentos básicos em três áreas fundamentais: conhecimento específico, conhecimento pedagógico e conhecimento integrador” (CONARCFE, 1989, p.20).

Um ano depois, os participantes do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), realizado em 1990, deixaram de lado a concepção da base comum nacional, como dimensão, e adotaram a concepção de eixos curriculares.

Embora com divergências, quanto aos princípios propostos, conseguiram aprofundar a questão da base comum nacional (Silva, 2003). Os eixos propostos eram os seguintes: relação teoria-prática; fundamentação teórica; compromisso social e dos conteúdos; trabalho coletivo e interdisciplinar e escola e individualidade. Segundo Brzezinski (2010), nesse encontro reafirma-se a base comum como princípio, estabelecendo que seja idêntica para todos os cursos, independentemente da instância formadora, Escola Normal, Licenciatura em Pedagogia e cursos de licenciatura. É ainda considerado que essa base deverá concretizar-se nas reformulações, de acordo com eixos curriculares.

O ano de 1990 marca um momento importante, na trajetória do Movimento Nacional. Foram esclarecidas e reiteradas todas as tendências de reformulações curriculares, como foi, igualmente, criada a Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação (ANFOPE) no dia 26 de julho de 1990, em substituição da Comissão Nacional. A política, concebida pelo movimento dos educadores, tinha consciência de que a sociedade brasileira adotara um modelo neoliberal, que acentuava as desigualdades sociais e a exploração da força de trabalho (Brzezinski, 2010).

A concepção de formação de profissionais da educação, num Curso de Pedagogia adotado pela ANFOPE, requer uma dinâmica curricular que supõe um movimento progressivo, planejado, regular, sistemático e intencional. O docente deverá dominar os pressupostos do trabalho pedagógico, ou seja, as situações educativas formais, de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Como finalidade, o professor necessitará orientar a aquisição significativa de conhecimentos, ao assumir um papel de orientador e problematizador, criando situações que propiciem a construção de conhecimentos, de forma a conseguir que os alunos alcancem sucesso educativo (Arends, 2008; Brzezinski, 1996).

É importante evidenciar que o Movimento Nacional estava atento às novas exigências educativas, e conseqüente formação de docentes, não para responder aos interesses da elite, mas sim, para resguardar uma política de formação que procurasse emancipar o homem da hegemonia dessa classe.

O novo Parecer, diferentemente da Minuta, ampliou a formação do pedagogo:

“O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor de Educação; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas nãoescolares; produção e difusão do conhecimento científicotecnológico do campo educacional, em contextos escolares e nãoescolares” (Conselho Nacional de Educação [CNE] nº 5, 2005, pp.7-8)

Nesse sentido, são claros os elementos constitutivos dessa política de formação, na descrição do perfil do educador almejado:

“Domina determinado conteúdo técnico, científico e pedagógico, que traduz o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; é capaz de perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre, sendo capaz de atuar, como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo assim, seu compromisso histórico” (ANFOPE, 1983, p.7).

No que se refere à atuação docente, Brzezinski (2010, p. 183) relata existir uma dualidade na concepção da pedagogia. Uns consideram que “a pedagogia deve dedicar-se prioritariamente ao estudo formal em ambiente escolar e outros se contrapõem a essa visão,

asseverando que a pedagogia deve dedicar-se ao estudo de uma teoria geral da educação, indo além da educação escolar”. Contudo, são concordantes na formação de um docente reflexivo e crítico, capaz de atualizar o seu conhecimento profissional e agir de acordo com o contexto educativo (Alarcão, 2009, 2002; Coimbra, Marques & Martins, 2012) .

Atualmente, o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação incide na formação de “um profissional com pensamento crítico, autônomo e efetivado coletivamente, por todos que almejam o rompimento das amarras que impedem a consecução de um projeto que valorize o homem, como ser humano, ao mesmo tempo premissa e produto da história” (Brzezinski, 2010, p. 211). A ANFOPE (1990) sublinha que uma política de formação do pedagogo deve incluir, como elementos, uma formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada, como direito do profissional e dever da agência contratante.

Os conhecimentos, que foram sendo construídos e aperfeiçoados sobre a base comum nacional, assinalam um conjunto de princípios norteadores, articulados na trajetória do movimento de educadores, de modo que a ANFOPE, no documento final de seu IX Encontro Nacional, em 1998, apresentou sua posição frente às Diretrizes Curriculares, para os Cursos de Formação Profissional dos Profissionais da Educação. Nesse mesmo encontro, evidenciou-se a importância de reformular a Base Comum Nacional, para esta formação, englobando uma formação específica para as diversas áreas de atuação;

“Sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular e que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades; gestão democrática da escola; o compromisso social e ético do profissional da educação na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada” (ANFOPE, 1998, p. 12).

Como parte integrante dessa pauta mínima, foram redefinidos os eixos curriculares. Já no primeiro eixo, *sólida formação teórica e interdisciplinar*, podemos perceber que a docência é um fenômeno complexo, visto que, ao mesmo tempo em que precisa dar conta de uma formação teórica forte e consistente, deve estar relacionada com outras áreas, como os fundamentos históricos, a compreensão das políticas vigentes e a transformação social. Além disso, é necessário que todo docente tenha o domínio dos conteúdos para ensinar e saber criar as condições possíveis, para que os alunos os apreendam e os relacionem com a sociedade e a realidade, como realçam diferentes investigadores (Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003).

No segundo eixo articulador está a *relação teoria e prática*. A unidade teoria e prática implica tomar o trabalho como princípio educativo, na formação profissional, os estágios, sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na

escola. Dessa forma, coloca-se a ênfase na pesquisa, como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática (Alarcão, 2009, 2002) e lança-se a possibilidade de superar a deficiente fundamentação teórica e a hipertrofia da técnica, herdada do tecnicismo. Sendo assim, esse eixo tem como função superar a estrutura curricular, que tende a oferecer primeiro uma base teórica, para depois o teórico ser praticado, nas disciplinas de prática de ensino e nos estágios supervisionados.

Segundo Libâneo e Pimenta (1999), atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro docente, à realidade escola, acontece somente após ter passado pela formação “teórica”, tanto na disciplina específica, como nas disciplinas pedagógicas. Os autores apontam que, desde o ingresso nos cursos de licenciatura, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas, em situações da prática, que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto, para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções, a respeito das práticas.

A *gestão democrática* está relacionada com outro eixo norteador. Os profissionais da educação fazem parte de toda a gestão, que deve ser vista

“Como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola. O profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democrática, entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica, na direção de apreender o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano a escola, nas relações entre os profissionais, entre estes e os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares” (ANFOPE, 1998, p.13).

Dessa forma, o princípio básico da docência remete para a gestão, que, conforme a Resolução 01/2006, implica planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação, assim como produção e difusão, do conhecimento científico-tecnológico. Fica assegurada a formação de profissionais da educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a qual, em seu artigo 64, estabelece a formação em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, para a educação básica, em cursos de graduação em Pedagogia, ou pós-graduação, devendo esse nível ser regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação.

Provavelmente o mais importante será o docente vivenciar toda a realidade escolar, ou seja, fazer parte do processo educacional. A gestão não é algo pronto, técnico, mas construída com a colaboração da comunidade escolar. Tal é mais premente para os professores, que têm o dever de construir, conjuntamente com seus alunos, a participação na gestão escolar. A dimensão política do currículo é delineada pelo compromisso social e pela democratização da escola (Leite & Fernandes, 2002; Leite & Lopes, 2008). A ênfase é colocada na concepção sócio-histórica de educador, de modo a estimular a análise da educação, e das lutas históricas dos docentes, articuladas com os movimentos sociais.

O trabalho coletivo, como prática para transmitir e produzir conhecimento, é a expressão do quarto eixo: a interdisciplinaridade. A vivência e significação dessa forma de trabalho, bem como da produção de conhecimento, permitem a apreensão dos elementos do trabalho pedagógico e das formas de construção do projeto pedagógico-curricular, de responsabilidade do coletivo escolar.

O último eixo curricular consiste em dar continuidade ao conhecimento, após a formação inicial, o que significa refletir sempre sobre sua prática, bem como construir saberes durante toda a vida profissional. É necessário, portanto, um olhar especial das instituições contratantes sobre a formação continuada. O eixo curricular permite explicar, da seguinte forma, a articulação entre formação inicial e continuada:

“Articular formação inicial e continuada, assegurando solidez teórico-prática na formação inicial e diálogo permanente entre o lócus de formação inicial e o mundo do trabalho, via programas de educação continuada, correspondendo à concepção de uma formação em redes de conhecimento e saberes e, inclusive, programas de pós-graduação” (ANFOPE, 1998).

Acreditamos que a maior dificuldade, nesse eixo, está nas instituições formadoras conseguirem apoio das instituições contratantes, para a concretização de formação continuada. Não basta, apenas, que as instituições formadoras e os profissionais egressos dos cursos conheçam a importância da formação continuada, pois é necessário o apoio das instituições contratantes. É necessário, igualmente, proporcionar, ao profissional da educação, recursos, para continuar a se constituir docente, por toda a sua vida profissional.

De fato, o professor deve continuar a formação, ao longo da sua vida profissional, numa perspectiva de atualização permanente e continuada (Coimbra, Marques & Martins, 2012).

“A formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. De acordo com esse ponto de vista, na formação profissional podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que são cronologicamente distintas e apontam para a aquisição de saberes e de competências diferenciadas. Essas fases expressam-se na longa duração e na variedade da formação dos professores, a qual começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional” (Tardif, 2012, p. 287).

Para a ANFOPE uma política de formação do pedagogo deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante.

Assim sendo, o movimento das reformulações curriculares pretende atingir a formação de um pedagogo, ou seja, um professor atualizado e reflexivo, inserido na

realidade da escola onde atua, e que domina os fundamentos da profissionalidade docente e o significado da responsabilidade social da educação (Alarcão, 2007, 2009; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Por último, e com base no documento final da ANFOPE XIV (2012), entende-se que a Base Comum Nacional surgiu com a intenção de ruptura de um currículo mínimo, na procura de eixos norteadores, pertinentes e eficazes. Neste sentido, contribuiu, historicamente, para a busca constante da valorização dos profissionais da educação, através da reflexão e da crítica, sobre a formação docente.

Em síntese, a Base Comum realça uma formação teórica, sólida e interdisciplinar, tendo como fundamentos a articulação entre a teoria e a prática, a procura do trabalho como princípio educativo entre os profissionais da educação e a gestão democrática nas escolas, motivando o professor para assumir um compromisso social, político e ético. Esses aspectos refletem a complexidade do mundo e da escola, exigindo um estudo sobre as novas diretrizes Curriculares, para o Curso de Pedagogia, no enquadramento das exigências da contemporaneidade, para a formação docente.

2.4 As novas diretrizes do curso de pedagogia

As novas diretrizes para o curso de Pedagogia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2006, inserem-se no processo de reforma do sistema educacional brasileiro, implementado pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, em 1998, no IX Encontro Nacional, realizado em Campinas.

Tais reformas pretendiam moldar o sistema educacional, de acordo com o processo de reestruturação produtiva e os novos rumos do Estado. Particularmente, a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2006, cujo Ministro da Educação foi Paulo Renato Souza, afirmou-se a centralidade da educação, dando-se grande peso à formação dos seus profissionais¹⁰.

Mais de seis anos se passaram, desde a proposta inicial, elaborada pela primeira comissão de Especialistas, amplamente discutida. Mesmo sofrendo alterações, o Conselho Nacional de Educação homologou, em 2006, o documento com as Diretrizes Nacionais, para o curso de Pedagogia, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País” (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

Desde o final da década de 1970, os debates sobre o Curso de Pedagogia vêm tomando outras proporções, abrindo espaço para novas propostas e resoluções, como, por

¹⁰ Importante ressaltar que tal centralidade compunha as diretrizes educacionais, para a América latina e Caribe, emanadas de organizações internacionais, tais como o Banco Mundial e a UNESCO.

exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, com Licenciatura, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação, “definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País...” (CNE, 2005, *Art. 1º da Resolução nº 1*).

De acordo com o artigo 2º, as Diretrizes Curriculares (Idem) aplicam-se à formação inicial, para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem em como outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Os cursos propiciam, por meio de estudos especializados, “o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas” (Idem *Inciso I da Resolução nº 1*) e a “aplicação, ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (Idem, Inciso II).

O artigo 4º da Resolução (Idem) ressalta que o Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores, para exercerem funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e ainda, em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Por contraste, antes o Curso de Pedagogia era destinado a formar o administrador, o supervisor, o orientador e o inspetor, para atuarem no âmbito educacional, além de oferecer a licenciatura para lecionação nos cursos normais e primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com o artigo 10 (Idem): “As habilitações em Cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução”. Isto é, os administradores, supervisores, orientadores e inspetores serão formados através de pós-graduação, enquanto as graduações, na área, formarão professores, para a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental.

A docência, que é uma das principais funções do pedagogo, será resgatada com a criação dos novos currículos e o aumento da carga horária, passando de 2.800 horas para 3.200 horas, sendo 2.800 destinadas à formação curricular, incluindo aulas, pesquisa, seminários e outros, 300 horas para estágios supervisionados e 100 horas para, por escolha do formando, aprofundar a relação teórico-prática, por meio de atividades realizadas no âmbito de iniciação científica, extensão e monitorias.

É de realçar a posição crítica de Libâneo (2006), sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, por compreender que há limites no currículo idealizado, numa formação que contempla as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa:

“É difícil que um curso de 3.200 horas possa formar professores para três funções que têm, cada uma, sua especificidade: a docência, a gestão, a pesquisa, ou formar, ao mesmo tempo, bons professores e bons especialistas, com tantas responsabilidades profissionais a esperar tanto do docente como do especialista. Insistir nisso significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional” (Idem, p.12).

Por sua vez, a Resolução (2006), em seu Art. 6º, apresenta o Curso de Pedagogia com uma nova estrutura, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, sendo constituído em três núcleos:

Quadro 3 – Resolução 2006, Artigo 6.

I - Um núcleo de estudos básicos, mas sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, e ainda de reflexão e ações críticas;	
II - Um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, direcionado para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, que atenda a diferentes demandas sociais;	
III - um núcleo de estudos integradores, que proporciona enriquecimento curricular e compreende participação em:	a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente, da instituição de educação superior;
	b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
	c) atividades de comunicação e expressão cultural, direcionadas para aspectos de comunicação e abrangendo atividades multiculturais.

Constatamos, então, que a formação do docente, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda é um campo que demanda investigação. No caso específico do Curso de Pedagogia, Libâneo (2010) destaca que, por um lado, a pedagogia é valorizada na sociedade, nos meios de comunicação, nos meios ecológicos, nas ONGs, e em meios profissionais, sindicais, políticos. Por outro lado, essa mesma pedagogia está desvalorizada em setores intelectuais e profissionais, do próprio meio educacional, que assumem, frequentemente, uma atitude irônica ante o seu conteúdo e processo.

2.5 Formação docente e educacional

Compreender e discutir a formação inicial docente, as condições de trabalho e carreira dos professores, torna-se importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região. Como primeiro desafio, precisamos ultrapassar a concepção tradicional, que costumava dominar todas as visões gerais de formação dos docentes, visão esta, em que os docentes eram vistos como aplicadores de conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, e que se desenvolvia, na maioria das vezes, fora da

prática do ofício do docente (Alarcão, 2007; 2009; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010).

Pelo contrário, é necessário um professor-investigador, capaz de, em conjunto com os seus pares, em comunidade educativa, e, colaborativamente, com instituições de ensino superior, empreenda a investigação das práticas, numa perspetiva de atualização de conhecimentos e de investigação-ação (Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Outro desafio, a vencer na formação inicial, visando uma maior qualidade educacional, segundo Tardif (2010), será abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos, dentro do próprio currículo. Tardif (2012), alerta sobre a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano,

“Essa é a ideia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores em muitos países nos últimos dez anos. Ela expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação do profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais” (Tardif, 2012, pp.22-23)

Visando compreender a natureza desses saberes, assim como, o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos professores é necessário que a prática ocorra no que é designado por reflexão da prática. As escolas, que formam docentes, devem rever seus currículos e a epistemologia da prática, e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente prática (Alarcão, 1996a; Schön, 2000).

Os autores mencionados (Idem) chamam a atenção para o valor do estágio, que não dispensa menos importante nos currículos, dado que, numa visão tradicional de racionalidade técnica, a teoria e a prática estão separadas e esta visão precisa ser superada. Assim, o estágio se torna um momento de atividade teórica-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora.

“Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são preces de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu

modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios” (Pimenta, 1997, p.42).

Desta forma, é preciso que, ao futuro professor, seja dada a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu teoricamente, caso contrário terá dificuldades em orientar, mais tarde, os seus futuros alunos.

A sustentabilidade teórica é necessária, porém de pouco serve sem a prática, porquanto o ensino em sala de aula é feito de situações frequentemente imprevistas, com as quais os docentes se confrontam todos os dias (Roldão, 2006). Além disso, é essencial que o futuro professor se consciencialize das especificidades do ensino e da aprendizagem, em turmas heterogêneas e multiculturais, implicando, necessariamente, estratégias diferenciadas de ensino (Arends, 2008).

Para tanto, deve-se considerar, como se processa a relação da universidade, com o as escolas da rede de ensino que recebem seus alunos, e se a inserção dos mesmos ocorre de maneira orientada e planejada ou não. Com relação a isso, as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Ministério da Educação [MEC], 2000, p. 23)¹¹ declaram que,

“Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio deve ser realizado ao longo de todo o curso de formação e vivido com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões profissionais, incluindo o envolvimento pessoal. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de professor assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. Estes “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, é desejável que o estágio não fique sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação”.

É pertinente declarar que o contato entre as duas instituições formadoras é restrito e inconstante, o que evidencia como falha desse momento, pois por vezes acaba ficando a cargo do próprio estagiário escolher e entrar em contato com a escola em que fará estágio.

Outro aspecto, que pode contribuir para a qualidade educacional, é o sentido de pertença a uma classe profissional especializada e exigente, porém de grande impacto, na construção de qualquer sociedade. Por isso, Tardif (2012) defende, igualmente, a unidade da profissão docente, em todos os graus de ensino, da Educação Infantil à Universidade. “Seremos reconhecidos, socialmente, como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais, quando começarmos a reconhecermo-nos uns aos outros, como pessoas

¹¹ Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior(2000). Brasília: MEC, 2000. Recuperado a partir de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>

competentes, pares iguais que podem aprender, uns com os outros, como realizar melhor nosso ofício comum” (Idem, p. 244).

Fica o desafio de continuar estudando, analisando e refletindo, na busca de mais conhecimentos, a fim de encontrar caminhos e soluções para a complexidade da educação, da formação inicial e da docência, na procura de uma prática pedagógica eficaz e democrática, capaz de integrar e proporcionar qualidade e sucesso educacionais a todos os alunos, como será discutido no capítulo seguinte.

3 Desafios da prática pedagógica na formação inicial

“O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer”.

Alarcão (1996, p. 18)

3.1 Formação inicial docente e prática pedagógica

Estudos e pesquisas recentes evidenciam que os docentes são profissionais imprescindíveis, nos movimentos de mudança da sociedade. Os novos tempos exigem um padrão educacional que esteja voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades essenciais, proporcionando, às crianças e aos jovens, um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, adequado às novas exigências.

Assim, grandes desafios se descortinam, fazendo com que os docentes participem das discussões pedagógicas e curriculares, trazendo contribuições com seus saberes, valores e experiências (Canário, 2005), na tentativa de melhorar a qualidade da escolarização “Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão, que respondam aos desafios da diversidade, e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (Nóvoa, 2009, p.13).

Alarcão (2004, p. 27) acrescenta que “uma boa parte das competências hoje exigidas são dificilmente ensináveis. E, contudo, elas têm de ser desenvolvidas”. Como reforçam Tavares e Alarcão (2001, p. 104):

“As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais fazem apelo a atitudes mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa, baseada em uma ideia de cultura transversal que venha ao encontro da interseção dos

saberes, dos conhecimentos da ação e da vida. É preciso valorizar a criação de ambientes estimulantes para a aprendizagem e incentivar o desenvolvimento da criatividade, da inovação e da sua divulgação”.

Seguindo o pensamento de Tavares (1996), ser aluno é ser aprendente e ser professor é, igualmente, ser aprendente. O mesmo afirmam especialistas na área das Ciências da Educação. Dentre eles, podemos destacar Alarcão (2004), Arends (2008), Franco (2012), Libâneo (2010), Pimenta (2005), Saviani (2008), Tardif (2012). Todos sublinham a importância de prática pedagógica pautada pelo conhecimento dos docentes sobre os fundamentos da educação. A aproximação entre teoria e prática descortina horizontes que nos possibilitam buscar novas práticas de ensino que facilitem a aprendizagem dos educandos.

À medida que o docente se apreende do conhecimento e se favorece das contribuições teóricas referentes às compreensões de aprendizagem, escolhe as melhores formas de trabalhar, vence as dificuldades e vê com clareza as novas possibilidades de uma atuação com qualidade. Assim sendo, as probabilidades de reflexão e crítica sobre as práticas pedagógicas surgem com maior coerência.

Contudo, muitos docentes fazem de sua prática um diversificado de tendências, porém nem sempre conseguem discernir o que é uma teoria da aprendizagem, qual o método mais adequado ao contexto e, até mesmo, qual a filosofia da escola em que trabalham (Arends, 2008; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). O pouco tempo de estudos e o excesso de informação traduzem-se na ausência ou limitação de um aporte teórico, inviabilizando a assimilação de novos conhecimentos e a mudança das práticas.

Outro fator a considerar é que o saber entremeia o espaço, em relação com e no mundo. Como ação que possibilita o processo de aprender, ancora em aspectos que se relacionam com a história de vida do professor e sua história acadêmica e profissional (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). As fontes promotoras desses saberes, articulados e integrados, é que promoverão o trabalho docente, entrecruzando o conhecimento teórico sobre educação, a pluralidade dos saberes docentes e as práticas.

3.2 A pluralidade dos saberes docentes

Para uma discussão fundamentada, da construção da identidade profissional, de docentes da Educação Básica, é necessário analisar os saberes pertinentes para o exercício da docência (Roldão, 2009; 2006), na assunção de que o saber docente é plural e composto por diversas vertentes. Para Tardiff (2012, p. 13):

“O saber dos docentes é um saber social; partilhado por um grupo de agentes; resulta de uma negociação entre diversos grupos; seus objetos são práticas sociais; os saberes a serem ensinados e o saber-ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos docentes constitui um processo em construção ao longo de uma carreira profissional. O saber dos docentes é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para adaptá-lo e transformá-lo”.

Desta inscrição do saber individual no saber coletivo, de uma comunidade educativa aprendente (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000), resulta o crescimento profissional docente.

Para Tardif (2012. p. 39), o docente 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”. É fundamental, para o professor, o domínio teórico de sua área de conhecimento e das ciências da educação. Por outro lado, também é indispensável a sensibilidade sobre sua interação, com os demais sujeitos do processo de aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008). Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida, sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tendem a tornar-se com o passar do tempo e o aumento das experiências reais, em sala de aula, algo natural e característico desse profissional.

Para melhor explicitação da teoria de Tardif (2012, pp. 36-39), sintetizamos, a seguir, as conceituações adotadas pelo investigador:

Quadro 4 - **Conceituação do saber segundo Tardif (2012).**

Saber da formação profissional	Saber disciplinar	Saber curricular	Saber experiencial
Transmitidos pelas instituições de formação de professores. Se transformam em saberes destinados à formação dos professores, sendo incorporados na prática, através da formação inicial ou contínua docente.	Dispõe a sociedade, sob a forma de disciplinas transmitidos nos cursos de educação e de formação de professores;	Correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza os saberes sociais, selecionados como modelos de formação, para a cultura erudita. Apresentam-se sob a forma de programas escolares, que os professores devem aprender a aplicar;	Baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. germinam da experiência e são por ela mesma validados.

Como podemos observar, os saberes demandam um conjunto de elementos, que estão dispostos no conjunto de ações do docente. No sentido amplo, os saberes provêm de formações diversas, incluindo inicial e continuada, currículo, experiência na profissão, cultura profissional e aprendizagem entre pares (Roldão, 2009, 2006).

Em convergência, Schön (2000) defende que, no mundo da prática, os profissionais compartilham um corpo de conhecimentos explícitos, organizados mais ou menos sistematicamente.

“Quando alguém aprende uma prática é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer na ação” (Schön, 2000, p. 39).

O autor (Ibidem) enfatiza que um conhecimento, específico e ligado à ação, só pode ser adquirido através do contato com a prática.

Tardif (2012, p.15) argumenta que “o saber dos docentes é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional, para adaptá-lo e transformá-lo”. Quanto ao caráter social do saber, exprime a “relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também em relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (Ibidem).

A relação com o saber é, portanto, uma relação social, porque o homem é um ser de representações, e o mundo em que se insere está organizado com dispositivos de apropriação da realidade. Em consequência, os saberes preconizados como pré-determinados não estabelecem um encontro com o saber inacabado. Dessa forma, seria oportuno estabelecer um elo, entre saber ensinar e o contexto concreto que o define, aproximando-o do saber do aluno. Para Freire (1996, p.30):

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária- mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

Tardif (2012, p. 15) conclui que o saber do professor está “sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”. Os estudos, que focalizam os saberes docentes, podem levar em conta múltiplas dimensões, dando especial atenção aos contextos em que o docente atua, como enfatiza o autor (Idem, pp. 217-218):

“[...]os saberes do professor dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado. Nesse sentido, para nós, a questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.”

Os saberes pedagógicos são, então, os que sustentarão uma ação pedagógica significativa, construindo a identidade do profissional da educação, com saberes práticos, flexíveis e diferenciados (Mazzotti, 2001).

3.3 Da teoria à prática pedagógica

O curso de Pedagogia procura focalizar diferentes aspectos da formação docente, na sua complexidade, pois o ato educativo pode estar presente em várias instâncias da sociedade, não se restringindo apenas à sala de aula. A Pedagogia, enquanto parte das Ciências da Educação, como comenta Libâneo (2010), necessita de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Filosofia, a História, a Psicologia, entre outras, para compreender e interpretar o fenômeno educativo.

“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 conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (Idem, p. 22).

A Pedagogia, fundamentada em teorias educacionais (Pimenta, 1998), constitui o ponto de sustentação da atividade docente, numa interação em que a própria atividade alimenta a construção de conhecimentos pedagógicos. Entendemos que a Pedagogia, tendo por objeto de estudo o fenômeno educativo, se constitui através da construção de saberes, cruzando vários campos, dada a natureza da realidade social e as suas contradições (Pimenta, 1999; Franco, 2008; Libâneo, 2010).

De acordo com Libâneo (1994, p.27), “a formação profissional do docente implica, pois, uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”. Em conformidade, Franco (2012, p.170), afirma que

“O docente, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer, acompanhar e buscar novos meios e possibilidades”.

A atividade docente, como prática, realiza-se no momento em que os docentes procuram alternativas, para solucionar situações-problema, com que se deparam no seu cotidiano. Trata-se de saberes do fazer docente, em ambiente de trabalho, podendo partir de um saber proveniente da formação inicial, repetir a experiência de outro docente, ou então, constituir algo internalizado de sua vivência, enquanto discente (Arends, 2008).

No dizer de Tardif (2012), somente trabalhando com os condicionantes da prática, e com as situações do cotidiano, é que se pode gerar saber. É preciso considerar os docentes como atores competentes e sujeitos do conhecimento, uma vez que, só assim, será possível renovar as visões vigentes, a respeito do ensino.

Para Pimenta,

“Aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estarem atento as particularidades e as interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade. Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que pertencem a adjacências da escola?” (Pimenta, 2010, p.111).

Os cursos de Pedagogia têm, portanto, como finalidade, tal como abordado anteriormente, o papel de aperfeiçoar, nos estudantes, conhecimentos e habilidades, valores e atitudes que os ajudem a elaborar seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios do ensino, como prática social. Neste contexto, o estágio supervisionado é o momento crucial da concretização dessa articulação.

Tardif (2012, p. 257), nos chama a atenção,

“Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente”.

Miranda apresenta a necessidade de o estágio ser concebido e vivenciado a partir da sua contextualização histórica, cultural e social. Evento que ocorre somente quando o estágio é conduzido como atividade de pesquisa.

“O estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação. [...] Os fatos são compreendidos e explicados para além das aparências ou evidências habituais, favorecendo a tomada de consciência do real, e, conseqüentemente, o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo. [...] Em um mundo dinâmico, o ensino não pode mais ser ministrado de forma determinista e estática. A dúvida, a curiosidade e as incertezas precisam estar presentes. Este é um desafio permanente para o professor que orienta o estágio, pois os caminhos não estão postos, as possibilidades emergem do enfrentamento das questões suscitadas no cotidiano escolar” Miranda (2008, p. 17).

Nesse sentido, o papel desempenhado pelos professores dos cursos de pedagogia é de suma importância para que o estágio possa ser conduzido por uma postura docente reflexiva, o que possibilitará ao aluno-estagiário uma ação também investigativa, essencial ao processo de formação docente, já que de acordo com Silva e Schnetzler,

“[...], ao refletir sobre sua própria prática, o futuro professor [...] pode se converter em um investigador na sala de aula, produzindo saberes pedagógicos, visto que as atuais recomendações de pesquisas sobre formação docente centram-se na temática de uma nova epistemologia da prática. Esta não desconsidera contribuições teóricas advindas da pesquisa acadêmica, produzidas nos moldes da racionalidade técnica, mas pressupõe a sua integração aos problemas da prática para possibilitar reflexões sobre ela, novos planejamentos, implementações, avaliações e novas reformulações, gerando saberes pedagógicos”. (Silva e Schnetzler, 2008, p. 149).

Comumente observa-se que a atividade de estágio ficar reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a empregar em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo da classe, ao preenchimento de fichas de observação e diagramas, ou seja, à prática instrumental. Apesar da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, que regulamenta o estágio dos cursos de licenciatura, a mesma nem sempre é colocada em prática. Assim sendo, não são cumpridas as normas dos Artigos 12 e 13, da legislação em vigor (Idem):

Quadro 5 - Artigos 12 e 13 da Resolução CNE/CP 1, DE 18 de fevereiro de 2002.

“Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.
§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (...)
§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.”

De acordo com o estipulado, o estágio curricular supervisionado deverá preparar para o aspecto prático da profissão, possibilitando, aos futuros docentes, a apropriação da complexidade das práticas institucionais. Nóvoa (2001) em entrevista à *Revista Nova Escola*, sublinha a fragilidade da formação docente.

“Nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo, ora por um empirismo tradicional. Ambos criticáveis”.

Por sua vez, Perrenoud (2000, p. 26) assinala que não basta o professor conhecer os conteúdos curriculares, precisa saber relacioná-los com objetivos e a situações de aprendizagem. Consequentemente, pensar a formação docente é considerar a multiplicidade de saberes e competências de uma profissão, que se relaciona com o sucesso do aluno, do professor e do fazer educativo (Vieira, 2009). O docente trabalha num espaço de conflitos e incertezas, defrontando-se, cada dia, com situações imprevisíveis, que suscitam decisões urgentes e adequadas.

Entendemos, assim, que os saberes sobre a Educação e a Pedagogia, por si só, não geram saberes docentes, pois esses se organizam a partir da prática, que os contrapõe e os reelabora. Com a inserção dos professores no campo prático, suas idealizações são partilhadas com outros agentes educacionais.

Por isso, Pimenta (1996) relembra que os saberes pedagógicos são mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, com contribuições da teoria pedagógica e em relação ao contexto específico de atuação. No discurso docente, as relações com os alunos constituem o espaço onde suas competências e saberes são validados. Desta forma, a formação inicial adquire outros significados, permitindo um julgamento sobre os saberes teóricos adquiridos previamente, sendo confrontada com a realidade e validada, ou não, no decurso da prática pedagógica.

Em conformidade, Tardif (2002, p. 54) revela que “os saberes experienciais não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Logo, é a partir do saber prático ou experiencial que o docente expressa seu valor, juízo e concepção de ensino. A partir da práxis, os professores realizam julgamentos, interpretam, compreendem e projetam suas próprias ações, de forma a modificar, adequar ou reafirmar estratégias e atividades, no espaço de aula (Alarcão & Roldão, 2008).

Nesse sentido, o saber profissional situa-se na confluência de vários saberes, como anteriormente explicitado, provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação, entre outros. Todo convergem para a realização da intenção educativa, no momento de ação. Consequentemente, a formação inicial cumpre-se quando, ao docente, são oportunizadas situações práticas, para a efetivação de seu trabalho, sob a orientação de supervisores pedagógicos (Paiva, Barbosa, Fernandes, 2006).

Assim sendo, conhecedores da relevância da formação docente, no curso de Pedagogia, e considerando que a Universidade é a instituição responsável por essa formação básica, através de seus docentes e supervisores, acreditamos que esse deve ser o foco central, para discussão e reflexão, na procura de alternativas para a superação, ainda tão frequente, da dissociabilidade entre a teoria e a prática.

3.4 A didática e o processo de ensino e aprendizagem

Tanto o professor, como o aluno, atravessam, na escola, um processo conjunto de desenvolvimento (Alarcão & Roldão, 2008). O docente incorpora o que aprendeu ao seu repertório e realiza a transposição didática na sua vida prática, ensinando. Quanto ao aluno, este aprende, incorporando novos conhecimentos aos que já possui e mobilizando-os, sempre que necessita. Libâneo (2010) reitera quatro condições fundamentais, para a organização da atividade docente, como prática pedagógica, ressaltando didáticas disciplinares específicas:

- a) Identificação de conteúdos essenciais ao desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- b) Organização didática desses conteúdos, em diversas áreas disciplinares;
- c) Planejamento do espaço e tempo didáticos;
- d) Apoio e vivência de práticas culturais institucionais.

Em acréscimo, o docente não tem apenas um papel de facilitador da aprendizagem, mas deve estar comprometido com a aprendizagem, ter conhecimento teórico e prático da disciplina que lecionará e revelar responsabilidade social (Bárrios, 2000). O domínio didático é essencial, a começar pelas séries iniciais, nas quais o professor normalmente leciona, em simultâneo, diversas áreas disciplinares (Afonso, 2012). Em outras palavras:

“De modo especial, a ausência de conteúdos específicos das matérias que irão ensinar às crianças torna o docente das séries iniciais despreparado para ensinar. O docente ensina o que sabe. Sem domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo” (Libâneo, 2010, p.24).

Para muitos alunos dos cursos de Pedagogia, futuros professores, falta um conhecimento seguro dos conteúdos a lecionar, agravado pela não compreensão dos instrumentos, que geram a aprendizagem (Afonso, 2012; Libâneo, 2009). Assim sendo, a didática, mais do que nunca, precisa centrar sua ação na questão da epistemologia dos conteúdos.

“A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente dos objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de

conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (intrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina” (Libâneo, 2010, p. 144).

Logo, a didática opera a interligação entre a teoria e prática (Arends, 2008). A pedagogia crítico-social dos conteúdos possibilita aos alunos apreender o objeto do conhecimento, nas suas propriedades e características, relações, contradições e nexos sociais. Em síntese, é pelo estudo ativo das matérias, pelos métodos de assimilação promovidos pelo professor, pela observação, análise e síntese, em relação aos objetos de conhecimento, que os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos e sua capacidade crítica (Villani & Pacca, 1997). A consciencialização do professor ganha eficácia, se é refletida em formas didáticas de ampliação do nível cultural e científico dos alunos.

A Pedagogia e a Didática assumem esse desafio de desligar a escola de suas práticas ultrapassadas e oferecer espaços à elaboração coletiva de novas vivências, conhecimentos e saberes (Roldão, 2006). Como a aprendizagem ocorre num contexto social, no qual os conhecimentos são partilhados socialmente, a formação inicial deve, igualmente, contemplar a participação dos futuros docentes, em comunidades de profissionais da educação, enquanto comunidades aprendentes (Senge, McCabe, Lucas, Smith, Dutton & Kleiner, 2000). No contexto de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001), a formação e a supervisão, entre pares, são essenciais para o aperfeiçoamento das práticas.

É notório que, na atividade pedagógico-docente, coexistem práticas marcadas pela precariedade profissional, e, muitas vezes, pela improvisação (Arends, 2008). Se não levarmos em conta a dissociação entre desprofissionalização do ensino e expansão da demanda escolar, corremos o risco de nossos alunos saírem da escola ignorantes, porque não se cuidou, suficientemente, da profissionalização dos docentes (Villani & Pacca, 1997). Para tal, na formação inicial (e contínua), é preciso interligar a teoria e a prática, numa perspectiva de construção conjunta e supervisiva, do saber do aluno e do professor.

3.5 A construção reflexiva da identidade docente

Como analisado anteriormente, a atividade docente realiza-se em ações práticas, exigindo fundamentação teórica. Por isso, requer uma reflexão teórico-prática permanente, num triplo diálogo: consigo mesmo, com a literatura de referência e com a situação vivenciada (Afonso, 2012; Alarcão, 2004, 2002). Para Schön (2000, p. 61), “os docentes precisam ser formados como profissionais reflexivos, a partir de uma prática investigativa e de uma reflexão na ação e sobre a ação”. Distingue entre reflexão na ação e sobre a ação, como formas de desenvolvimento profissional. No primeiro caso, os profissionais refletem no decurso da própria ação, sem a interromperem, e, no segundo caso, reconstroem

mentalmente a ação, *a posteriori*, para analisarmos. Ambas as situações implicam normalmente, a reestruturação da ação pedagógica.

A concepção de professor reflexivo, como estratégia e ferramenta da formação inicial e continuada, surgiu em textos sobre a formação e a prática profissional nos anos 80, e acentuou-se nos anos 90, tendo, como principal referência, a teoria de Donald Schön, introduzida no meio acadêmico brasileiro pelo português Antônio Nóvoa. Este período é marcado por uma crise de confiança nos profissionais recém-formados, tendo, como principal justificativa, a crença de que a formação profissional, a nível superior, não preparava os estagiários para a resolução de problemas da práxis. Como explica Alarcão (1996, p. 13) “nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real”.

Alarcão (1996, pp.173-174) externa, ainda, outro motivo para explicar a atração exercida pela prática da reflexão, explicitando que “o homem deste final de século é um homem inquieto, questionador. É um homem que anseia por ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do mundo numa atitude de reconquista da liberdade e emancipação próprias do humano”. A autora vê, nessa atitude, a possibilidade de o homem reencontrar sua identidade perdida e conquistar a autonomia, no mundo contemporâneo.

Talvez possamos aprender com a “reflexão-na-ação”, aprendendo primeiro a reconhecer e aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida, raciocinar a partir das regras gerais, até casos problemáticos, de forma característica daquela profissão, e somente, então, “desenvolver e testar novas formas de compreensão e ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham” (Schön, 2000, p.41).

Para Ghedin (2002), o grande problema da alternativa para formação, trazida por Schön, foi a redução da reflexão ao espaço da técnica. Argumenta que a reflexão sobre a prática deve constituir um questionamento efetivo da prática, mais alargado, que inclua intervenções e mudanças. O autor explica que a prática reflexiva não pode abstrair-se do contexto social, no qual ocorre.

“Os professores não estão à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino e sua organização. Pelo contrário, se encontram precisamente no meio das contradições presentes na sociedade. Por isso mesmo, não podem, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática” (Ghedin, 2002, p. 2).

Sendo a reflexão, na sistematização de Nóvoa (2007, p. 16), a base da construção da identidade docente, esse processo identitário é sustentado por três AAAs: A de adesão, A de ação e A de autoconsciência:

Quadro 6 - Base da construção da identidade docente.

A de Adesão, pois ser docente implica a adesão a princípios e a valores, concretização de projetos e investimento positivo, nas potencialidades dos discentes;

A de Ação, porque, na escolha de melhores maneiras de agir jogam-se decisões do foro profissional e do foro pessoal, através da seleção de técnicas e métodos e na procura do sucesso educativo dos alunos.

A de Autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a efeito, sobre a sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógicas estão intimamente dependentes do pensamento reflexivo.

Para uma docência com sentido, o desenvolvimento do espírito crítico é essencial, desde a formação inicial. Tal deve ser atingido através do diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar, frente ao supervisor e aos seus pares. (Alarcão & Roldão, 2008).

Sem a devida reflexão crítica, inscrita no processo de formação e supervisão docente, como explicita Nóvoa (2007, p. 17) o "efeito moda não passa de uma opção preguiçosa, pois é a reflexão sobre a experiência que é formadora, não a experiência por si só". E, para que a reflexão dê frutos, é indispensável que seja sistemática, continuada e, sobretudo, coletiva. Acrescenta o autor que a adesão pela moda é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma "fuga para frente", ou seja, uma opção que nos dispensa de tentar compreender (Ibidem).

A supervisão, inicial e contínua, permite a auto e heterorregulação dos saberes docentes e da respetiva aplicação, porquanto os mesmos são avaliados num processo de investigação-ação, antes, durante e após as práticas (Coimbra, 2013). Por isso, Schön (2000) considera que as escolas, que formam profissionais, devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. Daí a importância de um professor investigador, reflexivo e crítico (Alarcão, 2002, 2001; Coimbra, Marques & Martins, 2012).

Sendo assim, o retorno de uma pedagogia autêntica ocorrerá a partir do momento em que as ciências da educação passam a reinventar os saberes docentes, a partir da prática social da educação. A construção da identidade profissional de um docente da escola básica, passa, necessariamente, pela formação inicial e continuada (Bárrios, 2000). Essa combinação teórico-prática, com expressão no estágio curricular supervisionado, é capaz de preparar docentes reflexivos sobre sua prática, nos espaços em que se inserem e de acordo com as condicionantes de seu trabalho.

3.6 Novos desafios da formação e supervisão docentes

Aprender e ensinar constituem duas atividades bem próximas da experiência de qualquer ser humano. Aprendemos quando modificamos nossa forma de pensar e ensinamos quando socializamos os nossos saberes. Assim, cada indivíduo enfrenta os desafios da própria sobrevivência, mas também a procura para o alcance da sua aprendizagem. Consequentemente, é preciso refletir sobre a prática profissional, que mediatiza o processo de ensino-aprendizagem como atividade comunicativa. De acordo com Teodoro (2005), ensina-se quando há partilha, orientação ou informação, saindo do ambiente natural e partindo para o ambiente formal, em que se realiza a aprendizagem. A construção desse ambiente não é unicamente da responsabilidade do docente, mas é feita em conjunto, entre professor e aluno, em ambiente de sala de aula, a começar no estágio curricular supervisionado (Arends, 2008).

Teodoro (2005, p.36) reafirma que, “que marcam a relação, pelas motivações dos intervenientes, pelos conteúdos propostos, pelos códigos utilizados e pelas concepções que os agentes da interação têm da situação”. quando a arte de ensinar se torna intencional, apresenta contornos de complexidade pelos contextos

Dos licenciados dos cursos de Pedagogia esperam-se, então, “atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca cotidianamente” (Pimenta, 1998, p.18). Ou seja, a formação inicial é apenas um primeiro passo, a sedimentar com a formação contínua, numa visão transformadora (Vieira, 2009).

Para Imbernón (2004), situar a profissão numa sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento, implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sócio-cultural. Incluem-se, ainda, outros elementos que, até o momento, não pertenciam à profissão, como os intercâmbios internacionais, as interações com a comunidade, as relações com a assistência social, entre outros. Assim, é necessário formar o professor na mudança e para a mudança.

No Brasil, com o investimento crescente em formação contínua, espera-se que a prática pedagógica seja transformada, em face de diversas críticas quanto à qualidade do ensino oferecido pela escola e à ineficiência em resolver determinados problemas pedagógicos (comuns ou não), no processo educativo (Idem).

Por isso, Fusari (2004, p.18) valoriza a escola como o *locus* da formação contínua, explicitando algumas condições que devem ser mantidas ou ampliadas, tais como:

“a estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e a gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação e/ou implementação de projetos de formação contínua. [...] os professores da educação básica deveriam ser contratados (e,

remunerados) para uma jornada de trabalho na qual teriam de atuar na docência (aulas), em atividades pedagógico-administrativas, e em atividades de formação contínua em serviço na própria escola (no coletivo) e fora dele. Além de grupos de formação, a escola poderia instituir modalidades de formação. Algumas são muito conhecidas, como ciclos de palestras e grupos de estudo”.

Além disso, o investigador (Idem) aponta, ainda, a necessidade da participação dos educadores em encontros e congressos regionais, estaduais e nacionais, nos quais podem conhecer autores e obras, trocar experiências e ampliar contatos, conhecer estratégias e materiais. Tais eventos propiciam não só o enriquecimento profissional, mas também novas oportunidades para o enriquecimento pessoal e cultural dos educadores.

Uma melhor formação do corpo docente é indispensável para a qualidade da educação, resultante de pessoas preparadas profissionalmente e conscientes do seu papel na formação de crianças e jovens, para o exercício da cidadania e inclusão no mercado produtivo (Coimbra, 2013). Assim, a função do professor revela-se deveras complexa, sendo maior a responsabilidade do Poder Público, em capacitar os profissionais da educação, por meio de políticas públicas de formação.

Em síntese, os desafios do profissionalismo docente não se reportam apenas à formação inicial e ao estágio curricular supervisionado, mas acompanham todo o percurso profissional (Alarcão, 2009). Os alunos dos cursos de Pedagogia deverão estar cientes de que se trata de uma aprendizagem ao longo da vida, abarcando uma formação continuada e envolvendo a supervisão e a avaliação docentes, em comunidade educativa.

4 Metodologia do estudo

“Ou a narrativa de como a experiência concreta de turista me fez pensar em como pode se sentir o aluno, o estagiário ou o professor que chega, pela primeira vez, a uma escola que não conhece...”

Alarcão (2004, p. 7)

Neste capítulo inicia-se a segunda parte da dissertação, apresentando o objeto de estudo, focalizado na formação inicial do professor. Na sociedade contemporânea, a formação e o desenvolvimento docentes constituem uma das prioridades educacionais. Para um ensino de qualidade, que potencie a melhoria das práticas, é essencial a formação do docente, no curso de Pedagogia, privilegiando a relação da teoria com a prática pedagógica. Segundo Alarcão (2004, p.24), “compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre vários componentes se estabelecem e sobre tudo ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania”.

Por isso, é preciso que os docentes abandonem os papéis de meros receptores e sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Espera-se que a reflexão e a investigação, no decurso da formação inicial dos docentes, no curso de Pedagogia, em relação com a prática pedagógica, propicie a aplicação reflexiva de estratégias de ensino e aprendizagem, que favoreçam o conhecimento e a formação dos alunos, como cidadãos.

Assim sendo, apresenta-se o plano de ação da pesquisa, englobando desde a problemática, a questão de partida e as opções metodológicas, até aos instrumentos de recolha de dados e à seleção dos sujeitos participantes.

4.1 Problemática e objetivos

O estudo foca a complexidade da aprendizagem de ser professor, face à diversidade de áreas disciplinares, alunos e situações-problema, que atualmente atravessam o cotidiano docente, conferindo ao professor maior responsabilidade educacional e mais protagonismo enquanto ator social. Essa responsabilidade é acrescida no Ensino Fundamental, pela necessidade de implementar práticas educativas que atendam às particularidades do processo de ensino e aprendizagem, numa ligação entre a teoria e a prática. Diante das situações que emergem, continuamente, no agir educativo, é essencial o aprofundamento de competências didáticas e pedagógicas (Roldão, 2009), visto que a diversidade está presente em todos os aspectos do ensino e aprendizagem. Assim sendo, a formação inicial, no curso de Pedagogia, ganha importância, pelo lançamento construtivo das

bases de uma profissão exigente e reflexiva, de mediação e construção do conhecimento, a aperfeiçoar, através de formação contínua, ao longo da vida.

O interesse em pesquisar sobre a confluência da teoria e prática docente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justifica-se pela inquietação sentida, pela investigadora, no cotidiano escolar, ao acompanhar docentes que atuam nesse nível de ensino, em escolas da educação do campo e da zona urbana. A análise da formação inicial do docente, no curso de Pedagogia, com aplicação na prática pedagógica, tem por fundamento uma seleção de perspectivas teóricas apresentadas nos dois capítulos iniciais deste trabalho. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 52)

“[...]toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os (...) investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar dados. A teoria ajuda a (...) ir para além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.”

Assim, delineou-se um quadro teórico, baseado em autores como Alarcão (2004), Brzezinski (2010), Esteban (2002), Libâneo (2010), Nóvoa (2007), Roldão (2006), Saviani (2008) e Tardif (2012). Na pesquisa do objeto de estudo, consideraram-se os saberes e competências essenciais, utilizados pelos docentes, nos anos iniciais de formação, a partir do curso de Pedagogia, e as práticas na sala de aula, frente aos desafios educacionais, cada vez mais exigentes, da sociedade contemporânea.

Interessa pois analisar a formação de futuros professores, a partir do curso de Pedagogia, considerando a (re)construção e aplicação, na aula, do conhecimento teórico e prático adquirido, num trabalho colaborativo entre docentes e alunos.

A questão de partida é essencial, pois direciona todo o estudo a realizar. Gil (1999) “considera que as recomendações não devem ser rígidas e devem ser observadas como parâmetros para facilitar a formulação de problemas”. Para Laville e Dionne (1999, p. 89) “as primeiras percepções a respeito de uma situação que causa problema, e que merece ser questionada, examinada de mais perto, é, com frequência, um movimento pré-lógico do pensamento, da ordem da intuição”. Assim, numa acepção científica, “problema é qualquer questão não solvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento”(Gil, 1999, p.49). Quanto ao problema, para Kerlinger (1980, p. 35), trata-se de “uma questão que mostra uma situação necessitada de discussão, investigação, decisão ou solução”. Como tal, recordarmos a questão de partida, registrada na Introdução: *De que forma os docentes egressos do curso de Pedagogia concebem o desenvolvimento de sua profissionalidade, a partir da aplicabilidade dos saberes pedagógicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

Uma vez formulada, a questão de partida direcionará o nosso olhar para a atuação de docentes que trabalham no Ensino Fundamental, incidindo na aplicabilidade de seus saberes, após a formação inicial no curso de Pedagogia.

Relembra-se os objetivos do estudo, subdivididos em um objetivo geral e alguns objetivos específicos, descritos na página 15 deste documento.

Pretende-se verificar, através da análise de inquéritos por questionário e entrevista, aplicados aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos e saberes necessários para uma prática pedagógica condizente com os desafios apresentados no âmbito educacional e qual a contribuição que o curso de Pedagogia traz em relação à interligação entre teoria e prática.

Pretende-se verificar, através da análise de inquéritos por questionário e entrevista, aplicados aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os conhecimentos e saberes necessários para uma prática pedagógica condizente com os desafios apresentados no âmbito educacional e qual a contribuição que o curso de Pedagogia traz em relação à interligação entre teoria e prática.

4.2 Hipóteses

Na organização da investigação formulou-se três hipóteses, a confirmar ou a infirmar, pela pesquisa:

Hipótese 1- O curso de Pedagogia foi sendo construído e reformulado de modo a contribuir com a profissionalidade dos docentes que atuam na Educação.

Hipótese 2- O curso de Pedagogia contribui na compreensão dos saberes elaborado durante a formação inicial e a articulação desses com a prática.

Hipótese 3- A formação continuada é necessária para suprir as dificuldades relacionadas no processo ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula.

4.3 Opções e estratégia metodológica

A escolha de uma estratégia metodológica implica que o investigador saiba o que pretende estudar e o conhecimento que tenciona analisar, pois a metodologia deverá estar em consonância com os objetivos previamente definidos. Como tal, na definição de Silva e Pinto (2009, p. 9), a metodologia constitui uma “análise crítica dos métodos de pesquisa - quer dizer, dos processos e problemas da investigação empírica”. Pesquisar significa “perceber um problema teórico ou prático a ser resolvido” (Laville & Dionne, 1999, p. 12). A metodologia refere-se ao estudo dos princípios e dos métodos de pesquisa. Segundo Bourdieu (1999), a escolha do método não deve ser rígida, entretanto deve ser rigorosa.

O investigador não necessita adotar uma abordagem rígida, porém o método ou conjunto de métodos, que forem escolhidos, para serem utilizados devem ser aplicados com rigor. O método indica regras, que propõem um procedimento orientador da pesquisa,

auxiliando eficazmente a sua realização (Ibidem). Entender a “metodologia como mais do que uma disciplina, significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das ideias” (Lakatos & Marconi, 2003, p.17).

Nesta investigação foi utilizada uma pesquisa predominantemente qualitativa, mas que não excluiu a quantificação. Para Chizzotti (2006, p. 79), a perspectiva qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por isso, esse autor considera que o conhecimento não se pode reduzir somente a um conjunto de dados isolados, com uma explicação mais ou menos válida, mas que haverá que ter em conta “o sujeito-observador, parte integrante do processo de conhecimento, pois interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significado” (Ibidem)

Na concepção de Richardson (1999, p. 90) a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais, apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. Podemos ainda destacar que o objetivo da pesquisa qualitativa é explorar a profundidade dos sentimentos e crenças que as pessoas detêm e analisar como os mesmos podem influenciar comportamentos.

A opção pela abordagem qualitativa surgiu pela facilidade que esta apresenta na descrição do conhecimento, a ser produzido na área educacional. Segundo Laville e Dione (1999) a disputa entre os partidários da abordagem quantitativa e da abordagem qualitativa é, no mais das vezes, inútil e até falsa. Primeiramente, é inútil porque os pesquisadores aprenderam, com o tempo, a combinar suas abordagens, conforme as suas necessidades e, em segundo lugar, é igualmente inútil porque “é querer se colocar frente a uma alternativa estéril” e sem sentido (Idem, p.43). O que interessa é que o investigador concretize uma análise aprofundada e fiável da realidade em estudo, tendo em conta a problemática, o contexto e os participantes no mesmo. (Chizzotti, 2003; Coutinho, 2008).

Constitui ainda um estudo de caso, dado se encontrar focalizado num determinado contexto e num problema específico, incidindo nas percepções dos sujeitos participantes (Coimbra & Martins, 2013). O investigador Stake (2009, p. 11) salienta que o estudo de caso “é o estudo da particularidade e complexidade”. O contexto do estudo de caso, onde se realiza e se aprende a fazer pesquisa, deve funcionar como verdadeira comunidade de prática e de construção de conhecimento (Idem). Cabe ao investigador a criação das condições necessárias à concretização da investigação educacional, garantindo o anonimato dos participantes e um ambiente de informação dialogada, de respeito mútuo, apoio e tolerância.

Em pesquisa qualitativa, dada a integração do investigador numa comunidade educativa, normalmente uma Escola, é essencial trabalhar colaborativamente com todos os participantes e estar aberto a outras opiniões, observando e analisando a realidade circundante, o mais imparcialmente possível. Em especial, é central que o investigador esteja atento ao desenrolar da pesquisa, de maneira a reformular estratégias e procedimentos, ao longo do estudo, se necessário (Arends, 2008). Esta forma dinâmica de atuar, numa situação específica, de acordo com uma pergunta de partida previamente delineada, e sempre atendendo à complexidade da realidade em análise, é própria da abordagem qualitativa e do estudo de caso (Stake, 2009).

4.4 Fontes e recolha de dados

O processo de coleta de dados sustentou-se em diferentes fontes e instrumentos, tal como se descreve a seguir. Como instrumentos de recolha de dados, para esta investigação educacional, foram utilizados normativos legais, e foram elaborados e realizados um inquérito por entrevista e um inquérito por questionário, com estruturas semelhantes, salvaguardando especificidades, em função dos diversos destinatários.

4.5 Entrevista

A opção pelo inquérito por entrevista justifica-se pelo fato de ser um dos principais instrumentos utilizados nas pesquisas das Ciências Sociais, permitindo, ao inquirido, responder a questões colocadas no seu ambiente. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa “técnica é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Além disso, como são utilizadas questões abertas, é possível registrar as percepções e crenças da pessoa entrevistada (Stake, 2009).

Bourdieu (1999) realça que o pesquisador não deve esquecer que cada um dos entrevistados participantes faz parte de uma singularidade, logo cada um tem uma história de vida diferente, uma existência singular, que se revela nas palavras do seu discurso. Em conformidade, a questão ética deve merecer uma atenção especial do pesquisador. Trata-se de garantir a privacidade dos participantes, devido à gravação e transcrição da entrevista, fundamental para a análise posterior. Além disso, o tema pode vir a exigir posicionamentos pessoais, que serão revelados a pessoas desconhecidas (Gondim, 2002). Assim, o entrevistador constitui uma peça fundamental, na aplicação e análise deste instrumento de recolha de dados.

Dada a diversidade tipológica da entrevista (estruturada, semiestruturada e não estruturada), optamos pela entrevista semiestruturada (Bell, 2008). Embora com guião

previamente estabelecido, podem ser acrescentadas questões pontuais, no momento da interação entre entrevistador e entrevistado.

Em se tratando deste tipo de entrevista, a escolha pela entrevista semiestruturada se deu por apresentar maior possibilidade de entendimento das questões estudadas no ambiente educacional, uma vez que permite não somente a realização de perguntas, que são necessárias à investigação, mas também a relativização dessas perguntas, por não estarem condicionadas a uma padronização de alternativas.

Essa técnica, além de oferecer liberdade ao entrevistado, possibilita o surgimento de novos questionamentos, não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão (Lüdke e Andre, 1986). Em concordância, Triviños (1987, p. 152) reitera que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

No que se refere às diferentes fases da entrevista, há a considerar os momentos pré, durante e após (Tuckman, 2000).

Quanto ao momento pré-entrevista, englobou toda a preparação conceptual da mesma, visando a concretização de entrevistas semiestruturadas a 6 (seis) professores(as), acerca dos conhecimentos apreendidos no curso de Pedagogia e a sua relação com a prática em sala de aula, com enfoque nos saberes necessários à prática pedagógica no Ensino Fundamental.

Nesta fase, foram investigados os assuntos a abordar, mais tarde incorporados nas diversas questões do guião da entrevista, tal como se enumeram:

1. Importância da formação inicial no curso de Pedagogia e sua relação com a prática em sala de aula;
2. Desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos de atuação;
3. Dificuldades encontradas no exercício da profissão; saberes dos docentes, apreendidos durante a formação inicial;
4. Articulação entre teoria e prática, favorecida pela formação ofertada no curso de Pedagogia;
5. Contribuição da formação para o planejamento e lecionação, em termos de conteúdos, estratégias, material didático, espaços e instrumentos, a utilizar em sala de aula;
6. Visão global da evolução do ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

A efetivação da sessão contou, igualmente, com uma preparação antecipada, de acordo com os objetivos e metodologia. Foram necessários alguns cuidados, como

agendamento prévio do local, da sala (iluminação, ventilação, cadeiras, gravador e filmadora) seleção e preparo antecipado do material específico para o encontro. O ambiente escolhido foi a biblioteca da Escola.

No que concerne ao momento de realização da entrevista, todas ocorreram em dia e hora previamente combinados com os docentes. Esse cuidado é uma recomendação para o bom desenvolvimento da pesquisa (Tuckman, 2000). Na véspera do encontro, foi confirmado, via telefone, o horário e local do encontro, no sentido de estimular a participação de cada docente.

Durante a entrevista, houve o cuidado de deixar espaço para alguma informalidade, contudo não esquecendo os objetivos a cumprir. Como assinala Goldenberg (1997), para se realizar uma entrevista bem sucedida é necessário criar uma atmosfera amistosa e de confiança, não discordando das opiniões do entrevistado e tentando ser o mais neutro possível.

Na gravação da entrevista, tivemos em conta as palavras de Bourdieu (1999), quando alerta que a presença do gravador pode causar constrangimento aos entrevistados. Em alguns casos, o pesquisado poderá representar um papel que não é o seu, assumir um personagem fictício, ou seja, incorporar o sujeito que o pesquisador quer ouvir.

Para o desenvolvimento deste estudo, e no que concerne aos participantes, foram pré-determinados previamente alguns critérios, que os sujeitos da pesquisa fossem docentes que cursaram o curso de Pedagogia, a menos de cinco anos, e que atuassem no Ensino Fundamental – anos iniciais. Um segundo critério utilizado foi quanto à diversidade dos colaboradores, tendo sido convidados seis professores que cursaram o Ensino Superior em diferentes instituições de ensino, e que atuam em séries diferentes, quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Apesar de formarem um grupo heterogêneo, todos lecionam no Ensino Fundamental.

Procurou-se preservar as identidades dos participantes na pesquisa, para não colocá-los em situação de exposição, respeitando as suas ideias e contribuições. Por isso, estes docentes estão identificados através de codinomes, no sentido de garantir o anonimato dos nossos parceiros de pesquisa, contribuindo, com maior rigor, para a efetivação do processo de análise dos dados da pesquisa.

Com base nessas considerações, elaborou-se o desenho identitário do perfil dos colaboradores da pesquisa se apresentando como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Finalmente, no momento pós-entrevista, procedeu-se a todo o trabalho de transcrição e análise do discurso dos entrevistados. Para fundamentar a análise, apoiamos em Bardin (2011, p. 20), que explicita as vantagens da análise de conteúdo, a partir do recorte semântico do discurso dos entrevistados. O conjunto de operações visa sistematizar,

por unidades, o conteúdo verbal (oral e depois escrito), utilizando indicadores e categorias a fim de facilitar a análise.

A análise de conteúdo permite a classificação, uma vez que, como explicita Vala (2009, pp.110-111), a categorização é uma tarefa cuja realização visa reduzir a complexidade, identificando, ordenando e atribuindo sentido ao estudo. Bardin (2009). Sublinha ainda a importância da pesquisa bibliográfica e documental, pois trata-se de uma fonte imprescindível, onde o investigador pode ir buscar evidências que fundamentem as afirmações das pessoas entrevistadas.

4.6 Questionário

O inquérito por questionário engloba um conjunto de questões, elaboradas para gerar os dados necessários, a fim de se atingir objetivos pré-definidos. (Parasuraman, 1991; Tuckman, 2000). Construir questionários não é uma tarefa fácil, dado que implica aplicar tempo e esforço suficientes na construção de questões, que tanto podem ser fechadas, como abertas ou de tipo misto. No presente estudo sobressaem as questões abertas, pela necessidade de registar e analisar as percepções dos inquiridos, dando mais liberdade ao inquirido de registar a sua opinião.

A aplicação do inquérito por questionário possibilita a sistematização dos resultados e maior facilidade de análise, bem como reduz o tempo necessário para recolher e analisar os dados. Este método apresenta ainda vantagens relacionadas com o custo, dado que este é comprovadamente menor, em relação a outros instrumentos (Tuckman, 2000). Por isso, mesmo numa pesquisa predominantemente qualitativa, há lugar para a utilização deste instrumento, o qual se pode revelar muito eficiente na recolha e análise das percepções dos participantes (Chizzotti, 2003).

Se, por um lado, a aplicação do questionário é vantajosa, esta aplicação apresenta também desvantagens, ao nível da dificuldade de concepção, pois é necessário ter em conta vários parâmetros, tais como: a problemática, os respondentes, o tipo de questões a incluir e o tipo de respostas que se pretende. Os questionários fornecem respostas escritas a questões previamente fornecidas e, como tal, pode, por vezes, existir uma elevada taxa de não-respostas (Bell, 2008). Estas dependerão da clareza das questões, bem como das habilitações literárias dos inquiridos. Relativamente à natureza da pesquisa, o investigador Tuckman (2000) considera que, se a mesma não for de utilidade para o indivíduo, o número de não - respostas aumentará.

Quanto à escolha dos docentes para o inquérito por questionário, a mesma fez-se por amostragem aleatória. Foi aplicado a 45 professores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na educação do campo, e que têm como formação inicial a Licenciatura em Pedagogia. Este critério foi pensado *a priori*, com a finalidade de

verificarmos se e como o professor, que tenha concluído o Curso de Licenciatura em Pedagogia e atue na educação do campo, ressignifica os conhecimentos adquiridos, em favor da aprendizagem dos alunos.

4.7 Contextualização do estudo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, que serviu de sede para realização do estudo, foi fundada no dia 25 de setembro de 1991, através da Portaria nº 1585, sendo aprovada por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 27/86 de 09/05/86. De localização urbana, recebeu o nome em homenagem ao oficial do cartório, do primeiro ofício da câmara de Linhares.

De acordo com informações, constantes dos documentos estruturantes da Escola (PPP – Projeto Político Pedagógico), aquando da sua instalação e início de funcionamento, contava com 12 professores, 01 auxiliar de secretaria escolar, 03 serventes e cerca de 460 alunos. A Escola encontra-se preparada para receber os seus alunos e atendê-los da melhor maneira possível, com aulas teóricas e práticas, projetos, recursos tecnológicos, adaptações a alunos com necessidades educativas especiais e o que de significativo for necessário, para um ensino de qualidade e uma aprendizagem eficaz.

A Escola está situada na área urbana de Linhares, com diversas indústrias nas proximidades do município. Além de ser reconhecida como cidade das águas e da agricultura, destacando-se pelas plantações de café, também é referência na pecuária. Na maioria das famílias dos alunos, os seus elementos trabalham nesses setores.

A cidade é extensa em território, com a população concentrada na zona urbana. Contudo, o tempo de locomoção é pequeno, devido à proximidade do trabalho ou da Escola, até às residências. É comum as crianças, adolescentes e jovens, se mostrarem motivados para os estudos, uma vez que no município e, mais especificamente, na rede Municipal de Educação, há diversos programas de incentivo aos estudos, e atividades que proporcionam uma educação integral.

O cunho urbano, da área onde a escola se insere, marca visivelmente o modo de ser e de estar, da maioria da população escolar. As famílias são das camadas populares, onde a maioria têm uma renda baixa e uma outra parcela uma situação mais estável. Em termos socioculturais, a grande maioria dos pais e encarregados de educação dos alunos possui, como habilitações literárias, o Ensino Médio incompleto. Em geral, as famílias apoiam a continuidade dos estudos dos seus educandos.

Quanto aos alunos, grande parte advém de famílias com uma situação socioeconômica baixa. A escola enfrenta problemas relacionados com familiares dos educandos, os quais afetam, na maioria das vezes, sua vida escolar, o que gera problemas de indisciplina, pois o interesse pela escola e estudo está ligado, também, a fatores

emocionais. De fato, são os alunos destas freguesias que apresentam os maiores problemas de aprendizagem. Os alunos apresentam normalmente, dificuldade no cumprimento das regras estabelecidas pelo regimento comum da escola.

4.8 Contexto institucional

A Escola Municipal de Ensino fundamental, na qual se centra parte da investigação, (entrevista semiestruturada), constitui uma das referências na cidade. No município, na rede municipal há um total 24 escolas. Seu funcionamento se realiza em dois turnos (matutino e vespertino), sendo que, no turno matutino, o foco do ensino centra-se nos anos finais do Ensino Fundamental e, no turno vespertino, nos anos iniciais. O trabalho educativo é concretizado por uma equipe de profissionais de referência, com formação específica, na área em que atuam. Quanto aos alunos, evidenciam vontade de estudar nessa Escola. Nas proximidades da Escola existe outra, dada, porém atendendo apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de a escola estar separada em turnos diferenciados não dificulta o conhecimento e as relações interpessoais, sendo possível estabelecer uma relação de grande proximidade, entre todos os elementos da comunidade educativa. De acordo com a tabela 1 ao número de alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental em análise, no que concerne ao ano da pesquisa, em 2013/2014, verificava-se um total de 491 alunos, no término do ano letivo de 2013. As matrículas, efetuadas no início de 2014, repartiram-se da seguinte forma: turno matutino – 275 e vespertino – 195. Os alunos da Escola, encontram-se distribuídos por turmas, sendo 12 no matutino, 09 no vespertino. Em relação ao quantitativo de professores verifica-se na tabela 2 o total de 29 docentes no período de 2013/2014.

Tabela 1 - Base da construção da identidade docente.

Turnos	2013	2014	Número de Turmas/Anos
Matutino	290	275	12 de 6º ao 9º Ano
Vespertino	201	195	09 de 1º ao 5º ano
Total	491	470	21 turmas

Fonte: Atas Finais.

A seguir, apresentamos o quantitativo de professores da Escola.

Tabela 2 - Quantitativo de professores da EMEF Cid Adalberto dos Reis 2013/2014

Disciplina	Total	Situação Profissional		Nível de Escolaridade (Pós-Graduação)	
		Efetivo	DT	Concluído	Incompleto
Língua Portuguesa	03	02	01	X	-
Arte	01	01		X	-
Educação Física	03	02	01	X	01
Língua Inglesa	01	01	-	X	-
Ensino Religioso	01	01	-	X	-
Matemática	03	02	01	X	01
Geografia	03	02	01	X	01
História	02	02	-	X	-
Ciências	03	02	01	02 Mestres	01
1º ao 5º ano	09	05	04	05	04
TOTAL	29	20	09	-	08

Fonte: PPP da escola 2013/2014.

O inquérito por questionário que podemos verificar na tabela 3, foi realizado junto a 43 docentes, que trabalham na Zona Rural, em classes multisseriadas, atendidas pela Secretaria Municipal de Educação, tal como se observa da tabela a seguir.

Tabela 3 - Professores da Zona Rural em 2013/2014.

Escolas Municipais	Total de docentes
Unidocentes	28
Pluridoscentes	17
Total	45

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2013-2013).

Algumas dessas escolas ficam em localidades rurais, distantes do município.

As escolas com classes multisseriadas são categorizadas conforme o número de alunos, podendo ter um ou mais docentes. Os espaços físicos dessas escolas são pequenos, não há quadra de esportes, para o desenvolvimento de atividades recreativas, nem biblioteca, havendo somente os “cantinhos de leitura”, com acervo de livros. Os laboratórios de Ciências Naturais são inexistentes. O assessoramento pedagógico é realizado por pedagogos, que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

O currículo aplicado ainda é o das escolas de Ensino Fundamental, bem como o calendário escolar, não existindo nenhuma adaptação à realidade da educação do campo. Todos os docentes, que atuam com os anos iniciais 1º ao 3º ano, participam de formação continuada oferecida pelo MEC, em convênio com o município, e ainda de outras formações ofertadas pela própria Secretaria Municipal de Educação.

5 Apresentação e análise dos resultados do estudo

“O professor deste século necessita compreender que existem novos desafios a serem alcançados, entre eles identificar o colapso das velhas certezas, da docência obsoleta orientadas por paradigmas individualistas, centralistas e transmissores de verdades absolutas.” (Imbernón, 2010, p. 12)

Neste Capítulo, apresenta-se a análise e a discussão dos resultados, constituindo ambos o âmago central da pesquisa. Para melhor compreensão e possibilidade de leitura mais prazerosa, os dados da pesquisa foram organizados em um conjunto de categorias e subcategorias de análises, objetivando relacionar os aspectos relevantes às articulações dos dados apresentados, tentando encontrar possíveis respostas aos questionamentos relacionados aos inquéritos por entrevista e questionário.

Sendo assim, nesse quarto capítulo temos a intenção de associar o conteúdo do primeiro capítulo, em que o percurso histórico do curso de pedagogia foi apresentado, e do segundo onde a revisão bibliográfica acerca da relação teoria e prática foram expostas. Para tanto, três categorias de análise foram construídas, devendo ser respondidas a partir dos instrumentos utilizados na coleta de dados da pesquisa.

Numa articulação direta com o primeiro capítulo, a primeira categoria a ser analisada e que será respondida através das quatro primeiras questões do questionário, diz respeito à formação do docente no curso de Pedagogia. A segunda categoria, que diretamente articula-se com o segundo capítulo, enfatiza mais o objeto central da pesquisa, que é a relação entre a teoria e a prática pedagógica. Tal categoria será contemplada entre as questões de cinco a nove. A terceira categoria, contemplada nas questões de dez a doze diz respeito aos conhecimentos e saberes construídos pelos docentes a partir de sua formação e da articulação teoria/prática que este conseguiu empreender.

5.1 Análise das entrevistas aos professores

Decorre-se nesta parte do trabalho, à exposição dos resultados dos inquéritos aplicados aos professores. As entrevistas semiestruturadas permitem recolher uma amostra de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que os professores atribuem à sua formação e ao modo como refletem sobre a prática docente. Portanto, os dados foram tratados sob o enfoque da análise de conteúdo, entendida como: “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 2011, p. 42).

Este tipo de análise, pela subjetividade dos dados, potencia a dificuldade da interpretação na procura de objetividade. Em consequência, é fundamental a análise

categorial, de forma a possibilitar uma interpretação dos resultados obtidos (Bogdan & Biklen, 2010). Desse modo, na interpretação realizada sobre as respostas às questões das entrevistas, manteve-se um diálogo constante entre os dados empíricos e teóricos, durante todo o processo de análise de conteúdo dos textos, recolhidos na presente pesquisa.

5.2 Caracterização da amostra

As questões do inquérito por entrevista foram divididas em duas partes. A primeira parte está relacionada com os dados de identificação dos entrevistados e a segunda as questões relativas ao objeto de estudo, que se encontra em Apêndice.

5.3 Perfil dos entrevistados

Na tabela 4 verifica-se as questões, que sucedem à identificação inicial do nome do entrevistado no roteiro de entrevista, referem-se às informações pertinentes à formação inicial e perfil do professor.

Tabela 4 - Perfil dos professores que participaram da entrevista.

Professor	Sexo	Idade	Tempo de Serviço	Ano de ingresso na sala de aula	Ano de Conclusão do Curso	Série em que atua
P1	F	28	05	2009	2009	4º Ano
P2	F	32	04	2010	2011	1º Ano
P3	F	32	04	2011	2011	4º Ano
P4	M	24	02	2012	2011	5º Ano
P5	F	34	03	2011	2011	Multiseriada
P6	M	29	08	2005	2011	3º Ano

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

5.4 Organização e quadro abstrato de análise

Na segunda parte do inquérito por entrevista pretendeu-se conhecer os motivos pelos quais os docentes escolheram cursar Licenciatura em Pedagogia, o que os incentivou a essa escolha e se o mesmo deixou marcas enquanto formação inicial em comparação a sua prática pedagógica antes da graduação. Para tanto, num primeiro contato com as entrevistas transcritas, realizou-se uma leitura flutuante (Bauer & Gaskell, 2004), para uma maior aproximação da pesquisadora com o conteúdo destes textos.

Os indicadores contidos no discurso das entrevistas, formaram o “corpus” de textos a serem expostos a procedimentos minuciosos. Considerando que sua constituição implica escolhas, seleção e regras (Bardin, 2011), o “corpus” analisado foi organizado em categorias e subcategorias, sem exposição de identificação dos entrevistados. Na sequência, procedeu-se à seleção e criação dos indicadores, contabilizando

109 unidades, 3 Categorias e 12 Subcategorias (Tabela 4), ajustadas a partir da reflexão pessoal sobre os resultados e extraídas do próprio “corpus” textual, dados que podem ser verificados na tabela 5.

Tabela 5 - Descrição das categorias e subcategorias de análise.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	
		Frequência	Porcentagem
1. FORMAÇÃO DO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	1.1 Motivo que contribuiu para escolha profissional;	28	23,52%
	1.2 Análise da prática pedagógica antes da graduação;		
	1.3 Curso de Pedagogia. Por que decidi fazê-lo?		
	1.4 Marcas do curso de Pedagogia como formação inicial		
2. RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA:	2.1 A articulação entre teoria e prática para favorecer a aquisição de saberes. Como?	52	43,69%
	2.2 Conteúdos que forneceram referenciais pedagógicos para atuação como docente.		
	Aspectos positivos e negativos;		
	2.3 Concepção sobre a docência no desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos de atuação;		
	2.4 Principais dificuldades encontradas no exercício da profissão levando em consideração a relação teoria e prática;		
	2.5 A prática pedagógica do docente e as exigências educacionais na contemporaneidade.		
3. CONHECIMENTOS E SABERES PRODUZIDOS PELOS DOCENTES:	3.1 Saberes mobilizados pelos docentes que possibilitam aprendizagem significativa e crítica;	39	32,77%
	3.2 O docente e sua relação com a produção de saberes produzido na prática pedagógica;		
	3.3 Desenvolvimento de reflexão acerca de sua prática pedagógica com vistas a ampliar a visão crítica sobre os valores.		
TOTAL		119	100%

Fonte: Dados das entrevistas, 2013.

Os significados construídos pelos professores, participantes deste estudo, são descritos nas Categorias apresentadas, sequencialmente, a seguir.

5.4.1 Categoria 1 - formação do docente no curso de pedagogia

Na tabela 6, apresentamos a primeira categoria que se refere ao motivo que levou os docentes a cursarem o curso de Pedagogia, envolvendo sua prática pedagógica antes da Licenciatura e após. Destaca, ainda, a justificativa pela escolha do curso e as marcas trazidas de uma formação inicial.

Tabela 6 - Distribuição da Categoria Formação do Docente no Curso de Pedagogia.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Frequencia	Porcentagem
1. FORMAÇÃO DO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA.	1.1 Motivo que contribuiu para escolha profissional;	1.1.1. Carreira	3	10,7%
		1.1.2. Incentivo da família	2	7,1%
		1.1.3. Experiência profissional precedente	4	14,3%
		1.1.4. Segurança e retorno financeiro mais rápido	1	3,6%
	Sub-total		10	35,7%
	1.2 Análise da prática pedagógica antes da graduação;	1.2.1. Metodologia e planejamento sem técnica.	2	7,1%
		1.2.2. Falta de prática	1	3,6%
		1.2.3. Sem compreensão do que acontecia em sala de aula	2	7,1%
		1.2.4. Baseada na prática de professores mais experientes	1	3,6%
	Sub-total		6	21,4%
	1.3 Curso de Pedagogia. Por que decidiu fazê-lo?	1.3.1. Necessidade de um Curso Superior	3	10,7%
		1.3.2. Limitações Físicas	1	3,6%
		1.3.3. Incentivo da Família	2	7,1%
	Sub-total		6	21,4%
	1.4 Marcas do curso de Pedagogia como formação inicial.	1.4.1. Possibilidade de ser pesquisador	1	3,6%
		1.4.2. Avaliação/ olhar o aluno como um todo	2	7,1%
		1.4.3. Os teóricos e suas concepções	3	10,7%
	Sub-total		6	21,4%
TOTAL DA CATEGORIA			28	100%

Fonte: Dados das entrevistas, 2013.

No interior dessa Categoria verifica-se, na subcategoria Motivo que contribuiu para escolha profissional (N=10; %=35,7), que uma maior frequência refere-se à Experiência Profissional precedente (N=4; %=14,3). Observa-se que o que incentivou ao P4 foi o *“querer melhorar a prática e associá-la aos estudos teóricos”*. O mesmo também fica claro na fala da P1 quando diz que, *“com 13 anos já substituía minha mãe na escola, sozinha, sem coordenador, ninguém, então eu já dominava a sala de aula com 13 anos de idade, isso contribuiu para eu estar na pedagogia”*. Constata-se com isso, que de certo modo os saberes dos docentes são provenientes de sua história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos e dos lugares de formação.

Assim, o motivo para a escolha profissional é resultado de fatores extrínsecos e intrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas, ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvido por aspectos situacionais e de sua formação, e, outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, taxa de retorno, status associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro.

Como explica Valle (2006), a opção pelo magistério repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência.

Em relação à Carreira (N=3, %=10,7), conforme relato da P1 *“Sou professora no momento, porque é o início, a base, assim como a carreira de advogado, mas eu vislumbro a Pedagogia empresarial, eu já estou buscando concurso”*. Implica constatar, segundo Valle (2006), que a família delimita a escolarização dos filhos ou projeta a continuidade dos estudos, determinando assim as fronteiras de suas ambições profissionais.

Destaca-se também na fala da P3 *“Eu me encontrei, principalmente na parte lúdica, de vê a criança aprender, mas também tenho vontade de trabalhar na área de Pedagogia Hospitalar e Pedagogia Empresarial, ir além das quatro paredes da escola”*. A idéia de prosseguir na carreira fica evidente. Nóvoa (1995, p.25), acrescenta que a cultura de formação deve perspectivar ações no âmbito de um projeto de escola, que tenha como eixo central o professor e seu saber docente.

Na subcategoria Análise da Prática Pedagógica antes da Graduação (N= 6, %=21,4), a frequência dos indicadores Metodologia e planejamento sem técnica (N=2, %=7,1) e Sem compreensão do que acontecia em sala de aula (n=2, %=7,1) se igualam. É preciso considerar o contributo da Didática na graduação do curso de Pedagogia. De fato, a Didática como área de estudo da Pedagogia tem como objeto nuclear o ensino em situação (Pimenta, 2002), compreendido como prática educativa intencional, estruturada e dirigida aos outros. Trata-se de um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicativo. Constata-se que o docente antes da graduação em seu local de trabalho tem que tomar decisões e que para tal recorre a critérios de julgamento, os quais denotam sua capacidade reflexiva e manifestam uma racionalidade.

As reflexões dos docentes nos remetem a subcategoria Curso de Pedagogia. Porque decidiu fazê-lo? (N=6, %=21,4).

“existem basicamente onde dois níveis de determinação na escolha do indivíduo: a estrutura do aparelho psicológico e a estrutura social sobrepassando sobre elas a dialética dos desejos, as identificações e as demandas sociais.”

Segundo Bohoslavsky, 1981, apud Soares (2002, p.18)

Dentro dessa categoria o indicador que mais se destacou foi a Necessidade de um Curso Superior (N=3, %=10,7). Destaca-se:

P1 “Em minha família, muitos tem mais de uma graduação superior e, desde os tempos de menina sabia que estava sendo criada para isto, além do mais, é imprescindível para estar no mercado de trabalho na sociedade contemporânea”.

P6 “Quando entrei no “ginásio” entrei com a convicção em fazer uma graduação, pois acreditava que as melhores oportunidades vinha através dos estudos, então tinha que esforça-me o máximo para buscar o conhecimento e aperfeiçoá-lo. O curso superior então era fundamental”.

P5 “ Necessidade de mercado de trabalho”.

Dessa forma pode-se compreender que havia uma aproximação com a docência na formação pré-profissional, conduzindo de certa forma para uma aproximação com a profissionalização e uma identificação com a docência, embora a influência familiar tenha sido preponderante para a decisão em ser professor. Essa cultura da família incutir na formação dos filhos estudar para ser professor era uma prática quase que comum nas famílias, o que de certa forma contribuiu para o preparo de muitos profissionais na área. A P5 conseguiu perceber que a sua escolha poderia lhe trazer retorno profissional em curto prazo, especialmente por conta da carência de profissionais na área.

Nota-se que cada escolha é única, ainda que os motivos finais possam se aproximar. Conforme a singularidade de cada sujeito em sua escolha seja ela profissional ou relacional segue a mesma linha. Todos nós seguimos e respeitamos uma trajetória repleta de particularidades de famílias, de experiências, motivações, medos, crenças, receios, esperanças e expectativas. Ainda assim compartilhamos de muitos aspectos semelhantes: imposições sociais, política, econômica, mercado de trabalho entre outros.

Outro identificador que chamou-nos a atenção foi Limitações Físicas (N=1, %=3,6), quando a P3 relata “Meus pais moram na roça e eu não tinha condições de continuar o trabalho na lavoura com eles devido à doença genética que tenho e também às limitações que ela me causa. Por este motivo, meus pais decidiram que eu deveria estudar e fazer algo que não exigisse muito esforço físico”. A crença errônea que alguns pais têm é de que ser professor é fácil, requer pouco esforço, principalmente quando se trata do trabalho com anos iniciais do Ensino Fundamental. Acreditamos que essa crença existe porque pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos.

Em estudo comparativo realizado pela UNESCO sobre a condição docente, utilizando amostras representativas de professores da escola básica da Argentina, Brasil, Peru e Uruguai, as diferenças para menos quanto ao capital cultural familiar entre os

professores brasileiros e os dos demais países mostraram-se mais acentuadas ainda, uma vez que nesses países os docentes provêm de famílias cujos pais, na sua maioria, têm instrução de nível médio e superior (Fanfani, 2007).

Ao questionarmos os colaboradores sobre as Marcas do curso de Pedagogia como formação inicial, na última subcategoria (N= 6, %=21,4) o indicador que mais chamou atenção está relacionado aos teóricos e suas concepções (N= 3, %=10,7). O docente necessita de uma formação concreta com subsídios teóricos e práticos, um permeia o outro. A prática pela prática torna-se vazia, o processo de ensino não contextualizado torna-se não significativo para o aluno (para o docente também, às vezes ele próprio não percebe), não despertando seu interesse e muito menos proporcionando reflexões críticas que os levem aos seus posicionamentos políticos futuros.

Cunha (2004, p.18-19) enfatiza que “[...] na verdade o processo de ensinar envolve uma compreensão da totalidade, em que são mobilizados saberes indicativos de complexidade da docência”. A ação docente é complexa, e para tanto exige uma formação complexa e extensa, composta por uma multiplicidade de saberes e conhecimentos (filosóficos, políticos, teóricos, práticos, etc) dando bases ao futuro professor.

Percebe-se que a busca atualmente é por uma formação condizente com o momento e a realidade de nossos dias e que deverá compreender subsídios que conscientizem o futuro docente de que a maioria das crianças que educará advém da classe média baixa (clientela da escola pública), pois elas caracterizam a situação econômica e realidade social do país, e que possuem o direito de acesso e qualidade de ensino que, inclusive está prevista em lei.

Os profissionais da educação que se disponibilizarem a levar a sério esta profissão deverão fazer valer os direitos de cada criança, enquanto cidadão, só assim o docente demonstrará competência, criticidade e respeito em sua profissão, podendo exigir o mesmo de todos, pois “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” não somente a autoridade sobre a classe, mas sobre toda a sociedade (Freire, 2004, p. 93).

5.4.2 Relação teoria e prática pedagógica

Podemos verificar na tabela 7 que a metodologia de aprendizagem de um trabalho, em qualquer que seja a função profissional, não se alicerça nem se encerra na formação inicial necessária ao exercício da profissão. O sujeito em formação precisará do exercício concreto da função para firmar seu desenvolvimento profissional, e se fixar exitosamente no campo de trabalho escolhido. Gatti e Barreto (2009) afirmam, que com a formação de professores não poderia ser diferente, principalmente pelo grau de complexidade em que se inscreve o ato de ser professor na atualidade.

Nessa Categoria, que concentra 52 indicadores, evidencia-se, na subcategoria A articulação entre teoria e prática para favorecer a aquisição de saberes. Como? (N=10; %=19,2), que a recorrência maior se deu Durante os Estágios (N=6; %= 11,5). De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 20). “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade” Entende-se que no decorrer do estágio é importante refletir sobre as vivências e esse espírito reflexivo e crítico são proporcionados pelo professor/orientador.

Dessa forma, se o curso de formação considerar o estágio dentro de uma postura reflexiva e dialética, proporcionará a formação de um profissional reflexivo e crítico que valoriza os saberes da prática docente, por meio da reflexão e análise do saber teórico e prático.

Para tanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (Pimenta & Lima, 2004, p. 49).

Tabela 7 - **Distribuição da Categoria Relação Teoria e Prática Pedagógica.**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Frequência	Porcentagem
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	2.1 A articulação entre teoria e prática para favorecer a aquisição de saberes. Como?	Durante os estágios	6	11,5%
		Acompanhamento do professor orientador	3	5,8%
		Formação inicial e atuação como docente	1	2,0%
	Sub-total		10	19,2 %
	2.2 Conteúdos que forneceram referenciais pedagógicos para atuação como docente. Aspectos positivos e negativos;	Teóricos	6	11,5%
		Alfabetização e Letramento	1	2,0%
		Metodologias	2	3,8%
		Distancia das teorias e prática	3	5,8%
	Sub-total		12	23,0%
	2.3 Concepção sobre a docência no desenvolvimento da prática pedagógica nos primeiros anos de atuação.	Buscar sempre novos conhecimentos/capacitação	6	11,5%
		Relação de ensinar e aprender	4	7,7%
		Dedicação, amor pelo que faz	2	3,8%
	Sub-total		12	23,0%
	2.4. Principais dificuldades	Trabalhar com os temas transversais	2	3,8%

encontradas no exercício da profissão levando em consideração a relação teoria e prática;	Desestruturas familiares, falta de princípios.	4	7,7%
	Planejar para atender as individualidades de cada aluno	5	9,6%
	Avaliar os alunos	1	2,0%
Sub-total		12	23%
2.5 A prática pedagógica do docente e as exigências educacionais na contemporaneidade.	Ser referência para o aluno	3	5,8%
	Troca de experiências entre os docentes	1	2,0%
	Considerar os saberes dos alunos	2	3,8%
Sub-total		6	11,5%
TOTAL DA CATEGORIA		52	100%

Podemos considerar que na relação teoria e prática pedagógica o conhecimento acumulado na formação inicial e na formação continuada contribuem no protagonismo do docente. O crescimento da qualificação no espaço escolar permite ao professor uma relação de independência na prática pedagógica, criando propostas de intervenção, lançando mão de metodologias, recursos e conhecimentos pessoais, inerentes à sua ação, integrando saberes, sensibilidade e intencionalidade para oferecer respostas a situações complexas que se apresentam no cotidiano dos espaços educativos.

Sendo assim, o decurso permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito, envolve a formação inicial e contínua, embora não sejam os únicos caminhos da profissionalização do ofício do professor, mas continuam sendo referenciais que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. "A formação de professores é algo, que se estabelece num Continuum" (Novoa apud Tardif, 2012, p. 287).

Outrossim, na subcategoria Conteúdos que forneceram referenciais pedagógicos para atuação como docente. Aspectos positivos e negativos, (N=12; %= 23,0), o indicador que mais se acentuou foi referente aos Teóricos (N=6; %= 11,5), porém os colaboradores destacaram outras tendências quais sejam: Distância das teorias e prática (N=3; %= 5,8), Metodologias (N=2 ; %= 3,8) e Alfabetização e Letramento (N=1; %= 2,0). Integram-se algumas falas.

P1: "O que mais recordo é a teoria da aprendizagem. Estudar todos teóricos principais Piaget, Vygotsky, Freire, que não tem por onde fugir foi o que mais se associou a prática de hoje..."

P2: *“Eu me recordo das metodologias que foram importantes, ciências, geografia, história, matemática, educação física...”*

P3: *“A questão negativa é que quando você faz associação da metodologia e transpomos para prática, você sente uma diferença entre eles, porque quando você faz uma leitura daquilo é tão bonito, porém quando vem para a prática, principalmente nas áreas sociais mais afetadas parece que aquilo não faz sentido...”*

P4: *“O curso teve uma distância muito grande dessa prática, principalmente em relação ao ambiente escolar, porém positiva é a questão da discussão filosófica, de estar mais próximo dos teóricos, porém faltou a questão de tratar os assuntos de forma mais real, concreta”*.

P6: *“Meu Deus do céu e agora, eu não estou preparado para dar conta dessas questões...”, é muita teoria, tem as práticas também, mas não práticas como essas, que você fica assim...de mãos atadas, ou seja, a gente vai aprendendo mesmo é com a vivência, com a prática”*.

Percebe-se nos depoimentos dos docentes que por mais que uma formação inicial contemple o estudo das teorias que sustentam a educação, é necessária a compreensão delas, o professor não somente tem que dominar o conhecimento, como preparar-se para transmiti-lo. É preciso colocar os alunos em situações que mobilizem e estimulem o saber fazer e o saber aprender, de modo a dar sentido ao trabalho, ao saber, e ao desenvolvimento das competências.

A escola é por excelência o local de produção de saberes sobre a docência, pois é lá que estão localizados de maneira contundente os problemas da profissão. É no coletivo escolar que os projetos de formação devem ser pensados, uma vez que o contexto escolar reflete o contexto social mais amplo.

Para Nóvoa (1995, p.25), a cultura de formação deve perspectivar ações no âmbito de um projeto de escola, que tenha como eixo central o professor e seu saber docente:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

A prática, assim como a reflexão, deve ser compreendida, em uma dimensão mais ampla, que extrapola a sala de aula e a escola. Gómez (1995, p.115) propõe alguns aspectos relevantes para se pensar a prática docente no âmbito da formação do professor:

Quadro 7 - Aspectos relevantes à prática docente.

A prática deve ser entendida como eixo central do currículo;
Nega-se a separação artificial entre a teoria e a prática no âmbito profissional;
A prática deve constituir-se como ponto de partida do currículo e deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar;
Não deixar-se aprisionar pelos esquemas e rotinas que regem as práticas empíricas que são transmitidas de geração em geração;
O pensamento prático do professor é uma complexa competência de caráter holístico;
A prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação;
A prática é uma atividade criativa, que não pode considerar-se exclusivamente uma atividade técnica de aplicação de produções externas;
O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido;
Acentua-se o papel do tutor ou formador que juntamente com o currículo tem um papel-chave;
Propõe-se a criação de escolas de desenvolvimento profissional;
Garantia de formadores competentes que desenvolvam ensino reflexivo;
Integração dos problemas da prática dos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas.

Considerando os aspectos acima citados, podemos compreender que dessa forma, as teorias, os conhecimentos educacionais constituídos, nem sempre expressam a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais muitas vezes falharam em traduzir o sentido implícito das práticas cotidianas e assim nem sempre impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas.

5.4.3 Conhecimentos e saberes produzidos pelos docentes

Quando um docente não constrói sentido dificilmente consegue realizar a compreensão cognitiva e emocional dos conhecimentos teorizados. Não estabelece relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas, aspectos esses que são mostrados na tabela 8.

A ausência de fundamentos pedagógicos capazes de tecer as práticas educativas foi gradativamente produzindo um distanciamento entre o educativo e o pedagógico (Franco, 2003, pp. 189-211). Nesse sentido as práticas foram adquirindo uma forma estruturada, engessada, distanciando-se de seu sentido original. Transformaram-se em técnicas de fazer, e perderam sua especificidade de fazer-se e refazer-se pela interpretação dos sujeitos.

Sendo assim, os saberes da experiência do docente só se transformarão em saberes quando ressignificados e reinterpretados pelo próprio sujeito. A mera repetição de ações não constitui saberes da docência. Não existe prática sem teoria que a sustente; nem teoria distanciada de possibilidade de prática. O que forma o docente não é nem a teoria nem a

prática, mas a articulação dos sentidos da prática com os significados da teoria, ou seja, essas condições somente se tornam possíveis com uma sólida formação teórica, pois o “domínio profundo do conhecimento é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir o seu próprio currículo” (Fiorentini & Pereira, 1998, p. 316).

Não obstante, Pimenta (2005, p. 26) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (Idem).

Reiteramos ainda, que essa tarefa só será possível se forem oferecidas as condições para que os docentes possam refletir sobre o seu próprio processo de constituição profissional. Freire (2004) reafirma, a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É importante perceber, como diz Pimenta (2000, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão das tradições”.

Tabela 8 - **Conhecimentos e saberes produzidos pelos docentes.**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES		
3. CONHECIMENTOS E SABERES PRODUZIDOS PELOS DOCENTES:	A	3.1 Saberes mobilizados pelos docentes que possibilitam aprendizagem significativa e crítica;	Cultural e Moral	Frequencia
				Porcentagem
		Adquiridos na formação continuada	5	13,1%
			6	15,8%
		Valores e ética	4	10,5%
		Sub-total	15	39,4%
	.3.2 O docente e sua relação com a produção de saberes produzido na prática pedagógica;	Relação de ensinar e aprender	6	15,8%
		Ensinar e educar	2	5,2%
			4	10,5%
		Ligados à vivência, numa relação sócio-cultural.		
		Sub-total	12	31,5%
		3.1 Reflexões acerca da prática	Avaliação da própria prática	6
				15,8%

com vistas a ampliar a visão crítica sobre os saberes.	Reflexão junto aos alunos	4	10,5%
	Participar de formação continuada	1	2,6%
Sub-total		11	29,0%
TOTAL DA CATEGORIA		38	100%

Fonte: Aspectos relevantes à prática docente.

Os participantes identificaram que os Saberes mobilizados pelos docentes que possibilitam aprendizagem significativa e crítica (N=15, %=39,4) são os adquiridos na Formação Continuada (N=6, %=15,8).

P1: “Vou buscar novas informações para trazer para eles”.

P2: “Saberes construídos na formação continuada, também ante a troca de experiências com os colegas e os trazidos pelos alunos”.

P3: “Conhecimentos que eu venho adquirindo através de minha experiência enquanto professora, dos cursos de formação continuada e também das vivenciadas pelos alunos, porque a gente ganha muito com isso”.

Sob o ponto de vista desses docentes, a apropriação dos saberes se dá na formação continuada, na prática da sala de aula, nos planejamentos, nas trocas com os outros professores. Há necessidade de sempre estar se aperfeiçoando em cursos de formação continuada.

Perrenoud, no final da década de 90, sugere e discute um conjunto de dez “novas competências para ensinar”, que segundo o autor deveriam servir como uma referência para a organização e o desenvolvimento do trabalho docente, dada as novas necessidades sociais da contemporaneidade e a consequente urgência da profissionalização do professor. “A noção de competência designará uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. (Perrenoud, 2000, p.14)

Os outros indicadores apresentados pelos docentes: Cultural e Moral (N=5, %=13,1) Valores e ética (N=4, %=10,5) demonstram a preocupação que os docentes têm com a formação do cidadão e da própria dificuldade que encontram em trabalhar com alunos que chegam à escola sem esses conceitos formados.

P2: “Saberes que estão inerentes a realidade vivenciada do aluno diante daquilo que ele traz e daquilo que ele precisa saber, precisa conhecer, precisa construir enquanto moral, valores, ética e saberes integrados na formação continuada, porque a educação é muito dinâmica, então o que eu aprendi na faculdade hoje, eu vejo que já ficou um pouco pra trás”.

P3: “A gente rende muito mais quando a gente trabalha o que o aluno traz de casa, que você usa a vivência cultural dele, do espaço onde ele vive e traz para os conteúdos curriculares, a aprendizagem é mais significativa, então eu quero fazer a junção dos meus saberes, tanto das experiências, quanto de novas aprendizagens, juntamente com os saberes que eles trazem, das vivências deles, da comunidade onde ele vive, pra poder produzir novos saberes”.

P5: A questão dos saberes, o que a gente mais quer passar são os valores, a questão dos valores que estão se perdendo. Esses valores a gente pode estar levando para a sala de aula, para que após a sala de aula as crianças levem à sociedade.

Tavares (2013, p.82) nos ajuda a refletir sobre essa questão dizendo que a escola não é, essencialmente, uma instituição educativa, mas uma instituição de ensino, de transmissão de saberes e de construção do conhecimento e de um pensamento crítico e problematizador. A confusão entre os dois conceitos tem gerado nos agentes educativos, especialmente nos professores, uma verdadeira crise de identidade profissional. Atualmente ninguém sabe o que é ser professor e o que a sociedade deverá, legitimamente, exigir destes profissionais!

“Os professores não têm formação para abarcar a multidimensionalidade de funções que hoje lhes são atribuídas pela sociedade. Daí que a função educativa da escola não possa substituir as responsabilidades da família numa educação consistente e equilibrada dos seus filhos, tal como a responsabilidade de outras instituições como, por exemplo, as instituições de saúde e de segurança pública. Perguntar-se-á: e quando a família não cumpre essa função? A resposta é clara: a escola, por mais que eduque, nunca suprirá a ausência da família na educação de base, fundamento da construção de personalidades socio-afetivas equilibradas. Daí que as políticas públicas devam, também, ser direcionadas para o apoio à família para que tenhamos, no futuro, jovens e adultos mais saudáveis do ponto de vista psico-afetivo” (Tavares, 2013, p.82).

Nesse sentido, a escola deve receber a criança não para julgá-la, mas para despertar nela a consciência de sua própria realidade, de sua própria história e, assim, criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito moralmente autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade.

Na segunda subcategoria: O docente e sua relação com a produção de saberes produzido na prática pedagógica (N=12, %=31,5), o indicador mais relevante diz respeito à Relação de Ensinar e Aprender (N=6, %=15,8) que são evidenciadas nas falas:

P1: “Eu acho que é difícil rotular, de dar nomes, a quantidade... minha aluna falou alguma coisa...professora você ensinou muito mais que currículo, você ensinou a gente ter solidariedade, ter respeito, ter amor. Tratava-os sempre de igual para igual, apesar de se ter uma hierarquia, eu me colocava um pouco no lugar deles, então eu acho difícil de rotular, é

científico, é humanizador, é cultural. Acho que um pouquinho de mim eu vou passando pra eles, isso pra quem chega”.

P2: “Na nossa prática vamos além do currículo, ou seja, o currículo oculto. Aquele currículo que não está ali no papel, na grade, mas que é vivido por nós. Quanto às várias questões éticas, morais de educação, esses a gente constrói com nossos alunos no cotidiano escolar, vai construindo, vai produzindo junto da criança, isso é muito bom, muito prazeroso”.

P3: “A produção de saberes é mútua, tanto para o aluno quanto para mim como educador. Produzimos conhecimentos ligados às vivências, contexto sócio histórico, de conteúdos disciplinares... Mas principalmente os saberes de formação do sujeito em todos os aspectos”.

P4: Na verdade nós construímos juntos! Eu e o outro. Os saberes devem ser respeitados, o aluno não vem sem conhecer nada... penso que construímos juntos

Evidencia-se por meio dessas falas que os docentes consideram os conhecimentos trazidos pelos alunos e que as aprendizagens acontecem numa relação de ensinar e aprender, que muitas vezes não são simples, pois, necessita impulsionar no aluno o sentido, a atividade intelectual e o desejo/prazer de aprender. Charlot (2008, p. 20) relata: “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. Freire (1996, p. 96) aponta que:

“O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Assim, entende-se, que o educador, é um dos principais motivadores pelo sucesso ou insucesso do aluno, a peça chave, que tem em mãos o poder de trabalhar não apenas o aprendizado de conhecimentos teóricos, mas também a afetividade dos aprendizes, pois quando a criança aprende a lidar com as diferentes emoções aprenderá a superar as diferentes dificuldades que enfrentará durante o percurso não só escolar, mas também na vida profissional e social.

Em nossa última subcategoria vamos tratar das Reflexões acerca da prática com vistas a ampliar a visão crítica sobre os saberes (N=11, %=29,0). O indicador que mais se destacou refere-se à Avaliação da própria prática (N=6, %=15,8).

P1: Eu acho que eu sou a maior crítica de mim mesma, assim sempre estou pensando no que eu tenho feito no que eu posso melhorar.

P2: Eu sempre estou pensando em minha prática, no que eu fiz no que eu poderia melhorar, porque assim a gente vai começar a nossa aula a gente esta sempre ali apta a melhorar, nas questões de aprendizagem, do modo de lidar com o outro e também na própria experiência com os colegas. Acho que com esse diálogo a gente cresce muito.

P3: Sempre tento repensar minha prática do dia, se eu consegui atingir aquele aluno, o que eu consegui proporcionar para ele.

P4: Eu gosto de possibilitar questionamentos, essa é uma forma boa forma de se avaliar os saberes produzidos,

P5: Se não cheguei ao objetivo ainda, então eu faço de outro modo, e assim estou sempre me autoavaliando, sempre avaliar o que é importante para o aluno, o que ele quer saber.

P6: Sempre busco avaliar o que estou passando para saber até onde esses saberes chegaram.

Os docentes em seus depoimentos demonstram que se utilizam da autoavaliação para aperfeiçoarem o trabalho. Desse modo podem redirecionar os planejamentos e as intervenções a favor da aprendizagem dos alunos, como também ampliar os sentidos e os significados da prática docente.

É fato que, diariamente, no cotidiano escolar, não só os alunos são avaliados, mas também os docentes. Há situações em que o docente é avaliado diretamente pelo aluno, chegando a causar incômodo. Partindo do pressuposto de que os problemas da prática não se apresentam como problemas instrumentais claros, que podem ser resolvidos pela aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático científico, Schön (2000) observa a atuação de profissionais tidos como exemplares em suas práticas, para descobrir como eles resolvem os problemas que se impõem no dia-a-dia.

Para Schön (2000, p. 19), “as áreas mais importantes da prática estão agora além das fronteiras convencionais da competência profissional, e as escolas profissionalizantes das universidades não estão preparadas para atender às demandas atuais”.

6 Análise dos resultados do inquérito por questionário

O inquérito por questionário tem por amostra quarenta e quatro professores que atuam como professores do Ensino Fundamental I, anos iniciais. Todos os entrevistados colaboraram de forma voluntária e concederam autorização para a utilização do conteúdo das suas respostas na presente dissertação, assegurado o anonimato e o tratamento das respostas em seu conjunto.

Em relação a este instrumento, Quivy (2005, p. 138) defende que:

“consiste em colocar um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento (...) ou ainda sobre qualquer outro ponto de interesse aos investigadores”.

O guião de questionário estão publicados nos anexos 2 e 3 deste documento.

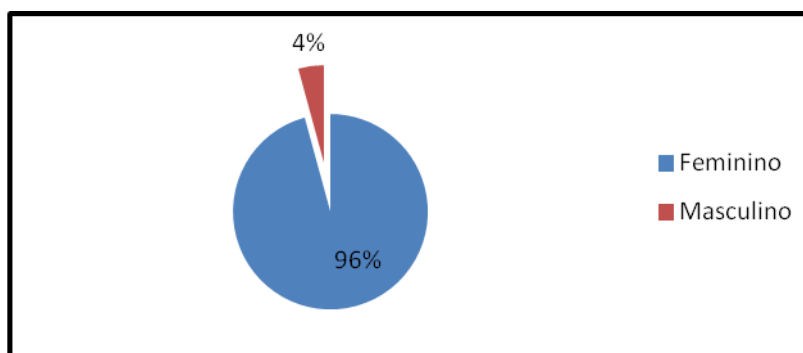
6.1 Identificação

Tabela 9 - **Dados dos colaboradores segundo as variáveis idades e sexo.**

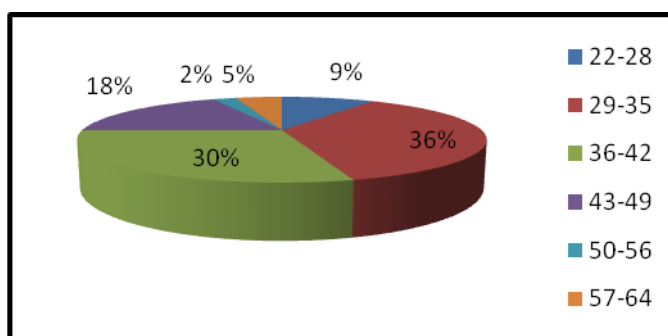
SEXO				Quantidade de professores colaboradores	Idade Média	Desvio Padrão
Feminino	Masculino					
Nº	%	Nº	%			
42	95,5%	02	4,5%	44	36,5	6,12

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 1 - **Distribuição da amostra por sexo.**



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 2 - **Dados dos colaboradores segundo as variáveis idade.**


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na análise da Tabela 9 e respectivos gráficos, observa-se que 96% dos (as) professores (as) que responderam ao questionário são do sexo feminino, apresentando uma diferença expressiva quanto ao sexo masculino. Estes dados confirmam a tendência nacional e mundial das mulheres predominarem no ensino (Araújo, 2000; Fonseca, 2007). Vaillant (2009) afirma que o corpo docente está altamente feminizado, o que difere claramente da distribuição de gênero em outras profissões não docentes, em que costuma predominar o sexo masculino ou em que a distribuição tende a ser mais equitativa.

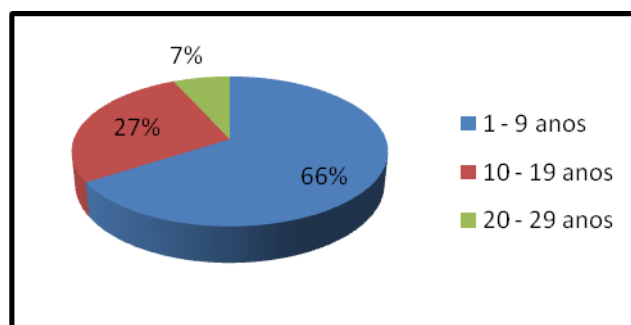
Características “tipicamente femininas” como: paciência, afetividade e doação passam a ser associadas à tradição religiosa da atividade docente, enfatizando assim a idéia de que a docência constitui-se mais enquanto “sacerdócio” do que profissão. Este pensar sobre o modo de ser professora como “trabalhadora dócil, dedicada e pouco reivindicadora” é o que mais tarde surge como forma de justificativa para os baixos salários, dificultando as discussões a respeito da profissão docente.

Relativamente à faixa etária, a maioria tem idade média de 36,5 anos. Tal fato permite concluir a falta de atratividade dos jovens aos terminar o ensino médio para a carreira docente. Quando se pensa na profissão docente, como bem explica Roldão (1998, p. 81), há um quadro histórico e uma representação social que guarda certa ambiguidade, uma vez que o exercício da profissão docente “a tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário”. É difícil dizer em que medida esses fatores interferem na percepção que a sociedade tem da profissão docente, mas, de qualquer modo, é frequente a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor, o que não costuma ocorrer da mesma forma a respeito de outras profissões.

Tabela 10- **Tempo de serviço**

Tempo de serviço:			
1 - 9 anos	10 - 19 anos	20 - 29 anos	Acima de 30
29	12	3	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 3 - **Tempo de serviço**


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Há diversas maneiras de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores, optamos por Huberman (1989 apud Nóvoa, 2007) que apresenta uma organização das faixas de tempo de serviço: fase da experimentação e diversificação, fase da estabilização, fase do início da carreira, fase da serenidade/conservantismo e fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria, “...isso não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (Huberman apud Nóvoa, 2007, p. 37).

Sendo assim, verificamos que, de acordo com o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (1989, 2007) centrado na organização dos ciclos de carreira por anos de experiência, encontrou-se que dos professores entrevistados 66% encontram-se na fase da experimentação e diversificação (de 7 a 18 anos), 27% encontram-se na fase da estabilização (de 4 a 6 anos); 7% encontram-se na fase da serenidade/conservantismo (de 19 a 30 anos).

Com base nesses dados constata-se que parte significativa dos docentes entrevistados encontra-se no ciclo de experimentação e diversificação. As explicações para tal evolução são diversas;

“As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica” (Huberman apud Nóvoa, 2007, p. 41).

Os docentes, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas. Cooper (como citado em Nóvoa, 2007, p.42) resume a questão nos seguintes termos: “Durante esta fase, o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência” (p. 81).

A fase da estabilização, em termos gerais, trata-se, a um tempo, de uma escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas, ainda assim por um período de 8 a 10 anos, no mínimo.

“O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Estabilizar-se nesta perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Um significativo número de professores desta fase referia-se a um sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que falavam de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino. Os professores desta fase falam de “flexibilidade”, “prazer”, “humor” e referem-se a sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas funções docentes e expressam também haver adquirido uma autoridade mais natural”. (Huberman apud Nóvoa, 2007, pp. 40, 41).

A fase da serenidade/conservantismo é um dos ciclos em que se chega a um patamar do desenvolvimento da carreira. “Trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que de um estado ‘de alma’ que se encontra nos estudos empíricos efetuados com os professores de 45-55 anos” (Huberman, 1992). Este estado de alma pode caracterizar-se por uma atitude de serenidade e distanciamento afetivo ou de conservadorismo e lamentações. Constatamos que 7% dos docentes entrevistados encontram-se nessa fase.

“A serenidade se expressa na diminuição da vulnerabilidade diante da avaliação dos demais, na reconciliação entre o “eu ideal” e o “eu real”, isto é, na aceitação de si mesmo e na celebração com o que se foi capaz de fazer até aqui e com o que ainda se pode fazer. É uma sensação de confiança que dispensa dos docentes desta fase, de certa forma, de gastar energias em ativismo e investimentos e lhes permite “deixar-se conduzir um pouco”, o que significa ser mais tolerante e mais espontâneo em situações de sala de aula. O distanciamento afetivo é um fato criado mais pelos alunos”. (Huberman & Schapira, apud Nóvoa, 2007, pp.43-45).

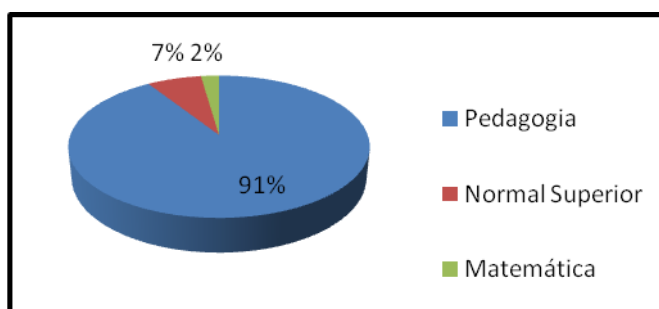
Assim, pelos anos de experiência, como numa espiral, o nível de investimento na profissão desce proporcionalmente ao nível de diminuição de ambição. Por outro lado, aumentam os sentimentos de serenidade, confiança e distanciamento afetivo.

Tabela 11- **Habilitação**

Habilitação		
Pedagogia	Normal Superior	Matemática
40	3	1

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 4 - **Habilitação**



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

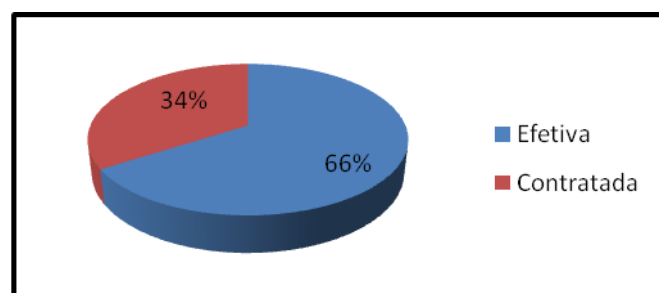
Nessa análise observa-se que 91% dos docentes que participaram da pesquisa optaram em cursar Pedagogia como formação inicial, 7% Normal Superior e 2% Matemática.

Tabela 12- **Situação funcional**

Situação Funcional	
Efetiva	Contratada
29	15

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 5 - **Situação funcional.**



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Como se pode observar 66% dos docentes já foram submetidos a um concurso público e têm a garantia de um plano de carreira e 34% ainda trabalham em relação de contrato anual.

Considerações sobre a II parte do questionário – Da formação pedagógica inicial à docência no Ensino Fundamental.

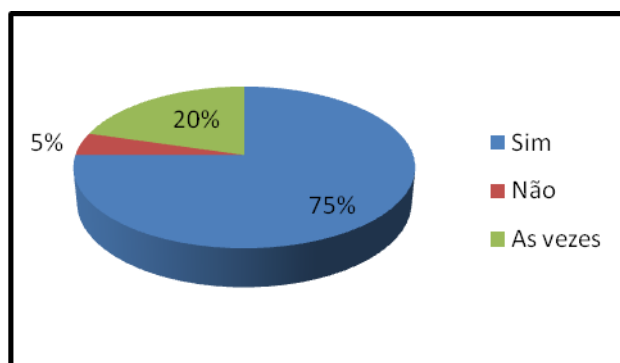
Considerando-se que esta parte do questionário consistia em uma parte fechada com as alternativas (Sim/Não/Às vezes), e uma parte aberta, os resultados estão apresentados nas tabelas 13, 14 e 15.

Tabela 13- Questões de 6 à 10 da II parte do questionário

Nº	Questões	Sim	Não	Às vezes
6	O curso de Licenciatura em Pedagogia favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula?	33	2	9
7	O curso em Licenciatura em Pedagogia estabelece uma relação entre os conteúdos programáticos e a forma como podem ser transpostos para a Educação Básica?	28	1	15
8	Os conteúdos do curso de Licenciatura em Pedagogia fornecem referências pedagógicas para a atuação docente em sala de aula	34	1	9
9	Consigo fazer a articulação dos conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Pedagogia com os conteúdos de outros campos do saber.	33	0	11
10	Encontro dificuldades em relação ao exercício da profissão, levando em consideração a relação entre a teoria e a prática.	15	7	22

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Gráfico 6 - O curso de Licenciatura em Pedagogia favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula?

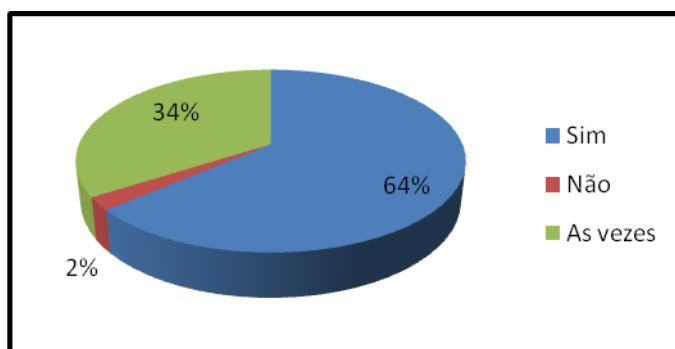


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Os dados, de acordo com o apresentado no gráfico 5, indicam que, 75% dos docentes que responderam ao questionário concordam que o curso de pedagogia favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula, 20% afirmam que apenas as vezes e 5% dizem que o curso não favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula.

A sala de aula é um espaço por excelência de aprendizagem e de pesquisa para os docentes, sendo fundamental partir dessas aprendizagens cotidianas. A formação de docentes deve ser ao mesmo tempo científica e pedagógica, profissional e pessoal. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995) ressalta que nos cursos de formação de professores não se formam apenas profissionais, mas se produz-se uma profissão, evidenciando que esses cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua, formando professores que não sejam apenas técnicos, seguindo modelos profissionais, mas também criadores.

Gráfico 7 - O curso em Licenciatura em Pedagogia estabelece uma relação entre os conteúdos programáticos e a forma como podem ser transpostos para a Educação Básica?

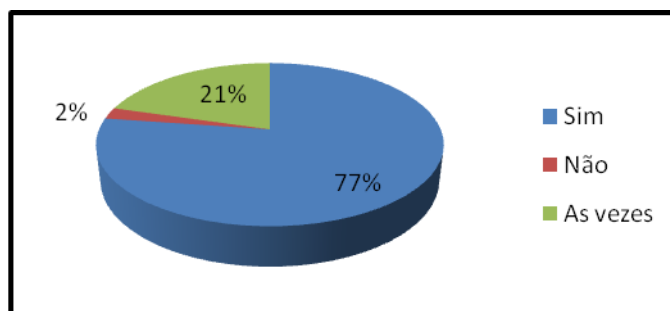


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

O quadro apresentado permite comprovar que para 64% dos docentes a formação inicial no curso de pedagogia é percebida e vivenciada numa relação entre os conteúdos programáticos e a forma como ser trabalhado em sala de aula, e que é preciso estar em constante processo, porém é possível também inferir que para outra parcela dos participantes há ainda uma distância entre o que os conteúdos programáticos trabalhados na formação inicial possam ser transpostos à Educação Básica.

Nesse sentido, se faz necessárias mudanças relacionadas, por exemplo, às condições de trabalho dos docentes formadores, das escolas públicas, à relação universidade-escola, à organização e a prática dos estágios. Afirma Nóvoa (1997), ao tratá-la como "percurso-processo-trajetória", implica fazer opções, remetendo, assim, à necessidade de construção de sistemas cada vez mais avançados de saber, de saber-ser, saber-fazer, fazendo-se. Configura-se como real o estreito relacionamento existente entre o processo de formação, o processo de desenvolvimento profissional docente.

Gráfico 8 - Os conteúdos do curso de Licenciatura em Pedagogia fornecem referências pedagógicas para a atuação docente em sala de aula?

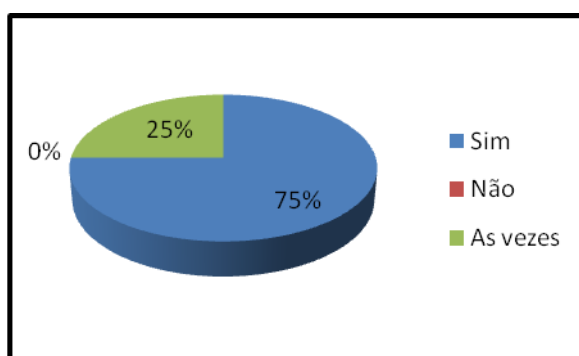


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Na percepção dos docentes participantes da pesquisa 77% consideram que os conteúdos do curso oferecem fundamentação à prática em sala de aula. A organização dos conteúdos propõe a relação teoria e prática. Isso pode ocorrer por meio de exemplos trazidos da prática para discutir com a teoria ou a partir da teoria para relacionar com os problemas da prática. Para Franco (2012, p.175) a prática está correlacionada a condições institucionais, a concepção e formas de lidar com a realidade; a habitus e, mais comumente, a estratégias arraigadas de sobrevivência.

O que não cabe num curso de pedagogia é a discussão da teoria pela teoria ou da prática pela prática, mas pela unidade desses dois campos. A relação teoria e prática constitui eixo de desenvolvimento em todas as disciplinas, tanto as chamadas “fundamentos ou teóricas” quanto às práticas de ensino e estágio supervisionado. A prática educativa constitui, portanto, uma prática de aprendizagem contínua que envolve sempre o conjunto de todos os saberes que o educador possui.

Gráfico 9 - Consigo fazer a articulação dos conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Pedagogia com os conteúdos de outros campos do saber?

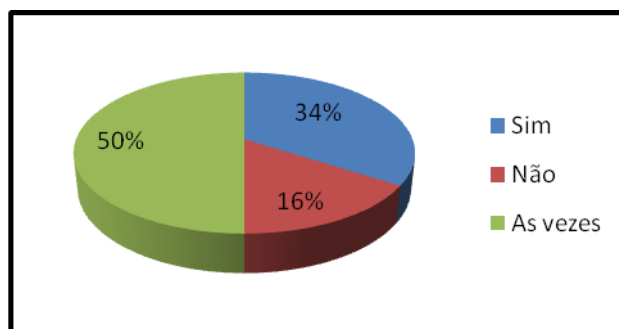


Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Sob esse aspecto 75% conseguem articular o conteúdo do curso de pedagogia a outros campos do saber. Cabe ressaltar que a escola é por excelência o local de produção

de saberes sobre a docência, pois é lá que estão localizados de maneira contundente os problemas da profissão, sendo assim, é no coletivo escolar que os projetos de formação devem ser pensados, uma vez que o contexto escolar reflete o contexto social mais amplo.

Gráfico 10 - Encontro dificuldades em relação ao exercício da profissão, levando em consideração a relação entre a teoria e a prática?



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Tabela 10 - Justificativas apresentadas para a reflexão sobre dificuldades encontradas na relação teoria prática no exercício da profissão. (Sim).

Falta organização em relação aos administradores (Secretaria de Educação), visando uma real melhoria. Temos que mencionar ainda a participação da família. A teoria é muito diferente da prática.

Entre a teoria e a prática há um enorme vão, que só se fecha na prática.

Muitas vezes a teoria revela algo impossível de ser concretizado na prática, afinal vivemos num país que precisa melhorar e muito no âmbito educacional para assim conseguirmos harmonizar a TEORIA X PRÁTICA.

Na teoria tudo é lindo e perfeito, mas na prática a realidade é outra, encontramos grandes dificuldades.

Muitas vezes encontro sim, dificuldades em conciliar a prática com teoria, principalmente em relação aos recursos disponíveis, pois infelizmente em nossa escola há poucos recursos.

As dificuldades encontradas estão relacionadas à realidade dos alunos, e as deficiências nos materiais pedagógicos.

Porque a teoria é totalmente diferente da realidade.

Tabela 11 - Justificativas apresentadas para a reflexão sobre dificuldades encontradas na relação teoria prática no exercício da profissão. (N).

Porque a prática é completamento dos estudos teóricos. Porque a prática é diferente da teoria, a prática é vivenciada a cada dia, não é uma coisa que já vem pronta e sim deve ser construída com cada aprendizado. Procuro promover um equilíbrio nos momentos conflituosos. Através dos conteúdos, e pelo processo de estágios supervisionados temos o contato com o ambiente escolar e assim aplicamos as teorias estudadas no curso. Porque estou sempre lendo muito, aprendendo sempre, realizando formações continuadas presenciais, semipresenciais e até na Educação à Distância. Gosto muito de ter parcerias com os próprios alunos que me mostram os caminhos por onde devo percorrer. Não encontro dificuldade, consigo conciliar a teoria para a prática, sendo que um depende do outro para realizar trabalhos pedagógicos com sucesso. Não encontro dificuldade em relação à teoria e a prática, pois o professor é um eterno pesquisador, aprendendo cada dia para melhorar ainda mais sua teoria no conhecimento e transferindo para sua prática em sala de aula. A graduação oferece subsídios que norteiam na prática do processo ensino aprendizagem, pois desde a graduação compreende-se dentro do contexto teorias as atribuições do professor e as especificidades presentes no cotidiano escolar. Busco sempre esclarecer minhas dúvidas e apreensões de diversas maneiras, com outros professores ou outras mídias. A teoria embasa minha prática em sala de aula. Consigo relacionar o curso com a minha prática em sala de aula tranquilamente. É de suma importância a relação entre a teoria e a prática, porque a teoria dá embasamento para a prática, orienta os caminhos que você como professor irá passar. Tanto na graduação, quanto nos cursos de formação a teoria auxilia e embasa a nossa prática pedagógica. Porque sempre procuro associar a teoria e a prática. Porque a prática é complemento dos estudos teóricos. Levando em consideração a relação entre a teoria e a prática, não encontro dificuldades, pois toda atividade deve ser trabalhada como conhecimento que está em constante transformação e influenciada pelas questões sociais e políticas, principalmente em abordagem interdisciplinar dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.
--

Tabela 12 - Justificativas apresentadas para a reflexão sobre dificuldades encontradas na relação teoria prática no exercício da profissão. (Às vezes).

Porque a teoria na prática, às vezes não funciona. Às vezes é preciso fazer adaptações. A teoria é ótima, mas às vezes na prática não acontece. Penso que deveria ser mais direcionado a situação prática do cotidiano escolar. A licenciatura é muito importante, ou seja, fundamental e apropriada para a graduação, outra coisa é relacioná-la com a prática ou com os conteúdos programáticos às vezes dificultam. As teorias e os conteúdos da licenciatura são importantes e adequados ao curso, porém, relacioná-los com a prática ou com os conteúdos programáticos as vezes fica inviável. O saber deve estar lado a lado com a prática, assim é impossível um melhor desenvolvimento dentro da sala de aula. Dificuldades existem e devem ser superadas, pois quando não há apoio e recursos suficientes, apenas a nossa ação não basta.
--

Na teoria existe o mundo da fantasia que tudo é perfeito mais quando teoria e realidade se chocam descobrimos que há falhas no sistema "educação" em todo seu contexto dificultando nossa prática pedagógica.

A realidade da sala de aula não está baseada somente em teoria, mas sim, na flexibilidade do cotidiano do aluno.

Na teoria o desenvolvimento dos conteúdos é de forma sistematizado, tudo é lindo; já na prática a realidade é outra, por isso o planejamento tende a ser flexível. Dificuldades, encontramos, mas nada de impossível. Temos que estar dentro da realidade dos educandos para planejar de forma sistematizada, estamos sempre em total transformação. A atualização é nosso foco.

Por diversas vezes há um choque de idéias, a realidade é bem diferente daquilo que você estudou na faculdade, nem tudo conseguimos por em prática.

São muitas informações, precisamos estar sempre atentos às mudanças, ler muito, buscando inovar o trabalho em sala de aula, com isto também surge a busca contínua...

Porque quando a gente estuda não nos deparamos com as dificuldades e as realidades dos alunos, só percebemos isso quando estamos ali, atuando. É na prática que vemos o que cada pensador quis abordar naquela teoria.

Porque a prática é totalmente diferente que a teoria, em sala temos que enfrentar muitos desafios que não faz parte da educação (aprendizagem).

Por muitas vezes o excesso de informação transmitida em uma única vez sem aprofundamento.

A prática do nosso dia-a-dia em sala de aula nem sempre está atrelada a teoria.

A prática é diferente com a teoria. As situações vividas com a sala de aula. Temos que ser pai, mãe e psicólogo. Temos que gostar muito de dar aula, porque os alunos querem mandar na sala.

Sem dúvida a prática pedagógica não se compara a teoria, sendo que uma sem a outra não sobrevive, mas nossa formação acadêmica é totalmente firmada através da nossa prática em sala de aula.

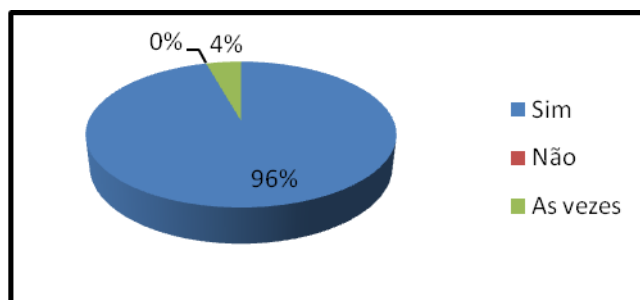
Devido o excesso de informações, dificulta a associação entre a teoria e a prática, ou seja, muita coisa que vemos na teoria não consigo aplicar na prática, visto que trabalho em sala multisseriada.

Visto que minha graduação aconteceu no período de 1991 a 1994, entendo que a grade curricular do curso pode ter mudado muito, portanto, assim como a maneira de ensinar também mudou, só tenho a dizer que me lembro de um curso muito teórico e fora da atual realidade, nesse curso, estamos participando de formação na área educacional.

O curso de pedagogia nos ensina como atuar na sala de aula, mas não nos da bagagem para lecionar as disciplinas de áreas específicas. É preciso estudar para atuar bem e ter uma prática eficaz.

Na análise da reflexão sobre dificuldades encontradas na relação teoria prática no exercício da profissão, observa-se que 50% dos participantes às vezes encontram dificuldades em relação teoria X prática e 34% sempre encontram dificuldades. Ao considerarmos os que às vezes encontram dificuldades e os que sempre encontram dificuldades totalizam 84% dos participantes, parte considerável dos participantes. É revelado com isso que a práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional, já que é indissociável do ato educativo. Portanto, para que a escola cumpra a sua função social de socializar saberes e produzir conhecimentos, os docentes precisam estar em processo constante de formação, construindo a gestão do ensino e da aprendizagem com o debate, a mediação e a intervenção crítica, visando uma escola aberta, democrática e mediadora de aprendizagens.

Gráfico 11 - Participo de formação continuada, por entender que é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como um processo contínuo de construção.



Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

É notório que a busca pela formação continuada está cada vez mais presente na vida dos docentes. Assim cursos de extensão, palestras e outros momentos de exposição sobre assuntos relacionados às áreas de interesse tornam-se importante para que ocorra a qualificação. Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os docentes poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenvolvimento de seu trabalho.

O mercado de trabalho busca o profissional melhor qualificado, flexível e disposto para enfrentar os desafios a ele proposto, visando uma melhoria na educação e no ensino. Cabe então ao docente manter-se qualificado, para que possa atender as necessidades de seus alunos bem como da sociedade. A formação inicial não é suficiente para a garantia da qualificação dos docentes na atualidade. Como afirma Behrens (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

Tabela 13 - Em sua opinião, que mudanças poderiam ser feita, para melhorar a formação inicial docente, em relação a uma prática pedagógica condizente com as necessidades da sociedade contemporânea brasileira?

Deveria mudar os políticos primeiro, pois nossas necessidades infelizmente dependem deles. De nada adianta, tentarmos mudar algo na prática pedagógica se somos manipulados por eles.

O sistema é falho e irresponsável. Trabalham sempre a favor da quantidade e esquecem-se da qualidade.

Período de estágio maior e com mais conteúdos: como exigência em mostra um caderno de plano, corrigir avaliações, fazer diário. Os estágios de pedagogia deviam ser como os antigos cursos técnico de magistério.

Devia haver mais didática.

O professor deve ser capaz de acreditar no que sabe e faz em sua prática, sendo conscientes nas reflexões e aberto as mudanças, pois mais que mudar é preciso saber mudar.

Deixar de trabalhar as teorias sem a prática, deixar cada vez mais presente durante a formação.

As formações sejam efetivamente colocadas com mais seriedade e que levem a sério, pois às vezes algumas vagam no ar, sem muita perspectiva.

Para melhoria da formação inicial docente é preciso ter uma prática ainda mais vinculada com a teoria.

Buscar conhecimentos prévios dos alunos, contextualizando atividades que explore tema com situações do dia-a-dia.

Para que a teoria se entrelace com a prática é preciso à compreensão da realidade dos educandos para que o processo de formação se torne significativo.

Aulas ministradas por professores que atuam ou atuaram com alunos do ensino fundamental para que consigam transmitir a realidade da sala de aula.

Trabalhar com todas as disciplinas, terá que ter uma formação inicial nas disciplinas de Arte e Educação Física.

Material didático adequado nas escolas; profissionais capacitados.

Repensar sempre mudanças que possam levar nossos alunos a se tornarem cidadãos reflexivos e atuantes.

Uma pesquisa com os profissionais para saber quais são suas necessidades e anseios dos profissionais.

Ter capacitações com práticas de vivência em todas as áreas do conhecimento.

Estruturas modernas, acolhedoras, técnicos nas administrações escolares, equipamentos que acompanhe a velocidade tecnológica.

As formações deveriam ser melhor trabalhadas e ter mais seriedade de ambas as partes, professor e aluno. Deveriam existir mais variações nos conteúdos, pois os mesmos já estão saturados.

Estratégias que nos ajudem a conciliar os meio tecnológicos com a prática pedagógica.

Trabalhar mais a prática, contextualizada com realidade do docente os problemas atuais.

Trazer para a sala de aula a realidade das escolas no momento.

Mudar completamente a metodologia da inserção do profissional na área, como por exemplo, provas escritas e bancas pedagógicas.

O estudo das teorias precisa estar de alguma forma ligada a prática do dia a dia.

Seria de suma importância vivenciar a prática do plano de aula e o ensino em sala de aula, algo além do estágio.

Fazer uma pesquisa com os próprios professores para saber o que eles realmente precisam aperfeiçoar em relação à prática pedagógica.

Voltar o curso do Magistério, assim à capacitação seria melhor. 2

Deveria ter menos trabalhos para casa/escola e mais atividades dinâmicas de como se trabalhar em sala de aula.

Investir em conteúdos que condizem com a realidade de cada lugar (região), focando mais na prática do que teoria.

Trabalhar mais prática do que teoria, dentro da realidade em que irão atuar.

Relacionar a prática e a teoria como forma de experiências cotidianas.

De forma, talvez preocupante, em termos educativos, considerando o ponto de vista dos entrevistados a formação inicial está sendo apresentada como “*desajustada da realidade*”, fundamentalmente por razões como distanciamento entre a teoria e prática do cotidiano da sala de aula, e da uma política da educação no Brasil. Enfatizaram a necessidade da formação continuada, como meio necessário a um desenvolvimento harmonioso de suas carreiras.

Diante do exposto, compreende-se que a formação do educador inicia-se desde a educação básica e é através das experiências vivenciadas ao longo de sua história de vida que possibilitará constituir-se como um profissional competente. A profissão docente torna-se significativa quando nos cursos de formação de professores os formandos vivenciam um processo contínuo de renovação, construção e busca de conhecimentos. Também esse processo formativo deve possibilitar-lhe o engajamento de forma efetiva na educação, permitindo a socialização de aprendizagens construída no coletivo. Assim, para o desenvolvimento profissional do educador, Nóvoa (1995, p. 27) afirma que:

“A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas”.

Conforme o autor é necessário que o professor se reconheça como protagonista de sua história de vida e de sua profissão. Que a responsabilidade e a autonomia seja primordial na sua prática em sala de aula, e que assim possa incentivar a aprendizagem dos discentes por meio de uma prática reflexiva e dialogada.

Se, no passado, o Curso de Pedagogia considerava primordialmente os estudos teóricos em torno das disciplinas pertencentes ao campo das Ciências da Educação, não se atendo tanto quanto deveria aos pressupostos práticos para a formação dos professores do ensino secundário e dos técnicos de educação; e a habilitação conferida sem tanta formação ainda assim não era tão sentida, porque o Curso Normal, de algum modo, abordava o campo da prática, hoje o cenário é outro. Se o Curso de Pedagogia não propiciar aos alunos a formação pretendida, esta se dará no campo de atuação e nos espaços de formação continuada, que, via de regra, é pautada por programas descontínuos, sem que se identifiquem políticas articuladas a seu favor.

Conclusão

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres 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”.

(Freire, 2004).

É tempo de rever os objetivos definidos para o presente estudo e a questão que orientou a sua realização e após a apresentação e análise dos dados, proceder com as conclusões. As mesmas resultam da pesquisa realizada do curso de pedagogia na confluência entre a teoria e prática de docentes no ensino fundamental, uma vez que os aportes teóricos foram necessários para fundamentar a trajetória deste trabalho dissertativo. Esse estudo valeu-se de investigadores como Alarcão (2004), Brzezinski (2010), Esteban (2002), Franco (2012), Libâneo (2010), Nóvoa (2007), Pimenta (1992), Saviani (2008), Tardif (2012), entre outros, cujas teorias e pesquisas teceram o fundamento e a sustentação teórica da parte empírica.

Da problemática ao estudo empírico.

Ao destacar o Curso de Pedagogia, enquanto formação inicial de docentes para atuar no ensino fundamental, a presente pesquisa buscou respostas a seguinte pergunta: *de que forma os docentes egressos do curso de Pedagogia concebem o desenvolvimento de sua profissionalidade, a partir da aplicabilidade dos saberes pedagógicos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

No desenvolvimento dessa investigação, foi possível analisar os saberes docentes, investigar, compreender e explicitá-los. Esses se constituem ao longo do desenvolvimento profissional do docente, desde as experiências de escolarização aos cursos de formação inicial e continuada, num processo de relações entre sujeito, objeto de conhecimento, com os grupos e o contexto sócio-histórico em que está inserido. Os saberes dos docentes são provenientes das disciplinas específicas do curso de formação, da troca de saberes entre os colegas, dos cursos de formação continuada que tratam da forma “como ensinar”, ou seja, a prática propriamente dita do docente.

A leitura dos dados confirma que os docentes participantes reconhecem e valorizam a licenciatura em Pedagogia enquanto formação inicial. De igual modo, os docentes são incentivados a perceber a necessidade da formação continuada, de maneira a voltar o olhar para a sala de aula, de tomá-la como objeto de reflexão, de conhecimento sobre seu trabalho, podendo mobilizar estes e transformá-los em ação.

Faz-se necessário nesse momento, retornarmos aos objetivos, e evidenciarmos sobre as possíveis considerações. O primeiro objetivo refere-se à *relação entre os saberes*

trabalhados no curso de pedagogia e a prática em sala de aula, na percepção dos docentes egressos do curso de pedagogia que atuam no ensino fundamental – anos iniciais. Assim, nos leva a indícios de que muito do que os docentes realizam, em sala de aula, são conteúdos que foram trabalhados no curso de formação inicial e realizados tempos após sua conclusão.

Muitos docentes apontam que existe uma relação teoria e prática e que levar em conta o conhecimento e as experiências que o docente já possui para relacionar e trabalhar com o conteúdo disciplinar é necessário à formação inicial, isso favorece ensinar com responsabilidade e ciência do seu papel. O conhecimento dos docentes se constrói à medida que atribuem significados a estes, das suas crenças, valores, das formas de conceber o processo pedagógico, a vida, a sociedade como um todo. Os docentes que não têm experiência como docente podem fazer a relação a partir de suas experiências pessoais enquanto aluno.

Quanto ao segundo objetivo, comprovar quais os *conhecimentos e saberes que os docentes consideram essenciais à atuação efetiva no Ensino Fundamental*, anos iniciais. Emerge daí, sob o ponto de vista de alguns docentes, que a apropriação dos saberes se dá na formação continuada, na prática da sala de aula, nos planejamentos, nas trocas com os outros professores. A teoria tão estudada no curso de formação necessita ser utilizada, enquanto instrumento para reflexão do docente, uma ferramenta para compreender a realidade com a qual atua, caso contrário são apenas atividades aleatórias e a escola é por excelência o local de produção de saberes sobre a docência, pois é lá que estão localizados de maneira contundente os problemas da profissão. É no coletivo escolar que os projetos de formação devem ser pensados, uma vez que o contexto escolar reflete o contexto social mais amplo.

O terceiro objetivo desta investigação refere-se a *analisar a articulação entre a teoria e prática*, vivenciada pelos docentes egressos do curso de pedagogia. A prática do docente só se realiza quando esse mobiliza os saberes construídos (teoria) na sua prática. Os docentes expressam a importância da formação inicial no curso de pedagogia, no entanto, exprimem que necessitam sempre buscar novos conhecimentos em cursos de formação continuada, para suprir a diversidade de saberes que há em sala de aula.

Pela fala dos docentes, muito do que buscam na formação continuada é para solucionar problemas imediatos os quais surgem em suas salas de aula, como a questão da indisciplina, do como atender alunos com níveis diferentes de aprendizagem em uma mesma sala de aula, o trabalho com os conteúdos, as questões de concepções de como se aprende, de conhecer melhor as teorias e também práticas que possam dar sustentação a diversidade existente no ambiente escolar enquanto um todo.

Em relação ao quarto objetivo, *analisar em que medida o curso de pedagogia responde as necessidades exigidas nos primeiros anos de trabalho docente*, no ensino fundamental, os docentes participantes da pesquisa demonstram preocupação com a aprendizagem dos alunos, consideram que para haver melhoria na formação inicial é “preciso ter uma prática ainda mais vinculada com a teoria”, “o estudo das teorias precisa estar de alguma forma ligada a prática do dia a dia”.

Os docentes percebem que há muitas lacunas em sua formação, em sua prática, considerando cada momento um desafio, um novo aprendizado. Numa perspectiva, de que a teoria e prática necessitam caminharem juntas, e ambas sejam vivenciadas, os docentes participantes exprimem propostas que podem viabilizar esse processo de construção, seja ofertando mais “didática”, “vivenciar a prática do plano de aula e o ensino em sala de aula, algo além do estágio”, “oferta do curso técnico para o magistério”, partindo de dados da realidade, da própria prática dos docentes, refletindo e buscando alternativas de intervenção nessa realidade para, então, redimensioná-la.

Averiguar a *opinião dos docentes sobre a evolução do curso de pedagogia, nos últimos anos*, foi o último objetivo proposto pela pesquisa. Conclui-se que o desenvolvimento de teorias e práticas, na formação inicial, de acordo com a identificação e análise das percepções dos docentes inquiridos, impõe mais atenção ao contexto no qual são adquiridas e desenvolvidas, com particular ênfase em estratégias de reflexão pessoal e profissional, em cenário de aprendizagem de todos os envolvidos.

O desenvolvimento deste estudo contribuiu para o enriquecimento pessoal, profissional e social da investigadora. Pessoalmente, permitiu relançar a perspectiva perante a vida, abrindo novos horizontes de conhecimentos e outros caminhos a explorar, além de possibilitar o repensar o trabalho pedagógico com os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental e o enriquecimento das relações interpessoais.

A partir da investigação, percebo que há muito que analisar e refletir sobre a formação de docentes. Embora esse estudo tenha buscado retratar a confluência da teoria e prática dos docentes do curso de pedagogia e trazer a tona práticas necessárias 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 em estabelecer relação teoria e prática dos mesmos.

Ensino e pesquisa, formação e intervenção encontram-se interligados, são indissociáveis, como explicita o grande pedagogo Paulo Freire (1996, p. 107).

*“Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas,
como um mar
Num indo e vindo infinito...”*

Lulu Santos

Bibliografia

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário (2002). *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009, junho). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência [Em linha]. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 8, pp. 119-128. Acedido de 5 de abril de 2017 <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2007). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artemed.
- Alarcão, I. (2001). *Do Olhar Supervisivo ao Olhar sobre a Supervisão*. Coimbra: Paripus Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. In Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp.1-16). Acedido de 12 de abril de 2013 <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=304786208&url=77a6c37bf403b57f532cc8f75b2e60ca>.
- Alves-Mazzotti, A. (2006, dezembro). Usos e Abusos do Estudo de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (129), pp. 637-651. Acedido em 1 de abril de 2014, em www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf
- Almeida, J., & Pinto, J. (2005). Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (13.ª ed., pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais em Educação [ANFOPE] (1983). Documento. In *Anais do I Encontro Nacional da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais em Educação*, Belo Horizonte. Acedido em 22 de agosto de 2017 <http://www.lite.fe.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/1encontro83.htm>
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (1990). *Estatuto*. Belo Horizonte.

- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação[ANFOPE](1992). *Documento Final. VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação[ANFOPE] (1994). *Documento Final. VII Encontro Nacional*. Niterói.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (1996). *Documento Final. VII Encontro Nacional*. Belo Horizonte,
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (1998). *Documento Final. IX Encontro Nacional*. Campinas.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (2000). *Documento Final. X Encontro Nacional*. Brasília.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação[ANFOPE] (2002). *Documento Final. XI Encontro Nacional: Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Florianópolis.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE] (2004). *Documento Final. XII Encontro Nacional: Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as instituições de ensino superior*. Brasília.
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação [ANFOPE](2008). *Documento Final. XIV Encontro Nacional: A ANFOPE e os desafios de um sistema nacional de formação de profissionais da educação*. Goiânia.
- Barreiro, I. M. F. & Gebran, R. A. (2006). Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: I.M.F Barreiro & R. A Gebran. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7 ed. (Faria, A trad.) . Madrid: Mc Graw Hill.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (Reto, L. & Pinheiro, A. Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Bárrios, A. (2000). Professores e profissionalidade. In *Anais do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 67-69).
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (4ª ed., M.J. Cordeiro, Trad.). Lisboa: Gradiva.
- Behrens, M. A. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat.
- Brzezinski, I. (2010). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas:Papirus.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora

- Carvalho, J. M., Alvarenga, E., Oliveira, S. L. C., Rangel I. S., Soares M. C. S. & Costa F. J. S. (2004). *Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade*. 2ª Ed., EDUFES.
- Celani, M.A.A. (2005, jan./jun.). Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. 8, pp. 101-122. Acedido em 4 de abril de 2014, em <http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/198/165>.
- Charlot, B. (2008, dezembro). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, 17 (30), pp. 17-31.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8ª. ed.) São Paulo: Cortez..
- Chizzotti, A. (2003). A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa da Educação*, 16 (2), pp. 221-236. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37416210.pdf>
- Coimbra, M., Marques, A., & Martins, A. (2012, agosto). Formação e supervisão: o que move os professores?. *Revista Lusófona de Educação*, 16(2), pp. 221-236. Acedido em 03 de fevereiro de 2013, em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2936/2211>.
- Coimbra, M., & Martins, A. (2013, set./dez.). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Revista Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), pp. 31-46. Acedido em 20 de maio de 2017 <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2696>
- Conteras, José. (2002). *A autonomia de professores* (S.T. Valenzuela trad.). São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C.P. (2008, jan/abril). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), pp.5-15. Acedido em 14 de outubro de 2014, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7884/1/005a015_ART01_Coutinho%5Brev_OK%5D.pdf
- Cunha, M. I. (2004). A docência como formação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: J.P. Romanowski; L.O. Martins Pura; S.R.A. Junqueira (Orgs). *Anais do XII ENDIPE*. Curitiba PUCPR: Champagnat.
- Cruz, G. B. (2012). Teoria e prática no curso de pedagogia. *Educação e Pesquisa*, 38 (1), pp. 149-164 .
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2006a). *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005 que trata das Diretrizes Curriculares*. Acedido em 14 de julho de 2012 em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf
- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2006b). *Resolução do CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006*. Acedido em 08 de agosto de 2012 em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf.

- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2005). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Acedido em 10 de julho de 2012 em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf.
- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores [CONARCFE] (1989). *Documento Final. IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte
- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores [CONARCFE] (1990). *Documento Final. V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador*. Belo Horizonte.
- Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior(2000). Brasília: MEC, 2000. Recuperado a partir de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>
- Duarte, J. (2009, julho). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, 11(11), 113-132. Acedido em 10 de abril de 2014, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Esteban, M. T. & Zaccur, E. (2002). A pesquisa como eixo de formação docente. In: E. Zaccur (orgs.). *Professora-pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fiorentini, D., Souza Jr., A. J., Melo, G. F. A. (1998). Saberes Docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In C.M.G. Geraldi; D. Fiorentini, E.M.A. Pereira. *Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)*. Campinas: Mercado de Letras; ALB.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Franco, M. A. R. S. (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Franco, M. A. R. S., Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (2007, jan./abr.). Elementos para a formulação de Diretrizes Curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. 37 (130), pp. 63-97. Acedido em 31 de outubro de 2013 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. 30. ed. São Paulo, Paz e terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Furlan, C. M. A. (2005). História do curso de Pedagogia no Brasil: 1935-2005. *Revista Eletrônica de Ciência da Educação*. Acedido 17 de maio de 2012 em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164-885.pdf>;
- Gasparin, J. L. (2005.) *Uma Didática para a Pedagogia Histórico–Crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados.

- Gatti, B. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31, (113), pp.1355-1379.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília-DF: Líber livro.
- Ghedin, E. L. (2014). *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_/aula_04/imagens/03/professor_reflexivo.pdf Acedido em 14 de maio de 2014 em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_/aula_04/imagens/03/professor_reflexivo.pdf
- Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, S. R. (2005). Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*. Pp. 39-45. Acedido em 02 de fevereiro de 2014 em: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/cadernos_posgraduacao/cadernosv4edu/cdposv4n1edu2a04.pdf
- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12(24). Acedido em 23 de agosto de 2013 em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000300004 .
- Guimarães, V. S. (2004). Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: V. S. GUIMARÃES (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2009.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.) (2007). *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kauark, F., Manhães F. & Medeiros C. (2010). *Metodologia da Pesquisa: um guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Imbernón, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Kullok, M. (1999) *Formação de professor: do nível médio ao nível superior*. Maceió: Cata-Vento.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas.
- Laville, C & Dionne J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas* (H. Monteiro & F Settineri trad.). Porto Alegre: UFMG.
- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1961, 20 de dezembro). Lei nº 4.024. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Poder Legislativo.

- Lei n º 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. (1968, 29 de novembro). Fixa normas de funcionamento e organização do ensino superior. Brasília: Congresso Nacional.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1966, 21 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.
- Leite, C. & Lopes, A. (2008). *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: LivPsic. : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). Potencialidades e limites da gestão local do currículo para (e na) construção de uma escola com sentido para todos. In Arantes, P. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores* (pp. 41-62). Lisboa: DEB.
- Libâneo, J. C.(2010) *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2010). A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: A. Dalben (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, formação de professores e trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo J. C. (2006). *Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?*. In <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.html>. Acedido em 15 de fevereiro de 2013 em: <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo.html>.
- Libâneo J. C.& Pimenta, S. G., (1999). *Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança*. Campinas: Educação e Sociedade. Acedido em 14 de julho de 2013 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext
- Libâneo J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lüdck, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Minayo, C. (1996). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. RJ: Ed. Vozes.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1999). *Referenciais para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Miranda, Maria Irene (2008). Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: L. C. Silva; M. I. Miranda. *O estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira&Marin – Belo Horizonte: FAPEMIG.
- Morin, E. (2004). *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios*. São Paulo. Ed. Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa . Acedido em 29 de janeiro de 2014 em http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf
- Nóvoa, A. (2007) *Vidas de Professores*. Porto. Ed. Porto.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa. Acedido em 12 de fevereiro de 2013 em <http://hdl.handle.net/10451/3703>.
- Nóvoa, A. (2001). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, 142. Acedido em 12 de fevereiro de 2013 em <http://hdl.handle.net/10451/3703>.
- Nóvoa, A. (1999) *Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas*. Universidade de Lisboa. Acedido em 23 de setembro de 2013 em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>.
- Nóvoa, A. (1997). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus.
- Nóvoa, A. (1991). Formação de professores e profissão docente. In *I Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas)*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso superviso e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F.Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. Fernandes (Orgs.). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedago.
- Parasuraman, A. (1991). *Marketing research*. 2. ed. Addison Wesley Publishing Company.
- Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969. (1969, 12 de abril). Estabelece a estrutura do Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação.
- Parecer CNE/CP 28/2001, de 17 de janeiro de 2002 (Seção 1). Estabelece a duração e a carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Diário Oficial da União, 18/1/2002.
- Parecer n. 251/62. (1963). Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 11, pp. 59-65. Diário Oficial da União.
- Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969 (1969, 12 de abril). Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n. 100, pp. 101-17. Diário oficial da União.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. (P. C. Ramos trad.). Porto Alegre, Artes Médicas Sul.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). (2005) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004) *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

- Pinto, A. V. (2003). *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 13a Ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa: Gradiva.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. (200, 18 de fevereiro). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de maio de 2006 (2006, 17 de maio) . Diário Oficial da União, Brasília. Seção 1, p. 11
- Richardson, R. J., Peres, J. A. S., Wanderley, J. C. V., Correia, L. M., & Peres, M. H. M. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista das Eses*, 9, pp. 79-87.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, B.S. (1987) *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, António (org). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (2008) *Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Senge, P., McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools That Learn. A Fifth Discipline resource*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Scalcon, S. (2008). O pragmatismo epistemológico e a formação do professor. *Revista PerCursos*, 9(2), pp. 35-49 . Acedido em 25 de maio de 2014 em: <http://132.248.9.34/hevila/PerCursosFlorianopolis/2008/vol9/no2/3.pdf>
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (R. C. Costa: Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, Rejane Maria Ghisolfi da; Schnetzler, Roseli Pacheco. (2008) Estágios: um estudo empírico luso-brasileiro. In L. C. SILVA & M. I. MIRANDA. *O estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira&Marin – Belo Horizonte: FAPEMIG
- Silva, T. T. (2004) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. BH: Autêntica.

- Silva, C. (2003). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. 2a ed. Campinas: Autores Associados.
- Soares, D.H.P. (2002). *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. 2a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, M. (2013, jul./dez.) As Teias da Violência: Silêncios, Invisibilidades e Cumplicidades. *Revista Faz Ciência*, 15 (22) pp. 64 -82.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio. In: I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre. Artmed.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Teodoro, A. (2006). *Professores, para quê? Mudanças e Desafios na Profissão Docente*. Porto: Profedições.
- Teodoro, A. (2005) Vasconcelos, M. L. (Orgs). *Ensinar e aprender no ensino superior*. 2 ed. São Paulo: Editora Mackenzie.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Afrontamento.
- Triviños, A, N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Ática.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. 4ª ed. (L. Rodrigues, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (2005). A Análise de Conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 13ª ed. (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- VALLE, I. R. (2006, maio/ago.) Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(216), pp. 178-187. Acedido em 22 de janeiro de 2015 em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/32/34> .
- Vasquez, A. S. (1977). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Villani, A. & Pacca, J. (1997). Construtivismo, Conhecimento Científico e Habilidade Didática no Ensino de Ciências. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), acedida em 10 de outubro de 2014, em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100011&lng=en&lng=pt.10.1590/S0102-25551997000100011.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman
- Yin, R., & Grassi, D. (2007). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. 3ª ed. (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIÃO DA ENTREVISTA A PROFESSORES EGRESSOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS EM PEDAGOGIA FORMADOS ENTRE 2007 a 2012

O presente inquérito por entrevista integra-se num trabalho de investigação, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Destina-se à concretização de entrevistas a professores. Tem por finalidade recolher informação, que permita averiguar a relação entre os saberes trabalhados no Curso de Pedagogia e a prática pedagógica em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A entrevista é anónima e confidencial.

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é atualmente o seu tempo de serviço?
3. Em que instituição cursou Pedagogia?
4. Em que ano concluiu o Curso Superior de Pedagogia?
5. Qual foi o ano em que começou a lecionar numa escola?
6. Qual a turma e série em que trabalha, no presente ano letivo?

II - PERCEPÇÃO DO DOCENTE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA E AS PRÁTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

7. Qual o motivo que contribuiu para sua escolha profissional pela docência?
8. Como analisa o desenvolvimento de sua prática pedagógica, antes de ser graduado?
9. O que o levou a realizar este Curso Superior de Pedagogia?

- 10.** Quais as características do Curso de Pedagogia como formação inicial?
- 11.** O curso favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula? Justifique.
- 12.** Durante sua formação, o curso proporcionou a aquisição de saberes através da articulação entre teoria e prática? Explique como.
- 13.** Que conteúdos do curso lhe forneceram referências pedagógicas para sua atuação docente?
- 14.** Quais as principais dificuldades e facilidades encontradas no exercício da sua profissão, levando em consideração a relação teoria/ prática? Ressalte aspectos positivos e negativos.
- 15.** Qual a concepção que tem sobre a docência, tendo por base o processo de desenvolvimento da sua prática pedagógica, nos primeiros anos de atuação?
- 16.** Como analisa sua prática pedagógica na escola, em sala de aula, face às novas exigências educacionais na contemporaneidade, quanto a competências e habilidades científicas, humanas e tecnológicas?
- 17.** Que saberes mobiliza para concretizar aprendizagens mais significativas e críticas, que destacaria como relevantes para sua atuação pedagógica?
- 18.** Que saberes desenvolveu, nestes anos iniciais de docência, a partir de sua prática pedagógica?
- 19.** Como tem aplicado e desenvolvido sua capacidade de reflexão, acerca de sua prática docente, de modo a ampliar sua visão crítica sobre a diversidade de saberes necessária ao exercício da docência?

Obrigada por sua colaboração.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO E TERMO DE RESPONSABILIDADE RELATIVOS AO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezado Professor,

O questionário que se apresenta pretende recolher dados para uma pesquisa, intitulada **O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA CONFLUÊNCIA DA TEORIA E PRÁTICA DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**. Esta pesquisa faz parte do **Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**. Sua colaboração é muito importante, para a realização deste estudo. As informações deste inquérito por questionário serão utilizadas de forma confidencial, para fins exclusivamente acadêmicos. Assim sendo, venho solicitar que:

- Responda ao questionário sem qualquer receio, quanto ao uso das informações, pois o estudo pretende somente levantar indicadores que contribuam para uma pesquisa científica, na área das Ciências da Educação;
- Consinta, assinando este termo, em participar do estudo e em conceder o uso das informações prestadas, ciente de que estará contribuindo para a realização de um estudo científico, visando o conhecimento e a melhoria da educação atual, no que se refere à formação inicial de professores, a fim de atuarem no Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Concordo com os termos estabelecidos.

Assinatura

Linhares, _____ de _____ de 2014.

APÊNDICE C - INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

O presente inquérito por questionário integra-se num trabalho de investigação educacional, a decorrer no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, intitulado **O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA NA CONFLUÊNCIA DA TEORIA E PRÁTICA DE DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tem por finalidade recolher informação sobre percepções dos docentes, a fim de analisar a relação entre os saberes trabalhados no Curso de Pedagogia e a prática pedagógica em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

I – Identificação

Assinale, por favor, com um X a sua resposta e/ou responda por extenso.

1. Sexo:

a) Masculino ☐ b) Feminino ☐

2. Idade (até 31 de dezembro de 2013):

a)

3. Tempo de serviço docente (até 31 de dezembro de 2013):

a) De 1 a 9 anos ☐ b) De 10 a 19 anos ☐

c) De 20 a 29 anos ☐ e) Acima de 30 anos ☐

4. Qual(is) sua(s) habilitação(ões) académica(s)?

a) Curso Superior Completo ☐ b) Mestrado ☐ c) Doutorado ☐

d) Outro ☐ e)

Qual? _____

5. Qual(is) a(s) disciplina(s) que leciona no presente ano letivo? _____

6. Situação profissional:

- a) Efetivo ☐ b) Contratado ☐

II – Da formação pedagógica inicial à docência no Ensino Fundamental

Assinale, por favor, com um X a sua resposta e/ou responda por extenso.

7. O curso de Licenciatura em Pedagogia favorece a reflexão sobre as práticas em sala de aula?

- a) Sim ☐ b) Não ☐ c) Às vezes ☐

8. O curso de Licenciatura em Pedagogia estabelece uma relação entre os conteúdos programáticos e a forma como podem ser transpostos para a Educação Básica?

- a) Sim ☐ b) Não ☐ c) Às vezes ☐

9. Os conteúdos do curso de Licenciatura em Pedagogia forneceram referências pedagógicas para a atuação docente em sala de aula?

- a) Sim ☐ b) Não ☐ c) Às vezes ☐

10. Consigo fazer articulação dos conteúdos trabalhados no curso de Licenciatura em Pedagogia com os conteúdos de outros campos do saber.

- a) Sim ☐ b) Não ☐ c) Às vezes ☐

11. Encontro dificuldades em relação ao exercício da profissão, levando em consideração a relação entre a teoria e a prática.

- a) Sim ☐ b) Não ☐ c) Às vezes ☐

Justifique a sua resposta.

12. Participo de formação continuada, por entender que é preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como um processo contínuo de construção.

a) Sim ☐

b) Não ☐

c) Às vezes ☐

13. Explique as vantagens da formação continuada para sua prática docente.

14. Em sua opinião, que mudanças poderiam ser feitas, para melhorar a formação inicial docente, em relação a uma prática pedagógica condizente com as necessidades da sociedade contemporânea brasileira?

Obrigada por sua colaboração.