



Milena de Melo Silva Santos

**Educação e formação para a construção
da Cidadania no Curso de Pedagogia de
uma IES privada**

Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do
Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Ciências
da Educação, especialização.

Trabalho realizado sob orientação da
Prof.^a Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra

Julho, 2022



Milena de Melo Silva Santos

Educação e formação para a construção da Cidadania no Curso de Pedagogia de uma IES privada

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, na especialidade de Administração Educacional, no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona do Porto .

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona do Porto no dia 05 de julho de 2022, perante o júri seguinte:

Presidente: Prof^a. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins (Prof^a. Catedrática da Universidade Lusófona do Porto)

Arguente: Prof^a. Doutora Maria Elisabete Pinto da Costa (Prof^a. Auxiliar da Universidade Lusófona do Porto)

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Nazaré Castro Trigo Coimbra (Prof^a. Auxiliar Convidada da Universidade Lusófona do Porto)

Julho, 2022

É autorizada a reprodução parcial desta dissertação apenas para efeitos de investigação,
mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete

“Um professor reflexivo não pára de refletir, a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor a sua tarefa e em que a sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão, mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissional. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são revestidos na ação.”

Phillip Perrenoud (2002, pp. 42-44)

Dedico a Deus, meu criador e sustentador,
que dirige meus passos. A todos que me amam
e me apoiam, em especial a um Grande
Homem que partiu e tanto contribuiu para a
realização desse sonho: MEU PAI!

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é uma longa viagem, que inclui uma trajetória permeada por inúmeros desafios, tristezas, incertezas, alegrias e muitos percalços pelo caminho, mas apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas, indispensáveis para encontrar o melhor rumo em cada momento da caminhada.

Trilhar este caminho e chegar a bom porto só foi possível com o apoio, energia e força de várias pessoas, a quem agradeço pelo contributo neste projeto de vida.

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades.

Quanto à UNIFAN e ULP, faço mais que um agradecimento formal. É uma honra muito grande para mim, ter tido a oportunidade de consolidar os estudos em instituições com grande nível de excelência. A todo corpo de professores do MBA, e Mestrado em Ciências da Educação, pelas aprendizagens construídas neste percurso de aperfeiçoamento académico.

Faço uma menção especial à Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins e Professor Doutor Emídio Silva Falcão Brasileiro, que foram como pára-raios no enfrentamento dos desafios atuais, ampliando os horizontes e depositando as notas dominantes, na utilidade das suas recomendações e na cordialidade com que sempre me receberam.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra, pela atitude aberta com que me acolheu, e cujos conhecimentos e total disponibilidade foram notáveis. A sua disponibilidade irrestrita, a sua forma exigente e paciente, crítica e criativa, de perspetivar e arguir as ideias por mim apresentadas, facilitaram o alcance dos objetivos propostos nessa dissertação, o que foi decisivo para o meu desenvolvimento pessoal.

Um obrigado especial a duas professoras de Graduação, prof. Mestre Lyandra de Azevedo Pereira e Prof. Doutora Aline Fagner Carvalho Costa, que, através dos seus conhecimentos, de forma significativa deixaram marca indescritível na minha vida, o que deu origem a essa pesquisa.

Ao meu pai (*In memoriam*) e à minha mãe, pela sólida formação, que com amor incondicional me propiciou o suporte para alçar voos necessários para a continuidade nos estudos até a chegada a este mestrado de modo seguro e amparado.

À minha irmã Michelle, que, mesmo em meio a brigas, sempre me apoiou na realização dos meus sonhos. A minha família, pelo apoio e incentivo em todos os momentos

da minha vida. Vocês são inspiração, equilíbrio e porto seguro nos momentos de tribulações. Ter vocês por perto foram essenciais para que eu conseguisse seguir em frente.

A Vitória Igreja com Propósitos, que é mais que uma igreja para mim, é uma família a que pertenço com grande alegria. Particularmente, quero agradecer aos meus pastores Robson e Lucineide que, em momentos de dificuldades, reviravoltas e mudanças, acreditaram na viabilidade e financiaram, com dedicação, parte desse projeto.

A Lisinha e Josafá, casal que tanto admiro, vocês sempre acreditaram em mim, mais do que eu poderia acreditar, por terem contribuído, de uma forma tão significativa, para a realização desse sonho.

Às minhas queridas amigas, companheiras de viagem, Ana Paula Castro, Andrea Soares e Claudia Rezende, obrigado por serem responsáveis pelos momentos coloridos dos meus dias, e por dividirem comigo tanto carinho e alegrias. Esses agradecimentos vão muito além do curso de Mestrado, pois falam de momentos especiais na cidade do Porto, que vocês compartilharam comigo, cada uma a seu modo. Com certeza aprendi muito com vocês.

A cada pessoa entrevistada, que contribuiu para a construção de meu estudo. Agradeço a todos e a cada um em particular.

Enfim, a todos que, de algum modo, contribuíram para esse projeto de vida.

Muito obrigada!

RESUMO

Educação e formação para a construção da cidadania no curso de Pedagogia de uma IES privada

Os professores das Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, desempenham um papel importante, ao promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para desempenharem um papel ativo em sociedade. Por isso, é essencial aprofundar a pesquisa sobre a Educação para a cidadania, reforçando a formação de futuros profissionais, reflexivos e críticos, tanto a nível da formação inicial (estudantes), como da formação continuada (professores). Assim, este estudo tem por objetivo analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, em interrelação com a formação docente, na perspetiva de estudantes e professores do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia. Atendendo às características do estudo de caso, a metodologia é predominantemente qualitativa, privilegiando uma análise aprofundada, tanto dos documentos estruturantes da IES, como das opiniões dos participantes, tanto estudantes como professores. Os resultados do estudo comprovam que é possível implementar, no Curso de Pedagogia, uma Educação de qualidade, quanto à formação de futuros docentes, através de um processo reflexivo e o trabalho colaborativo entre professores e estudantes. Contudo, a pesquisa permitiu igualmente verificar que o ensino expositivo ainda se mantém, pelo que é necessário mais formação continuada, focando o desenvolvimento do estudante como profissional e cidadão. Assim, é essencial a formação reflexiva, para a construção de uma Educação para a cidadania, pois através do pensamento crítico é possível alcançar mais qualificação profissional e a consolidação de valores em sociedade.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; formação docente; reflexão; Educação para a Cidadania; Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT

Education and training for the construction of citizenship in the Pedagogy course of a private HEI

Teachers at Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil play an important role in promoting student learning and development, preparing them to play an active role in society. Therefore, it is essential to deepen the research on Education for citizenship, reinforcing the training of future professionals, reflective and critical, both at the level of initial training (students) and continuing training (teachers). Thus, this study aims to analyze the contribution of student-centered practices and Education for Citizenship, in interrelation with teacher training, from the perspective of students and teachers of the Pedagogy course of a private HEI in Aparecida de Goiânia. Given the characteristics of the case study, the methodology is predominantly qualitative, favoring an in-depth analysis of both the structuring documents of the HEI and the opinions of the participants, both students and teachers. The results of study prove that it is possible to implement, in the Pedagogy Course, a quality education, regarding the training of future teachers, through active methodologies focused on the student, and through reflection and collaborative work between teachers and students. However, the research also made it possible to verify that the expository teaching is still maintained, so more continuous training is needed, focusing on the development of the student as a professional and citizen. Thus, reflective training is essential for the construction of an Education for citizenship, because through critical thinking it is possible to achieve more professional qualification and the consolidation of values in society.

Keywords: Pedagogy Course; teacher training; reflection; Education for Citizenship; Higher Education Institution

ÍNDICE GERAL	
EPÍGRAFE	iv
DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE GERAL	x
ABREVIATURA E SIGLAS	xii
ÍNDICE DE FIGURA	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE	19
1.1. CONCEITO DE FORMAÇÃO DOCENTE	20
1.1.1. <i>Contexto de formação inicial e continuada e desenvolvimento docente</i>	23
1.2. FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE EM COMUNIDADE EDUCATIVA	25
1.3. ATUAÇÃO DOCENTE E QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.	28
1.4. EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA	31
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	34
2.1. CURRÍCULO E CIDADANIA EM EDUCAÇÃO	35
2.1.1. <i>Conceito de currículo</i>	35
2.1.2. <i>Conceito de cidadania</i>	37
2.1.3. <i>Evolução da Educação para a cidadania no Brasil</i>	39
2.2. CURSOS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	41
2.2.1. <i>Educação para a cidadania nos cursos de Pedagogia no Brasil</i>	45
2.2.2. <i>Formação reflexiva e Educação para a cidadania</i>	47
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO	51
3.1. PROBLEMÁTICA	52
3.2. QUESTÃO DE PARTIDA	53
3.3. OBJETIVOS	54
3.3.1. <i>Objetivo geral</i>	54
3.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	54
3.4. OPÇÕES E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	55
3.5. FONTE E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	56
3.6. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	59

3.6.1. <i>Plano Curricular do Curso de Pedagogia da IES privada</i>	60
3.7. SUJEITOS DO ESTUDO	63
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES	64
4.1.1. <i>Caracterização dos estudantes</i>	64
4.1.2. <i>Currículo e cidadania em Educação</i>	67
4.1.3. <i>Qualidade do processo ensino e aprendizagem</i>	70
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES	75
4.2.1. <i>Caracterização dos professores</i>	76
4.2.2. <i>Aspectos associados ao Currículo e Cidadania em Educação</i>	76
4.2.3. <i>Qualidade do Processo do ensino e aprendizagem</i>	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS	104
ANEXO 1 – MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA	105
APÊNDICES	107
APÊNDICE 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOCENTE	111
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTUDANTE	114
APÊNDICE 4- INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	117
APÊNDICE 5 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

API	Atividade Pedagógica Intregadora
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Constituição Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISE	Instituto Superior de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
p.	página
pp.	páginas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Séc.	Século
UNICEF	United Nations Children's Fund - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. A formação profissional docente como um continuum.....	24
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos estudantes	63
Gráfico 2 – Sexo dos estudantes	63
Gráfico 3 – Semestre que frequenta na Instituição	64
Gráfico 4 – Disciplina sobre cidadania na matriz pedagógica	65
Gráfico 5 – Valores a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia	66
Gráfico 6 – A melhorar no processo ensino e aprendizagem	70
Gráfico 7 – Curso de Pedagogia e formação de profissionais reflexivos e críticos.....	71
Gráfico 8 – Valores a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia	75
Gráfico 9 – Implementação de itens para melhorar o processo ensino e aprendizagem	79

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Valores associados à Educação para a Cidadania Estudantes.....	65
Tabela 2 – Estratégias mais aplicadas pelos professores no Curso de Pedagogia	67
Tabela 3 – Estratégias a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia.....	68
Tabela 4 – Grau de satisfação do curso que os estudantes frequentam	69
Tabela 5 – Valores associados à Educação para a cidadania.....	74
Tabela 6 – Estratégias aplicadas na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia	75
Tabela 7 –Estratégias a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia.....	76
Tabela 8 – Grau de satisfação de qualidade do processo ensino e aprendizagem	78

INTRODUÇÃO

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.... Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.”

Nóvoa (1992, p.25)

Presentemente, a Educação situa-se num cenário global, com um contexto fortemente neoliberal, mercantilista e tecnicista; por isso, é fundamental repensar a função docente, levando em consideração toda a bagagem cultural e ideológica, que o professor carrega. A aprendizagem precisa ser significativa e o Ensino Superior deve ser o espaço no qual se potencializa a reflexão, a inovação e a criatividade. É preciso que a práxis pedagógica seja transformadora e promotora da construção da cidadania. Desta maneira, espera-se, tal como realçam Fullan e Hargreaves (2001), que os professores sejam capazes de promover o desenvolvimento dos seus estudantes, fomentando comunidades de aprendizagem, e que contribuam para desenvolver, nos mesmos, capacidades que conduzam ao desejo de mudança e, consequentemente, a mais inovação, reflexão, flexibilidade e criatividade.

Mesmo diante das incertezas, contradições e crises que o mundo atravessa, a Educação se apresenta como espaço privilegiado de reflexão, numa procura pela compreensão e formação do ser humano, em suas múltiplas potencialidades, para que possa assumir-se na condição de sujeito ativo e comprometido com a superação das contradições do seu tempo histórico. Tal como sugere a investigadora Alarcão (2008; 2001;1996), o pensamento reflexivo não surge de forma espontânea. A fim de se desenvolver, é necessário criar as estratégias e condições que impulsionem esse desenvolvimento, atendendo aos sujeitos e contextos da ação pedagógica. Desta forma, é imperativo investigar a formação docente e, através do exercício de práticas reflexivas e contextualizadas, promover uma aprendizagem significativa e emancipatória (Alarcão, 2009), para que estudantes e professores sejam produtores críticos de saberes.

Assim, faz-se necessário aperfeiçoar, analisar e ressignificar as práticas, relativas à formação docente, e entender qual o ponto de partida e de chegada, para alcançar o objetivo desejado, através da atuação do professor, desenvolvida a partir da construção dos conhecimentos alicerçados nos saberes da sua própria experiência (Lima, 2007).

Esta inquietação, que perpassa questões como “formar quem?” ou “formar para quem?”, pode conduzir à reflexão sobre as práticas e a finalidade da formação continuada

docente. Trata-se de um problema abrangente, que levanta múltiplas questões, devido à complexidade dos contextos educativos, neste início de século (Alarcão, 2008; Alarcão & Roldão, 2010).

Neste entendimento, através da análise quer das respostas às questões fechadas, quer das reflexões dos docentes, pode haver uma aproximação entre a teoria e a prática, considerando a objetividade e a subjetividade da formação dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desta maneira, é possível transformar essa experiência em espaço produtor de cultura e conhecimento, a fim de despertar uma reflexão crítica e criativa, para resgatar a história de vida de cada um, desde a pessoal até a profissional. Essa constitui a base da construção de um processo de ressignificação da prática docente, através de significados reflexivos e compartilhados, numa integração construtiva e eficaz, sem esquecer a integração em sociedade (Sebarroja, 2003)

Globalmente, a Escola reflete a complexidade do mundo atual em que vivemos (Freire, 2000; 1996). Por isso, a Educação só pode ser considerada um instrumento válido, se estabelecer uma relação com a sociedade. Deste modo, é preciso que seja capaz de transformar o meio social, a partir de mais consciencialização e empenho na pesquisa, assimilação e partilha do conhecimento, mostrando-se comprometida com a formação de um cidadão imbuído de valores éticos, que atua no seu contexto social, para a construção de uma sociedade emancipada, fundada na justiça social.

Justificação da escolha

A escolha do tema foi pautada pela importância da formação profissional docente, visando a otimização da atuação do professor, em contexto de sala de aula. Apreender que o docente pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento dos estudantes, ajuda a unificar teoria e prática, ensino e aprendizagem, competências e capacidades, numa mesma visão de formação e supervisão docente (Alarcão, 2009; 2008). Efetivamente, a Educação contribui para formar seres humanos, capazes de pensar e agir em sociedade e exercer o seu papel de cidadãos, para que possam intervir responsável e colaborativamente em comunidade.

No que concerne ao papel do professor, Freire (1996) relata que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de comunidades educativas. Essa formação, focalizada em valores de cidadania, é um princípio importante, quando vinculado à própria ação do professor, numa escola democrática (Lima, 2007), pois pode

influenciar construtiva e criticamente os discentes, em suas ações, a fim de superarem quaisquer preconceitos.

A formação do professor contribui, então, para este processo, pois o educador agrega conhecimentos capazes de gerar transformação e impacto, nos contextos e espaços educativos, além de mobilizar saberes reflexivos e pesquisar a sua própria ação. Esse processo é dinâmico e contínuo, passível de adequar métodos e estratégias ao contexto espaço-temporal da comunidade de pertença, procurando romper preconceitos e crenças, e incorporando novas perspectivas de inovação e mudança, no trabalho docente na escola e em sala de aula (Elias & Oliveira, 2007; Lima, 2007; Roldão, 2009; Sebarroja, 2003).

Neste entendimento, Elias e Oliveira (2007, p. 94) explicitam que “essa formação constitui, enfim, um espaço para reflexão sobre a prática docente, onde o professor deve questionar os seus fundamentos e promover avanços na aprendizagem dos alunos, fortalecendo sua identidade profissional”. Assim, é necessário ter consciência de que a identidade profissional docente, bem como os saberes adquiridos, não são imutáveis, porém precisam de ser repensados e atualizados, de acordo com as necessidades de uma sociedade global, na qual imperam a mudança e a inovação tecnológica (Day, 2001).

Segundo Gather-Thurler e Perrenoud (1994, p.33), “a mudança em Educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguem construir ativamente. A mudança dependerá, por conseguinte, das estratégias adotadas pelos diversos atores”. Também Conte e Martini (2015) explicitam a importância do uso de novas metodologias, tecnologias e estratégias em sala de aula, tendo por agente um professor reflexivo, atento aos contextos em que atua. Consequentemente, a complexidade inerente à atividade educativa, na sociedade de hoje, e particularmente no ano letivo de 2020-2021, devido à situação de pandemia, torna pertinentes as palavras de Day (2001, p.15): “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”.

Assim sendo, o propósito desta pesquisa partiu da necessidade de pesquisar, analisar e consolidar vivências e práticas da formação docente no Ensino Superior, em consonância com as reflexões feitas pelos professores, focando processos e estratégias que permitem a ampliação do pensamento analítico, crítico e reflexivo e a formação da educação para a cidadania. Neste estudo, espera-se que seja possível aprofundar o conhecimento sobre mudança e inovação, no processo de ensino e aprendizagem, melhorando o clima de liberdade, participação, responsabilidade, sensibilidade e respeito para com o outro. E que essa busca pela formação do educando dê um salto de qualidade, não só em relação ao saber sistematizado,

mas em sua formação enquanto ser humano, que pensa, se relaciona, interage e procura, em comunidade, soluções para problemas que enfrenta diariamente, na instituição educativa a que pertence.

Metodologia

Atendendo ao mencionado anteriormente, formulou-se a **questão de partida**, focalizada no problema a ser investigado, que direcionou a pesquisa:

- De que forma as práticas pedagógicas centradas nos estudantes e na Educação para a cidadania, em interrelação com a formação docente, no contexto do curso de Pedagogia de uma IES privada podem potenciar mais qualidade do ensino e aprendizagem?

Em concordância, definiu-se o **objetivo geral**:

- Analisar o contributo de práticas centradas nos estudantes e na Educação para a Cidadania, em interrelação com formação docente, para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspetiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

Trata-se de um **estudo predominantemente qualitativo**, o mais adequado ao nosso objeto de estudo, pela possibilidade de conhecer mais profundamente a formação docente. No contexto de uma Instituição de Ensino Superior, com sede em Aparecida de Goiânia, os sujeitos participantes são 6 professores e 45 estudantes do Curso de Pedagogia da Instituição de Ensino Superior privado em análise.

A pesquisa inclui análise descritiva do Plano curricular do Curso de Pedagogia da IES, bem como dos demais documentos estruturantes da IES, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), num total de três fontes. Como instrumentos de recolha de dados, foi selecionado o **inquérito por questionário**, aplicado um a **estudantes** e outro a **professores** da Instituição de Ensino Superior (IES), com questões fechadas e abertas, estas últimas visando registar as reflexões dos participantes. Tal significa uma análise e triangulação que conjuga **estatística** com **análise descritiva**, das reflexões advindas das respostas às questões abertas. Em especial, destaca-se a questão aberta final, quanto às práticas centradas no estudante e na Educação para a cidadania, em interrelação com a formação docente. O estudo de caso, incluindo fontes, consentimentos e instrumentos de recolha de dados, foi previamente submetido e aprovado pela Comissão de Ética (CEDIC) da ULP e pela Plataforma Brasil - Comitê de Ética em Pesquisa do Brasil (CEP).

Organização do Estudo

A estruturação do trabalho começa com o enquadramento teórico, com dois capítulos, articulando-se com mais dois capítulos, referente ao estudo empírico.

O **capítulo 1**, concernente à formação reflexiva docente, apresenta o conceito de formação docente, em relação com a formação inicial e continuada, quanto ao desenvolvimento profissional. São ainda explicitadas a formação reflexiva docente em comunidade educativa, bem como a atuação dos professores e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, o **capítulo 2** analisa o currículo e a Educação para a cidadania nos Cursos de Pedagogia no Brasil, referenciando a evolução da Educação para a cidadania no Brasil. Ainda nesse capítulo, é apresentada a génese do Curso de Pedagogia nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, perspectivando a Educação para a cidadania e a formação reflexiva.

O **capítulo 3** destina-se à Metodologia do estudo, tendo sido definidas a problemática, a pergunta de partida, os objetivos, as opções e estratégia metodológica. O capítulo encerra com a contextualização e a análise descritiva do Plano curricular do Curso de Pedagogia da IES, e dos demais documentos estruturantes da IES, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Em último, referem-se os sujeitos da pesquisa.

No **capítulo 4** é concretizada a análise e discussão dos resultados do estudo de caso, partindo dos dados recolhidos nos inquéritos por questionário, aplicados a estudantes e professores do curso de Pedagogia. O cruzamento e a reflexão sobre os dados, tendo em conta as especificidades do Plano de Curso de Pedagogia, possibilitou uma visão mais abrangente e aprofundada do contexto educativo em análise.

Por fim, nas **Considerações finais**, realiza-se a síntese e reflexão final de todo trabalho, seguindo-se as referências bibliográficas e os Anexos e Apêndices, que fizeram parte desta investigação.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO REFLEXIVA DOCENTE

Este capítulo abre o enquadramento teórico, relativamente à formação reflexiva docente. Partindo do conceito de formação, será analisada a formação inicial e continuada do professor e o seu desenvolvimento dos saberes científicos e pedagógicos essenciais à docência. Destaca-se a reflexão sobre as práticas, como base e estratégia de desenvolvimento profissional docente, em contextos de formação inicial e continuada, privilegiando um ensino eficaz e a qualidade da aprendizagem ao longo da vida. Assim, neste capítulo, com base em autores de referência, emerge uma formação reflexiva docente entre pares, no seio da comunidade educativa, essencial para o desenvolvimento e formação de cidadãos e cidadãs, capazes de atuar com responsabilidade e criticamente em sociedade.

1.1. Conceito de Formação Docente

Analisando o conceito de formação docente, é preciso explicitar o que significa “ser professor”. Desde sempre, trata-se de uma profissão complexa, pois são muitos os desafios que lhe são inerentes, visto que ser docente é formar estudantes, interligando conhecimentos curriculares e cidadania. Desta forma, ser professor implica ensinar e orientar discentes, numa perspetiva de aprender a aprender (Pawlas & Oliva, 2008), com o intuito de formar cidadãos e cidadãs capazes de inovar, intervir e impulsionar mudanças significativas em sociedade, assumindo a condição de sujeitos da sua própria história, pessoal e profissional. Entende-se, então, que o papel do professor é criar possibilidades, para que os estudantes sejam autores, questionadores e construtores de argumentos, que consolidem os seus conhecimentos e as suas competências, traduzidas em ações. Contudo, podem coexistir conflitos nessa definição, à medida que os papéis e funções, a serem desempenhados pelos professores, suscitam expectativas sociais e pessoais, subjacentes ao fazer docente. Consequentemente, para Serrazina (2012, p. 267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade, que caracterizam este início do século XXI, numa sociedade global.”

Assim sendo, a formação docente implica troca, interação social e aprendizagem contínua, num processo pessoal e singular (Nóvoa, 2000; 1992). As construções da identidade pessoal e profissional não estão dissociadas. Efetivamente, resultam das relações tecidas consigo e com o meio social, concretizando-se na relação entre o “eu” e o “outro”. Tendo isso em mente, a construção da identidade e profissionalidade docente traz, no seu escopo, uma

dimensão espaço-temporal. Essa construção atravessa toda a vida profissional, desde a fase de escolha e decisão pela docência, até à formação inicial formal, nas instituições de ensino superior, e à formação por imersão nos espaços institucionais, nos quais sua atuação se desenrola. Desta forma, a construção da identidade profissional reflete as marcas das experiências e escolhas dos professores, das práticas desenvolvidas, das ações continuadas de formação, tendo por base a complexidade e interligação da vida e da profissão docente, em comunidade (Nóvoa, 2000).

Em consonância, a investigadora Roldão (2007, p. 94) configura que “ser professor se encontra ligado ao ato de ensinar” e reflete a forma como cada docente influencia os formandos (estudantes de qualquer nível de ensino ou professores em formação inicial), que estão ao alcance de uma aprendizagem significativa. O professor age, construindo simultaneamente a sua identidade, incorporando sentidos apreendidos através dos conhecimentos, competências e habilidades, que se articulam em torno da sua própria formação e da aprendizagem dos estudantes, que aprendem ressignificando os conhecimentos adquiridos.

Como tal, a formação docente não é neutra, uma vez que está ligada à subjetividade de cada indivíduo. É possível afirmar que é intrínseca, desde a Educação familiar e cultural, e continuando ao longo do percurso académico e profissional do docente. Ao tornar-se profissional, o docente constrói a sua identidade, no contexto de uma instituição educativa, humana e cultural, situada num determinado tempo e espaço sócio-histórico-cultural. Em conformidade, Estevão (2001, p. 185) caracteriza:

“A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição, que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania”.

Ao destacar o professor como sujeito histórico, pode-se inferir que é fruto do meio social em que se move, mas também construtor de sua própria formação e desenvolvimento (Mesquita & Roldão, 2017). Nessa caminhada, é necessário que o professor desvende a sua identidade, enquanto ser, e se desenvolva como docente, com a finalidade de preparar os discentes para viver e agir em sociedade, a fim de serem capazes de assumir os desafios essenciais para a formação cidadã. Tal responsabilidade político-social atravessa e molda a docência, nos nossos dias.

Partindo dessa perspectiva, Pimenta e Ghedin (2002, p.7) definem:

“Que a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos”.

Em interligação com o conceito de formação docente, e igualmente complexo e multissignificativo, o conceito de identidade docente cruza a dimensão pessoal com a dimensão coletiva (Idem), tendo, no seu cerne, a construção gradual de um perfil reflexivo de professor, capaz de desenvolver práticas autónomas e colaborativas, e de desempenhar um papel transformador, intelectual e social, em comunidade educativa aprendente (Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Canha, 2013).

O docente deve mediar o processo de ensino e aprendizagem, a fim de relacionar conhecimentos quotidianos e científicos, entrelaçando teorias e práticas pedagógicas, para conduzir os estudantes em direção ao desenvolvimento de competências e habilidades, que garantam a autonomia, o pensamento crítico e ações reflexivas em sociedade. Por isso, a formação continuada do professor é uma base importante para a construção da identidade, revelando-se essencial na (re)construção dos saberes teóricos. De fato, no caminho para alcançar as competências e habilidades necessárias, para produzir situações motivadoras de aprendizagem, é fulcral que essa ação esteja integrada nos processos reflexivos do próprio professor (Pimenta & Ghedin, 2002).

Assim, a formação docente passa por um processo reflexivo, para aprimorar a prática pedagógica, e o ofício docente demanda desafios e responsabilidades, que estão além dos sentidos que o professor produz, individualmente, acerca da sua profissão. Essa formação reflexiva requer conhecimento atualizado e experiência, para facilitar a atribuição de significados à formação docente e apreender os impactos que produzem sobre a prática. A reflexão constitui, pois, a matéria de base da formação e do desenvolvimento docente, ao longo da vida profissional (Coimbra, Martins, Pinto & Serradas, 2015; 2014).

Diante do exposto, pressupõe-se que a construção e afirmação da identidade do professor, enquanto profissional, é processual e subjetiva. Ademais, corresponde a trajetórias individuais e sociais, com possibilidade de construção / desconstrução / reconstrução. Globalmente, atribui sentido ao trabalho pedagógico, centrado na imagem social da profissão, legitimada a partir da relação de pertencimento a um determinado grupo.

Neste sentido, Scoz (2011, p. 49) afirma que “podemos ter acesso à maneira como se situam (os professores) como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diversas

situações de ensino-aprendizagem, em diferentes momentos e espaços da sua vida”. A construção da identidade do professor não faz sentido, sem levar em consideração os processos reflexivos subjacentes a aprender e ensinar, em resultado dos vários estágios de formação formal e/ou não formal, que o professor atravessa ao longo do seu percurso profissional (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015).

Em suma, não há uma definição única do conceito de formação docente, dado que este comporta vários significados, que acompanham a evolução da identidade do professor, ao longo da sua vida profissional, através de um conjunto de vivências, com significados determinantes, que o professor experiencia em sua ação educativa.

Progressivamente, o professor torna-se capaz de estruturar e orientar as práticas, selecionar determinados conteúdos, dar prioridade a certas atividades e aprimorar a competência de aprender a ensinar, percorrendo diferentes motivações e ampliando o seu leque de experiências. Por isso, a formação docente é capaz de cultivar as diferenças, criar oportunidades para expandir o conhecimento, ampliar a convivência e a sensibilidade na formação do estudante e futuro professor, configurando um conjunto de competências e uma cultura de excelência, numa diversidade de imagens e representações (Passos, 2009).

1.1.1 Contextos de formação inicial e continuada e desenvolvimento docente

A formação docente assenta no envolvimento de profissionais adultos e na aquisição e aprofundamento de saberes científicos e pedagógicos essenciais à docência. O desenvolvimento profissional do professor pressupõe a ideia de crescimento das possibilidades de ação dos professores, com base no aprimoramento do saber e saber-fazer docente (Cunha, 2010; Garcia, 2007; Roldão, 2009; 2007).

Neste entendimento, é necessário compatibilizar duas dimensões, que são inseparáveis na prática do professor: a formação e os contextos em que o mesmo atua. Nesta direção, Cesário (2008, p.111) comenta que a “[...] aprendizagem da profissão docente não se inicia com a entrada no curso de formação de professores, e também não se finaliza com seu término”. Podemos dizer, por isso, que a formação é um processo que é iniciado e continuada no decurso de um caminho profissional de aperfeiçoamento. Esta conceção de formação contextualizada é explicitada por Mesquita e Roldão (2017, p.20):

“Nesta perspetiva, não podemos depreender, e bem, que toda a formação seja iniciada e finalizada nesta fase do processo formativo, pois o conhecimento

adquirido deve ser contextualizado, transferível e (re) construído ao longo da vida. Pelas leituras que pudemos efetuar, em torno do conceito, verificamos que a formação consiste num processo que é iniciado, mas nunca finalizado.”

Há, então, que distinguir entre **formação inicial e continuada**. O termo “continuada”, segundo Ferreira (2004), significa “[...] não ter interrupção; seguido, continuado”. (p.181). Então, a formação continuada expressa um processo permanente de desenvolvimento, uma vez que o conhecimento não é algo pronto e acabado. Assim sendo, a formação de professores não termina com a graduação ou o estágio, porém necessita de atualização de conteúdos científicos e pedagógicos, objetivando formar e qualificar os profissionais da Educação, numa aprendizagem ao longo da vida (Formosinho et al., 2015; Sá-Chaves, 2002; Vieira, 1993).

Para além de conhecimentos e competências didático-pedagógicos, a dominar pelo professor (Cunha, 2010), para Silva (2014) é essencial considerar o tempo como uma categoria inerente à profissão docente. As temporalidades experienciadas em cada etapa da vida profissional, desde o momento da formação inicial até a formação continuada, vão, paulatinamente, arquitetando a identidade profissional dos docentes.

Como ilustrado na figura 1, selecionando modos de ser e agir, e atendendo aos contextos de aprendizagem, é possível focalizar momentos da formação profissional docente, envolvendo tempos e contextos de ensinar, aprender e conviver, com ritmos e cadências distintas, tal como referenciado por Tardif, Lessard e Gauthier (2000, p. 25) e adaptado por Coimbra (2019).

Momentos fortes da formação	A formação pré-profissional	A formação inicial	A formação na entrada da profissão	A formação continuada
Natureza da formação	Formação escolar anterior e experiência pessoal durante a escolaridade	Formação universitária (ou equivalente) e formação prática (estágios, pesquisa e análise de casos)	Tomada de contacto com a profissão e aquisição dos saberes de experiência entre pares e com supervisão inicial em sala de aula	Aperfeiçoamento, reflexão, projeto de formação individual e entre pares, em comunidade
Espaços da formação	Escola, família, amigos, sociedade	Universidade e meios de formação prática, com supervisores e orientadores, nas escolas	As turmas, os pares, a escola: a prática da profissão em sala de aula	Universidade, associação, centros de formação e respetivos cursos,

Figura 1 - A formação profissional docente como um *continuum*

Entendendo a formação profissional docente como um *continuum*, na teoria de Tardif

et al. (2000) há a considerar quatro fases. Na primeira fase, denominada de **formação pré-profissional**, o professor apreende conhecimentos e modos de agir, através das suas vivências, em sociedade e durante sua escolaridade. Quanto à segunda fase, de **formação inicial**, o docente assimila conhecimentos didáticos e pedagógicos. A terceira fase, de **entrada na profissão**, corresponde aos primeiros anos de docência. A quarta e última fase, de maturidade profissional, abarca a **formação permanente ou continuada**, de aperfeiçoamento profissional ao longo da vida. Esta fase corresponde ao processo não finalizado de aperfeiçoamento profissional de Mesquita e Roldão (2017, p. 20), “que é iniciado, mas nunca finalizado,” tal com analisado anteriormente.

Além disso, é importante contextualizar as diretrizes que regem a formação profissional docente, visto que esta é regulada pelas políticas educativas de cada país, evoluindo ao longo do tempo. Ao refletir sobre os aspectos históricos das políticas de formação docente, constata-se que, para cada época, há tendências pedagógicas que suportam as orientações políticas. Cada período enfatiza algum ou alguns aspetos, qual seja o método, o ensino, a relação entre docente e discente, entre outros (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Atualmente a Educação é concebida para além da transmissão do conhecimento, incluindo também a própria produção desse conhecimento, ou seja, enfatizando a atuação do docente como pesquisador do seu trabalho prático e o envolvimento dos discentes (Idem).

1.2. Formação reflexiva docente em comunidade educativa

Para apreender a formação docente, baseada na reflexão sobre o agir docente, é necessário analisar o surgimento desse termo, e o que diferencia o **professor reflexivo** dos demais.

A reflexão é uma capacidade inata do ser humano, sublinhando a prática reflexiva como um dos componentes chave para a constituição de práticas e performances diferenciadas e eficazes. Nas comunidades educativas, temos como elementos fulcrais desse processo o pensamento reflexivo (Dewey, 1979), o ensino reflexivo (Zeichner, 1993) e a prática reflexiva (Schön, 2000; 1995), tal como investigado por diversos autores (Alarcão, 2001; 1996; Alarcão & Roldão, 2010; Dorigon & Romanowski, 2008; Martins, Coimbra, Pinto & Serradas, 2015; Pawlas & Oliva, 2008).

A formação reflexiva é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, englobando autonomia, responsabilidade, criatividade e capacidade de investigar

sobre a sua ação em sala de aula e em comunidade educativa, enquanto professores.

É importante que o professor siga um modelo formativo, que tenha como meta a aprendizagem constante e renovada, e sobretudo que evidencie disposição para a pesquisa e o diálogo em comunidade educativa, particularmente com os estudantes e com outros professores, e supervisores, especialmente coordenadores pedagógicos. Além disso, é essencial que, na sua trajetória formativa, e quanto à prática pedagógica, valorize e invista em seu desenvolvimento profissional reflexivo (Castro, 2005; Vieira, 1993). Trata-se da construção e aperfeiçoamento do conhecimento profissional, através da análise reflexiva da práxis (Roldão, 2007; Sá-Chaves, 2002).

Na teorização sobre a reflexão, destaca-se John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, que caracteriza o pensamento reflexivo e defende o poder da reflexão, como elemento impulsionador da melhoria de práticas profissionais docentes. Para Dewey (1979, p.13), trata-se de uma: “[...] espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.” Deste modo, Dewey propõe a formação de um profissional reflexivo, que ultrapasse as suas dúvidas e procure encontrar soluções educativas, de forma coerente e contínua. Este será o percurso formativo a seguir, a fim de possibilitar uma transformação pessoal, através da problematização da realidade vivida, com consequente melhoria na sua ação (Lalanda & Abrantes, 1996; Martins et al., 2015).

Por sua vez, Zeichner (1993, p. 18), mencionando Dewey, define, de forma semelhante, o que é a ação reflexiva:

“[...] implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.”

Seguindo os princípios de Dewey, surgem os estudos de Schön (2000; 1995), sobre a nova epistemologia da prática profissional. Este autor fundamenta a sua teoria baseando-se em três momentos: **reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática**. O objetivo principal desse processo reflexivo é alcançar a consolidação da autonomia profissional, de maneira que o professor seja capaz de construir e reconstruir conhecimentos, a partir de uma ação reflexiva em contexto educativo, tendo em conta os três momentos de reflexão enumerados por Schön (2000; 1995). A reflexão na ação ocorre antes, na ou durante a prática, implicando práticas de auto e hetero observação, normalmente situadas em contexto

de sala de aula.

Segundo Pérez-Gómez (1997, p. 38):

“[...]é um processo de reflexão sem a parcimônia sistematizada e o distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio”.

O processo reflexivo é imprescindível para a formação docente, uma vez que possibilita a integração dos professores, através de trocas, ações e reações em situação de formação, em contextos educativos concretos. Por isso, pode ajudar os docentes a compreender e ultrapassar dificuldades, descobrir soluções e orientar futuras ações, ajustando e melhorando a sua intervenção educativa (Roldão, 2007; Sá-Chaves, 2002). Todavia, essas ações devem promover, também, a transformação e consolidação das respectivas comunidades educativas. Tal como é alertado por Alarcão e Canha (2013, p. 58): “Para haver comunidade, é necessário haver um percurso de experiência alargado no tempo, uma história construída em conjunto que consolide a pertença e a confiança mútua e que permite antever um futuro de continuidade”. Ou seja, a coesão da comunidade, unida num propósito comum de melhoria das práticas, concorre para a construção de um ambiente comum de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a construção desse futuro em comum, em cada escola, é essencial tornar significativo o aprendizado dos alunos. A escola assume, então, o seu papel enquanto unidade social, dado que os agrupamentos humanos, em comunidade, são constituídos por pessoas com diferentes histórias de vida, que mantêm certo nível de interações, pessoais e profissionais, e evidenciam intencionalidade nos seus atos, em comunidade educativa (Alarcão & Roldão, 2010; Mesquita & Roldão, 2017).

Nesse sentido, são de destacar as palavras de Alarcão (2001, p. 11):

“A escola é por excelência um centro de formação: é organismo vivo, dinâmico, onde se cria contextos de aprendizagem, ambientes que favorecem o cultivo de atitudes saudáveis, onde podem desabrochar capacidades e competências que facilitam o convívio em sociedade, onde o exercício da prática é pleno, favorecendo que professores se tornem responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida.”

Efetivamente, e retomando as palavras de Alarcão (Idem), cada escola deve perspectivar-se como local, tempo e contexto educativo. As pessoas são as peças centrais da escola e os professores estão em primeiro plano, enquanto agentes educativos. Entende-se que,

na práxis, sujeito e realidade dialogam. Há mútuas e variadas interrelações entre sujeitos e situações no contexto escolar. Os sujeitos, docentes e discentes, enquanto membros ativos da cultura escolar, adquirem a capacidade de articular conhecimentos teórico-práticos e de mobilizá-los, de acordo com cada situação-problema.

Desta maneira, é possível transformar práticas, bem como aprofundar a capacidade de organização de novos saberes, cedendo espaço para a articulação dialética do que é fulcral e inovador, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, e no contexto de atuação pedagógica (Roldão, 2009 Schön, 2000, 1995).

Independentemente da frequência de cursos, em centros específicos, destinados à formação profissional docente, a formação pode e deve acontecer na escola, tendo por base o trabalho colaborativo desenvolvido entre pares. Tal possibilita, de forma privilegiada, a reflexão sobre a realidade educativa, para alcançar a conquista de resultados educativos com mais qualidade, condizentes com essa realidade. “Em um processo de reciprocidade, o professor qualifica-se junto com os outros professores e a escola qualifica-se, reconceitualiza-se e reorganiza-se” (Alarcão, 2001, p. 78). Em suma, a escola emerge como o *locus* privilegiado de formação continuada dos educadores, revelando-se, enquanto instituição educativa, uma escola reflexiva.

1.3. Atuação docente e qualidade do processo de ensino e aprendizagem

A atuação docente, em contexto educativo, e sobretudo em sala de aula, implica a atualização de conhecimentos pedagógico e didáticos sobre métodos e estratégias de ensino e aprendizagem, focalizadas no estudante, potenciando a assimilação do seu conhecimento significativo e o aprofundamento de capacidades (Pawlas & Oliva, 2008).

Assim, é preciso que o professor esteja consciente de que a aprendizagem deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, para efetivar a construção de um novo saber, como alicerce de uma aprendizagem significativa e de qualidade. Segundo Moreira e Massini (2006, p. 14): “A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade”.

Cabe ao docente orientar a aprendizagem dos seus discentes, visando alcançar aprendizagens significativas e o sucesso escolar (Alarcão & Roldão, 2010). De maneira a conseguir alcançar essa meta pedagógica, e simultaneamente social, o educador precisa de

ajustar a sua ação pedagógica às etapas do processo, refletindo sobre o seu papel frente às dificuldades dos estudantes. O professor deve, então, conduzir as atividades propostas, como mediador de novos conhecimentos a assimilar, e desenvolver um olhar reflexivo, promovendo uma aprendizagem que permita criar e recriar conceitos, a partir do trabalho colaborativo em comunidade (Alarcão, 1996; Martins et al., 2015; Roldão, 2009).

Este processo de transformação e melhoria, a fim de conseguir alcançar uma Educação de qualidade, é um dos desafios atuais das Ciências da Educação. A nível das políticas educativas brasileiras, emergiu no final do século passado, com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), quando foi consolidado o processo de democratização da sociedade, passando a Educação a ser um direito público, com vinculação constitucional de recursos à Educação.

Nessa época, aumenta a influência do Estado na Educação, a partir de organismos multilaterais, que influem na formulação de políticas educacionais. Ligados à gestão educacional, o planeamento, a eficiência e a produtividade seguem uma lógica capitalista (Dourado et al., 2007), iniciando os primeiros passos para uma educação de qualidade, a fim de combater os problemas do analfabetismo e abandono escolar, que ainda prevalecem em muitas regiões do Brasil (Tardif, 2014).

A UNESCO (2001, p.1), a propósito da qualidade educativa, destaca que:

“A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e económicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.”

Para tanto, a qualidade educacional deve tornar o campo educativo um espaço de reflexão, através de ações e práticas efetivas, com o desafio de promover a eficácia e equidade, numa realidade marcada por desigualdades sociais. Por isso, a educação de qualidade é idealizada a partir de diferentes perspectivas concetuais, estando ligada diretamente aos responsáveis pela comunidade educativa, pelo que é dado destaque à eficiência e eficácia, para um processo de ensino e aprendizagem reflexivo. Esse processo liga, intrinsecamente, a avaliação pedagógica à qualidade, valorizando os processos avaliativos, inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Dourado et al., 2007).

Neste enquadramento, vem crescendo a preocupação com a qualidade do ensino, devido à necessidade de adaptação a um contexto social e global cada vez mais exigente. A

finalidade é alcançar uma formação reflexiva, embasada em processos de mudança e valores éticos, que garanta, nas instituições educativas, a formação integral do ser humano, futuro cidadão e profissional (Padilha, 2007).

Para potenciar a qualidade do ensino e aprendizagem do estudante, o docente precisa de ter uma ação voltada para a mediação pedagógica, assente em cuidado, reflexão, diálogo, respeito e responsabilidade, promovendo uma Educação para a autonomia, os valores e o sucesso. Avaliar com qualidade o processo de ensino e aprendizagem depende da disponibilidade do educador, em analisar a realidade contextual, com o olhar voltado para a inserção do educando no seu meio, fazendo uma escolha adequada da teoria, que irá guiar sua investigação e norteará a elaboração de seus instrumentos de pesquisa (Freire, 2000; 1996).

Deste modo, é crucial aplicar uma avaliação com qualidade, que envolva o estudante. Tal implica que o docente desenvolva um processo educativo, que suscite “perturbação epistemológica e ontológica nas mentes e no ser dos estudantes” (Barnett, 2005, p.176). Efetivamente, o discente está no centro da sua aprendizagem, aperfeiçoando e aplicando capacidades de reflexão e auto e heteroavaliação entre pares (Tardif, 2014). Por isso, interessa formar docentes enquanto profissionais reflexivos, que superem as teorias prontas e a reprodução de um ensino tradicional, baseado em memorização de conteúdos e desarticulado das vivências dos alunos e de sua realidade social.

Assim, é preciso repensar as práticas avaliativas, enfatizando a qualidade. Como é reforçado por Vasconcellos (2000, p. 56): “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo ou alienante”. Essa interligação entre avaliação e aprendizagem é indissociável, já que a avaliação constitui uma estratégia eficaz de ensino e aprendizagem (Roldão, 2009). Neste sentido, o docente deve “envolver os participantes no diagnóstico de suas necessidades e encorajá-los a identificar recursos e estratégias, que lhes permitam atingir os objetivos, compartilhando com eles a avaliação de aprendizagem” (Masetto, 2012, p.62).

Para que esse percurso seja de qualidade, o professor deve acompanhar e orientar o estudante em seu processo de autoavaliação, o qual, segundo Hoffmann (2011, p.52):

“[...] só tem significado enquanto reflexão do educando, tomada de consciência individual sobre suas aprendizagens e condutas cotidianas, de forma natural e espontânea como aspecto intrínseco ao seu desenvolvimento, e para ampliar o âmbito de suas possibilidades iniciais, favorecendo a sua superação em termos intelectuais.”

Atualmente, as instituições educativas, nos diferentes graus de ensino, são desafiadas

a repensar o ensino que têm oferecido, a fim de investirem em uma aprendizagem reconstrutiva e significativa, por parte dos estudantes. Só assim será possível romper com a lógica da racionalidade técnica, que supervaloriza a teoria abstrata e concebe a prática como secundária e espaço de mera aplicação da teoria, atribuindo um lugar de receptor passivo ao “eu” da criança e do jovem em construção, e negando o saber e o protagonismo discentes (Machado, 2007). Consequentemente, a qualidade, no processo de ensino e aprendizagem, e ao longo de toda a escolaridade, apenas poderá emergir pela interrelação entre o desenvolvimento do docente e do discente, com mais pesquisa, reflexão, autonomia, colaboração entre pares, inovação, sem esquecer a auto e heteroavaliação.

1.4. Educação emancipatória

Envolvida dialeticamente nos dias atuais, em que todos vivenciamos incertezas, contradições e crise, a educação se apresenta como espaço privilegiado de reflexão e formação do ser humano, em suas múltiplas potencialidades, para que este possa assumir a sua condição de sujeito ativo e comprometido com a superação das contradições do seu tempo histórico, imposto pelo ideal burguês. No entanto, o capitalismo está enraizado no cotidiano da massa trabalhadora, pois já se banalizou a questão da distribuição da riqueza e a divisão de classes na sociedade. Para uma efetiva emancipação, é essencial uma população mais esclarecida e sobretudo capaz de apreciação crítica, no que se refere aos seus direitos e deveres. Para Adorno (2000, pp. 116-117), a chave da alteração decisiva:

“[...] reside na sociedade e em sua relação com a escola [...] Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.”

Depreende-se que a educação para a emancipação precisa ser inserida não apenas no pensamento, mas também na prática educacional. A determinação de superar “a barbárie” é imprescindível para a sobrevivência da organização social, através de uma educação oportunizadora da libertação do ser humano e possibilitadora da concretização do ser histórico, envolvido na luta pela transformação da sociedade. Essa emancipação não acontecerá por eventualidade, mas será uma conquista efetivada pela práxis humana, através de uma luta que

ultrapasse o simples ensino de competência do saber fazer, de maneira a superar e libertar o indivíduo dos mecanismos de dominação e de alienação social. Consequentemente, e como esclarece Adorno (2000 pp. 67-68): “O indivíduo só se emancipa quando se liberta do imediatismo de relações que de maneira alguma são naturais, mas constituem meramente resíduos de um desenvolvimento histórico já superado.”

A emancipação, na perspectiva de Freire, significa apropriar-se e experimentar o poder de pronunciar o mundo, num projeto de educação que almeja a libertação e humanização. Essa proposta, como ressalta Freire (2001, p.49), “não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou a reconstrução da sociedade”. Diante do contexto em que a sociedade capitalista vive, há muitos limites ao processo de emancipação humana, por isso Freire critica a concepção de educação bancária, que, ao contrário da libertadora, não promove a autonomia do ser humano, e sim o vê como uma tabua rasa, a quem deposita conteúdos, negando a promoção da emancipação.

Por isso, a educação deve ajudar o homem a tornar-se sujeito, a partir de tudo o que constitui sua vida. A educação deve estabelecer uma relação com a sociedade, na qual o homem está inserido e ser capaz de transformar o meio social, a partir da conscientização, de maneira que não atenda apenas às demandas do mercado de trabalho. Interessa que seja comprometida com a formação de um cidadão com valores éticos, que atua no seu contexto social, para a construção de uma sociedade emancipada. Deste modo, Freire (2005, p. 32) ressalta que: “[...] a educação deve ser desinibidora e não restrita. É necessário darmos oportunidades para que os educandos sejam eles mesmos”.

O ser humano está inserido nesse contexto, e a busca por sua emancipação se torna cada dia mais necessária, a fim de resgatar uma educação que ultrapasse o simples ensino de competência. O indivíduo emancipado pela educação tem uma visão abrangente e universal, formado na perspectiva da sua totalidade, e sabe agir com criticidade e atuar para transformar a sociedade. A educação, nesse processo, envolve uma formação ampla, que proporciona os elementos necessários à compreensão e intervenção na sociedade. Como ressalta Rodrigues, sobre o pensamento de Gramsci (2007, p. 76): “O Estado é força, coerção, dominação, mas a sociedade é o espaço do *consenso*, é o lugar onde os homens conflitam seus interesses através da *persuasão*”. Quando Gramsci ressalta a questão da emancipação, se refere à ação intelectual, a fim de “ganhar a batalha das idéias”, que parte de uma “reforma intelectual e moral” (Gramsci, 2007, p.77)

Para alcançar essa educação emancipatória, é fulcral a autonomia e uma formação mais significativa e consciente, própria da democracia. A ação educativa emancipatória apenas

ocorre quando o educador centra a ação pedagógica no próprio estudante. Por isso, a educação para a cidadania, tendo por base uma educação emancipatória, só é possível com o envolvimento esclarecido, compartilhado e crítico de docentes e discentes.

CAPÍTULO 2 –CURRÍCULO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Neste capítulo inicia-se o enquadramento teórico, relativamente ao currículo e à Educação para a cidadania, nos cursos de Pedagogia no Brasil. Partindo da legislação e demais normativos, referentes aos currículos e à cidadania em Educação, serão analisados os respectivos conceitos, a fim de enquadrar a evolução verificada no Brasil, com ênfase no curso de Pedagogia nas IES, através de uma formação reflexiva e fundamentada. Dessa forma, pretende-se perspectivar e analisar a formação de cidadãos éticos e solidários, a fim de alcançar uma Educação de qualidade, não apenas quanto a conhecimentos, mas abrangendo igualmente uma diversidade de competências, capacidades e valores.

2.1. CURRÍCULO E CIDADANIA EM EDUCAÇÃO

2.1.1. Conceito de Currículo

O termo currículo designa, etimologicamente, um caminho a seguir (Pacheco, 2007), o que, em Educação, se tem traduzido em orientações nacionais, emanadas do Governo.

O currículo é um documento intencional, relacionado com a transmissão do conhecimento social (Moreira & Tadeu, 2011). O currículo é, também, o espaço que envolve poder, percurso, assim como a vida dos sujeitos, os contextos e discursos. “O currículo é documento de identidade” (Silva, 2005, p. 150). Revela-se, então, como um documento importante, cuja finalidade é guiar, normativamente, a Educação.

Assim, as orientações curriculares direcionam o trabalho pedagógico a desenvolver, instituindo, a nível nacional, finalidades, objetivos e conteúdos, por exemplo do Plano curricular de um Curso. Essas orientações espelham as políticas educativas de cada país e respetivo Ministério da Educação, sendo depois contextualizadas a nível local, dado que cada instituição educativa deve ter em conta a visão e metas selecionadas e propostas pelas estruturas pedagógicas a nível local, tais como o Conselho Pedagógico. Sem esquecer o (a) Diretor(a), que terá como funções o cumprimento das normas em vigor e as orientações curriculares, coadjuvado pelos coordenadores dos departamentos e demais estruturas curriculares, próprias de uma gestão democrática (Morgado, 2010).

Neste enquadramento, compete aos professores, os maiores especialistas do currículo, na opinião de Roldão (2009; 2006), a interpretação do **currículo prescrito**, através da planificação e escolha de estratégias do **currículo real** e de o fazer aprender aos alunos, de

acordo com o seu nível etário e de desenvolvimento, tornando-se, assim, o **currículo aprendido** (Sacristán, 2000). Deste modo, toda a comunidade, incluindo professores e alunos, intervêm neste processo, de um currículo prescrito a aprendido.

Como afirma Simões (2015, pp. 59-60).

“Neste processo, haverá conteúdos curriculares que serão atingidos facilmente, outros que serão interligados com os conhecimentos anteriormente adquiridos e outros que serão simplesmente ignorados (...) conhecimentos veiculados pelo currículo, interligando a teoria e a prática, numa gestão flexível do mesmo (...). O currículo possibilita a clarificação das intenções e valores, sobre o que é importante ensinar, e que pode ser traduzido em propostas relevantes, para a formação dos indivíduos. Facilita também o desenvolvimento dos professores, através de processos de reflexão, investigação e colaboração, essenciais à respetiva aplicação na escola (...)”.

Nesse contexto, vale ressaltar que o currículo permite transpor saberes e técnicas e estar ligado aos saberes ensinados no contexto dos estudantes, tornando o processo ensino e aprendizagem significativo. Morin (2005, p. 24) aponta que “o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação”.

Por isso, Moreira e Candau (2011, p. 18) concebem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio as relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” e concluem como sendo um “conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas”.

Assim, compete ao professor, na sala de aula, orientar o estudo dos seus alunos, implementando uma gestão flexível do currículo, que atenda às dificuldades e aos diferentes contextos de atuação. Este trabalho ser facilitado se for realizado colaborativamente.

Neste entendimento, o conceito de currículo, traduzido no agir pedagógico, tornou-se mais amplo, extravasando os conteúdos programáticos de um Curso ou de uma disciplina (o currículo nacional), e passando a incluir a interpretação, o ponto de vista e os saberes já adquiridos de todos os intervenientes (Pacheco, 2007; Roldão, 2006), no processo de ensino e aprendizagem, contextualizado em cada instituição e comunidade educativa.

Neste entendimento, no que concerne à gestão e flexibilidade curricular, as IES constituem um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento, pelo que devem possibilitar a criação de novos ambientes de formação, troca de saberes e experiências.

Desta maneira, é possível que a organização curricular abranja as mudanças que a sociedade enfrenta, no decorrer dos anos (Fiorin, 2015), visando mais qualidade educativa.

2.1.2. Conceito de Cidadania

Tomando como referência o contexto histórico, o conceito de cidadania está inserido nas condições e circunstâncias das sociedades em que é exercido, em diferentes momentos e espaços. Deste modo, a valorização do seu significado e prática depende do contexto social, político económico e cultural (Dubet, 2011).

Os especialistas Pinsky e Pinsky (2005, p.9) relatam que:

“Cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço. É muito diferente ser cidadão na Alemanha, nos Estados Unidos ou no Brasil (para não falar dos países em que a palavra é tabu), não apenas pelas regras que define quem é ou não titular da cidadania (por direito territorial ou de sangue), mas também pelos direitos e deveres distintos que caracterizam o cidadão em cada um dos Estados-nacionais contemporâneos.”

Segundo Moraes (2013, p. 20912):

“A mutabilidade histórica do conceito referente a cidadania perpassa não apenas por seus significados práticos, no campo da experiência humana concreta, mas também pelo nível do simbólico. Nesse sentido, observa-se aproximações que permitem nortear o conceito de cidadania, como uma identidade social politizada.”

O termo cidadania, conforme Dallari (2004, p. 14) “vem do latim *cívicas*, que quer dizer *cidade*” trazendo um sentido de vínculo entre o indivíduo e a sociedade organizada em que vive, caracterizando-o como cidadão.

As primeiras aproximações ocorreram na Grécia antiga, associadas a um modelo de organização política criado pelos gregos, as *pólis* (Cidade-Estado). Estas eram cidades que se constituíam em Estados independentes com autonomia política, cultural e religiosa. (Tonet, 2007). Ao cidadão grego eram exigidas várias atividades públicas e participação política, tornando-o corresponsável pela vida da comunidade. Todavia, esse direito era restrito a um determinado número de pessoas, excluindo mulheres, estrangeiros e escravos. Na explicitação de Covre (2002, p. 16) : “Na *pólis* grega, a esfera pública era relativa à atuação dos homens livres e à sua responsabilidade jurídica e administrativa pelos negócios públicos”

A palavra cidadania, na Roma Antiga foi, então, usada para indicar a situação política da pessoa e os direitos que podia exercer, pois trazia privilégios legais e fiscais, e permitia ao seu portador o direito e a obrigação de seguir as práticas do Direito romanos. (Funari, 2010). No âmbito do Direito centravam-se três vertentes que regiam a sociedade da época: a liberdade, a cidade e a família (Zeron, 2010).

Desta forma, a cidadania grega e romana resguardava os indivíduos que gozavam de privilégios apenas destinados a alguns, nomeadamente a atuação nas deliberações da esfera pública, mas não englobava toda a população. Na opinião de Covre (2002, p. 17), “embora fossem escravistas, as sociedades gregas e romanas promoveram em suas cidades certo exercício de Cidadania”. Com a queda do Império Romano e o início da Idade Média, a cidadania greco-romana foi alterada, alcançando significados diferentes.

De seguida, foi a vez da Europa, na qual, durante muitos séculos, a sociedade se manteve organizada em classes: no topo o rei, seguindo-se os nobres, o clero, a burguesia e o povo. Essas classes apresentavam grandes diferenças, em relação às condições económicas e ao poder e influência que detinham. Esse poder tornava-se absoluto nas mãos dos reis, de que é exemplo o período do absolutismo.

É essa forma de poder que leva os burgueses e os trabalhadores a um processo de organização e revolta, cujo resultado foi a revolução na Inglaterra, nos anos de 1688 a 1689, e a Revolução Francesa, em 1789. Esta última, na verdade, constituiu-se num marco na História da Humanidade, cujos fundamentos buscavam a defesa da liberdade, da igualdade e da fraternidade, devido à repercussão da mesma em outras partes do mundo, não só nessa época, mas até à atualidade. Efetivamente, o conceito de cidadania continua a abranger os valores veiculados pela Revolução Francesa (Odalia, 2010). Em consequência da Revolução Francesa, um novo modelo de cidadania prosperou, em conjunto com o surgimento do Estado Moderno, em que o indivíduo começa a possuir grande importância, isto é, passa a ser sujeito de direito, independentemente de classe social, ou seja, embora posteriormente a mesma tenha sido utilizada para garantir novos privilégios (Bertaso, 2002).

No século XIX, a condição da cidadania é expandida com a inclusão de direitos dos cidadãos, entre eles a Educação. Os ideais de liberdade e de igualdade, embora tivessem uma origem burguesa, contribuíram para a inclusão de um maior número de indivíduos, no corpo político das sociedades (Charllet, 2009). Essa associação, ligada à cidadania, conduz a uma questão que permanece atual e aberta ao debate, que diz respeito ao espaço do exercício dos cidadãos, quando os mesmos atuam em comunidade. Assim, interessa saber até que ponto "o pertencimento à comunidade é algo que é imposto aos cidadãos, atribuído a eles ou simplesmente herdado, ou algo que eles criam e permanentemente recriam através de sua ação coletiva" (Bolívar, 2008, p. 524).

Um marco do século XX, quanto à definição do conceito de cidadania, tem por base um acontecimento relevante, a elaboração da Carta de Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Este documento declara que todos os “homens são iguais perante a lei,

independente de raça, credo e etnia (...) o direito a um salário digno, à educação, à saúde (...) de livre expressão, de militar em partidos políticos, sindicatos, movimentos e organizações da sociedade civil” (ONU, 1948, art. VII). A Carta institui que incumbe, aos indivíduos e aos governos, assegurar direitos iguais para todos os cidadãos, manter compromisso com a justiça social e o bem-estar de todos em sociedade, e ainda respeitar, divulgar, cumprir e fazer cumprir as normas e leis, definidas coletivamente.

No que concerne ao “conceito contemporâneo de cidadania, este se estendeu em direção a uma perspectiva na qual cidadão não é apenas aquele que vota, mas aquele que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa” (Melo, 2013, p.1). Portanto, cidadania é a condição de acesso aos direitos sociais (educação, saúde, segurança e previdência) e econômicos (salários justos, emprego), que permitem que o cidadão possa desenvolver todas as suas potencialidades, incluindo a de participar de forma ativa, organizada e consciente, em comunidade, na construção da vida coletiva, num Estado democrático (Bonavides, Miranda & Agra, 2009).

Atualmente, ser cidadão é possuir direitos e deveres e ser respeitado como um sujeito integrante absoluto e igualitário da sociedade. Já a cidadania é a obtenção destes direitos e a realização dos deveres. É mediante a cidadania que o sujeito pode desempenhar sua função primordial no progresso da sociedade, lutando por melhores garantias individuais e coletivas e por direitos indispensáveis para a vida humana. Por isso, entende-se “que, nos dias atuais, a cidadania se constrói na tensão que se estabelece entre essas diferentes perspectivas sobre o pertencimento e sobre a capacidade ou não do indivíduo de se autodenominar cidadão/cidadã” (Maia, 2014, pp.35-36).

Neste sentido, é essencial uma Educação para a cidadania, que englobe todos os níveis e ciclos de escolaridade, incluindo o Ensino Superior, tal como será analisado no item a seguir.

2.1.3. Evolução da Educação para a cidadania no Brasil

A compreensão de cidadania, no Brasil, está interligada a questão da natureza da democracia, que se constitui no país, ao longo da História, com todas as suas especificidades e pontos de fragilidades. A formação da sociedade brasileira foi marcada por uma desigualdade estrutural, desde a criação do país como colônia de Portugal.

No contexto brasileiro, o exercício da cidadania foi marcado por desequilíbrios de forças, e pela dominação de classes, esbarrando em barreiras estruturais de poder, em que se busca uma consolidação de direitos e de sobrevivência, na sociedade democrática. Desta

maneira, no Brasil, primeiramente, houve uma inversão de direitos civis e políticos, seguindo-se a efetivação gradual dos direitos sociais e a consolidação da sociedade (Carvalho, 2018).

Nesse contexto, verifica-se que a formação, do povo brasileiro, para o exercício da cidadania, segundo a Constituição Federal de 1988, é da responsabilidade, primariamente, do Estado e da família. Com efeito, são essas instituições que, articuladas, irão preparar os sujeitos, desde a mais tenra idade, para que futuramente consolidem a cidadania, no espaço público. A Constituição Federal do Brasil (1988, capítulo III, art. 205) institui que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A família atua numa base educacional social. Por sua vez, na escola, e começando pela educação básica, o processo formal de ensino se estabelece em progressão, até alcançar o ensino superior.

O pleno exercício da democracia não será alcançado, se o direito social não for amplamente assegurado à população. No caso da Educação brasileira, esse direito está assegurado em diversos diplomas, instituído na Constituição e reforçado pela Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 2º, ao declarar o seguinte: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

O problema é que a formação para a cidadania está historicamente circunscrita em um imenso campo de constrangimentos, por causa dos limites de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, nas quais a luta pela cidadania é, realmente, uma luta de classes. Nesse sentido, Gonçalves (2012, p. 16) afirma que “a educação é frequentemente apontada como um dos caminhos possíveis, para se combater os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais”. Nessa mesma perspectiva, Neves (2013) aponta a importância de influenciar a formação, nos ambientes educacionais, de modo que favoreçam, nos estudantes, o desenvolvimento de valores, no processo de Educação para a cidadania.

Diante dessa sociedade em rápida transformação, a cidadania depende cada vez mais da Educação moral e ética, cuja função é promover uma cidadania plena e emancipada (Gonçalves, 2012). Neste entendimento, o papel da escola não é, unicamente, propiciar o conhecimento intelectual. Na realidade, cabe-lhe preparar os jovens para o futuro. Interessa, então, uma sociedade mais justa e igualitária, em que cada indivíduo saiba ser cidadão de

direito, em qualquer tempo e lugar. Ser cidadão é, então, ter participação ativa na sociedade. Como ressaltam Pacheco e Morigi (2012, p. 10):

“[...] a cidadania passou a ser entendida, a partir de então, como o ato de o homem se constituir como homem entre outros homens e como homem, que com os outros, constrói o mundo humano, material e simbólico, em que subsiste. Agora, ser cidadão é ser sujeito do processo histórico, em contraposição ao ser objeto, sobre o qual incide a ação do sujeito. É ser agente produtor do espaço cultural em que deverá viver.”

É este tipo de cidadania que é essencial implementar, em colaboração entre a escola e a família. Por isso, “a educação não formal historicamente tem contribuído para o processo de compreensão da cidadania, pois valores que tradicionalmente são ensinados pela família, como honestidade, solidariedade e moral, também são aplicados em uma sociedade onde se prima pela civilidade e cidadania” (Lopes, 2014, p.21).

Complementando esta linha de pensamento, Lima (2002, p. 71) afirma: “A educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas; desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.” Através da colaboração entre escola e família e de práticas educativas democráticas, como referido anteriormente, por diversos autores, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem alcance mudanças positivas. Ou seja, é essencial uma educação para os valores, alicerçada na liberdade, participação, responsabilidade, sensibilidade e respeito com o outro. Só assim será possível que a formação do educando se torne de qualidade, não só em relação ao saber sistematizado, mas em sua formação enquanto ser humano, que pensa, se relaciona, interage e procura soluções para os problemas. Estas constituem as bases de uma melhor convivência na sociedade atual, tão carente da formação de autênticos cidadãos, que respeitem os direitos dos outros, que possuam boa auto-estima, que saibam lutar por seus direitos e que tenham consciência de seus deveres (Idem).

2.2. CURSOS DE PEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para compreender o surgimento e evolução do Curso de Pedagogia, nas Instituições de Ensino Superior, é preciso interligar a identidade profissional e o processo de formação do pedagogo, e respetiva atualização científica e pedagógico-didática, a qual, gradualmente, alcançou uma nova abrangência (Alarcão, 2009). Para tal, há que ter em conta as mudanças que se verificaram, desde o início do século XX, segundo Nóvoa (1995, p. 19):

“A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente.”

O primeiro curso superior de formação de professores é criado em 1935, quando a Escola de Professores, como era denominada, foi incorporada na Universidade do Distrito Federal. Desta forma, o Curso de Pedagogia no Brasil “[...] foi instituído [...] através do Decreto-lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939” (Silva, 2006, p. 11), durante o governo de Getúlio Vargas, com o intuito de regulamentar o curso de Pedagogia como universitário. Ainda de acordo com Cruz (2008, p.47):

“Este Decreto [...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática.”

A década de 30, do século XX, foi marcada pelos impactos do movimento escolanovista, e o curso de Pedagogia seguiu o modelo universitário, com o objetivo de atender às demandas do mercado de trabalho. A sua estrutura estava de acordo com a vigência do modelo designado “3+1”, ou seja, o bacharelado e a licenciatura, complementados com o curso de Didática (Scheibe & Durli, 2011). Em continuidade, não houve muitas mudanças no cenário educacional, e, particularmente, na organização do currículo do curso de Pedagogia, até à proclamação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira de 1961 (Saviani, 2008).

No ano de 1968, marcado pela Reforma Universitária, regulamentada pela Lei nº5.540/68, houve um rompimento da ligação, entre a Faculdade de Pedagogia e a Faculdade de Filosofia. Nesse momento, o curso de Pedagogia objetivou a formação de professores, com atuação no ramo secundário do ensino nacional (Saviani, 2008).

Com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº252/1969, e a Resolução do CFE nº 2/1969, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, o mesmo, de acordo com Arantes e Gebran (2014, p. 5), “passou a conferir apenas o grau de licenciado, abolindo o de bacharel. A didática, antes uma seção e, portanto, um curso a parte, se tornou disciplina obrigatória do curso”.

A partir de 1990, surgiram novos fatores, que impactariam os rumos da educação no

Brasil, em especial o curso de Pedagogia. Foi, assim, que o País promoveu ajustes, nos sistemas educacionais, visando adaptá-los à nova ordem política e econômica internacional, objetivando o desenvolvimento econômico, transformando a educação em mercadoria (Saviani, 2004).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 foi sancionada, no País, a meio de um contexto social de cariz neoliberal, o que influenciou a sua configuração. A LDB 9394/96 introduziu novos indicadores, visando a formação de profissionais, para a educação básica, especialmente no artigo 62 (Idem). Esse artigo introduz os Institutos Superiores de Educação, ISE, como um dos locais possíveis, para além das universidades, de formação de docentes para a educação básica. O artigo 63 inciso I inclui, dentre as atribuições destes institutos, a manutenção do curso normal superior, para formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, abrindo, também, a possibilidade de formação pedagógica, aos portadores de diplomas de qualquer nível superior, que quisessem se dedicar ao magistério, na educação básica (Brasil, 1996, art. 63 inciso II).

Um importante documento estruturante, das Instituições Superiores de Educação, é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Este tem em conta o redimensionamento dos atuais currículos dos cursos de graduação, levando em consideração as diretrizes curriculares nacionais, mas sem ficar restrito às mesmas. Participar de experiências acadêmicas criativas e inovadoras potencia o desenvolvimento do aluno como cidadão, permitindo, desde cedo, sua interação com a realidade social. De acordo com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9.394/96, o Projeto Político-Pedagógico passou a ser um pré-requisito para a renovação do reconhecimento dos cursos e para o credenciamento das universidades, junto ao MEC. Se antes esse reconhecimento era permanente, agora depende de avaliação periódica, que ocorre de 4 em 4 anos.

Mais tarde, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais, para o curso de Pedagogia, abrangendo a formação e participação, na gestão e avaliação de sistemas e instituição de ensino geral, e ainda a elaboração e execução de atividades educativas. Como é afirmado no mesmo (Brasil, 2006):

“As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.”

Seguindo um período de contradições e ambiguidades, no ano de 2013 publica-se a Lei nº 12.796, que altera a LDB, ampliando a Educação Básica obrigatória para quatro anos. Essas mudanças trouxeram impactos, não somente nos currículos, como também nas instituições formadoras dos professores (Brasil, 2013).

Ainda pela Lei nº 12.796/2013, compete ao sistema de ensino adotar meios de acesso ao Ensino Superior, tal como se encontra explícito no seu artigo 62 (Brasil, 2013):

“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.”

Nos dias atuais, o pedagogo precisa de enfrentar novos desafios e aperfeiçoar a sua formação e atuação. Por isso, deverá ter em conta um contexto de mudança, em relação ao aumento da escolaridade obrigatória e à maior responsabilidade social da escola, em consequência da diminuição de influência de alguns dispositivos e instituições tradicionais, de regulação social, tais como a família e a igreja.

Deste modo, e analisando as mudanças ocorridas na segunda década do século XXI, o curso de Pedagogia, desde o início da sua regulamentação, tem passado por várias reformulações, gerando dúvidas e desconfortos, bem como contradições e ambiguidades, o que, de certa forma, interfere na construção da identidade do Pedagogo (Silva, 2010).

Nesse sentido, os profissionais da Educação, para atender às demandas da atualidade, devem ser capacitados para uma atuação condizente com os pressupostos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular. Efetivamente, “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018 p. 7). Tal alinhamento está previsto nos artigos 5º, § 1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a BNCC.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018, p.40):

“Da mesma forma que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. [...] As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente.”

Essa trajetória profissional deve estar de acordo com as demandas da Educação atual,

uma vez que o profissional só poderá assumir, plenamente, a sua identidade docente, de acordo com um processo de formação profissional claro, coeso e coerente, que potencie mais qualidade de ensino e uma Educação para a cidadania e para os valores. E esse percurso deve ser, desde logo, assumido, nos Cursos de Pedagogia, a analisar seguidamente.

2.2.1. Educação para a cidadania nos Cursos de Pedagogia no Brasil

A construção da cidadania no Brasil surgiu na segunda metade do séc. XX, com o processo de evolução constitucional do País e a promulgação da Constituição de 1988, acompanhando as conquistas e lutas pelos direitos humanos, empreendidos por grupos de cidadãos ativos. A construção social da cidadania e seus avanços atravessam os processos de socialização e de educação. A partir da década de 90, as políticas públicas, resultantes do debate em prol da cidadania, tomaram força, e influenciaram diretamente o pensamento educacional brasileiro e as respetivas Leis.

Globalmente, a Educação constitui um processo, traduzido num ensino e aprendizagem que deve estar relacionado com o meio, privilegiando uma relação contextualizada, colaborativa e interativa (Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Canha, 2013). Trata-se de compartilhar saberes e conhecimentos acumulados, sobre os meios de obter o conhecimento e formas de convivência social. É também educar para a cidadania, para a participação refletida nas tomadas de decisão, quanto aos direitos e deveres de cada cidadão (Peruzzo, 2000).

A educação deve, pois, estar comprometida com os aspectos políticos e pedagógicos do processo educativo. A mesma exige do professor, como observa Petraglia (2008, p. 39), “a compreensão de si e do outro e a consciência planetária e solidária, que propicia o desenvolvimento de um sujeito-cidadão democrático, criativo e inserido em seu universo cultural”. Com isso, a educação voltada para a cidadania é um ponto fulcral da formação e ação docente e de desenvolvimento dos discentes.

Assim sendo, é pertinente que os cursos de Pedagogia potenciem a integração da representação social, com o intuito de garantir o exercício da cidadania. Neste entendimento, é essencial focalizar valores, atitudes e comportamentos positivos dos estudantes, que contribuam para o bem comum. No que concerne à gestão do currículo do curso de Pedagogia, é fulcral interligar o ensino de conteúdos com a respetiva aplicação na vida social (Vasconcellos, 2010).

Com efeito, a educação para a cidadania surge da gestão do currículo flexível e

constrói-se num espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas. Dessa forma, a LDBEN (Brasil, 1996), em consonância com a Constituição brasileira, em seu Art. 2º (Brasil, 1996, p.9), proclama claramente que: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Deste modo, é evidente uma dupla preparação do jovem, quanto à cidadania e ao exercício futuro de uma profissão.

Outro instrumento importante, que orienta a execução de políticas públicas na educação, é o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024. Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE é fruto de debates entre diferentes atores sociais e o poder público. Este normativo define objetivos, metas e diretrizes, para o ensino em todos os níveis de escolaridade, no Brasil. Em seu Art. 2º (Idem) institui, como diretriz do PNE, a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos, em que se fundamenta a sociedade (Brasil, 2014).

Neste contexto, as IES foram conduzidas a repensar suas concepções pedagógicas. Desta maneira, é essencial que deixem de ser fragmentadas, e passem a privilegiar uma maior integração, com compartilhamento de conteúdos, para uma aprendizagem significativa, na aquisição de competências, habilidades e atitudes. Esse outro olhar sobre a educação advém da necessidade da formação de profissionais e cidadãos mais éticos, conscientes, reflexivos, críticos e criativos (Ribeiro, 2001).

Assim, é de destacar a relevância do ensino superior brasileiro, no processo de agregar, significativamente, conhecimentos necessários à formação geral e cidadã de profissionais pedagogos, conforme promulgado na legislação brasileira. Em concordância, assume maior importância o processo de desenvolvimento de competências, relacionadas com a formação específica, para a capacitação desses mesmos profissionais (Schafranski, 2003).

Por outro lado, há que ter em conta que a formação cidadã, enquanto componente curricular, é um tema abrangente e interdisciplinar. Por isso, os educadores necessitam de formação específica, para atender essa nova demanda, pois a postura e as atitudes dos educadores poderão influir na maneira como os estudantes se formarão e passarão a agir, enquanto cidadãos.

Desta maneira, a educação para a cidadania visa contribuir para a ressignificação dos Direitos Humanos, num espírito democrático e pluralista, crítico e criativo.

Relativamente a esta nova abrangência, Ramos (2011, p.196) afirma que:

“No âmbito do debate sobre a ressignificação de Direitos Humanos, consideramos produtivo tecer uma abordagem na qual o eixo seja a diferença e não a proposição da igualdade. [...] Uma visão alternativa de Direitos Humanos que assumam como eixo a diferença pode ser constituída pela ótica da heterogeneidade do social e da democracia pluralista, baseada no entendimento de que o conflito que a diferença produz é constitutivo do social e do político”.

De acordo com esse ponto de vista, a EACE (2012, p.9) esclarece que:

“A educação para a cidadania refere-se aos aspetos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral”.

Assim, em relação à educação para a cidadania, a instituição de ensino deve ser capaz de conduzir não somente as aprendizagens dos estudantes, mas potenciar também a inclusão. Tal pode ser alcançado por meio de uma cultura contemporânea, definida pelo uso de metodologias mais ativas, englobando as tecnologias (Santos, 2014), o que possibilita novas práticas de educação, cidadania e formação. Para Carreira (2014), o uso das tecnologias propicia um leque diversificado de estratégias e estimula mais envolvimento, tanto de docentes como de discentes, potenciando a inclusão social, o exercício da cidadania e o respeito pelo multiculturalismo.

Desta forma, é fundamental incentivar uma formação reflexiva docente, inicial e continuada, para atender aos desafios de uma educação de qualidade, que contemple a formação de cidadãos éticos e solidários, o que será objeto de análise no item que se segue.

2.2.2. Formação reflexiva e Educação para a cidadania

Como analisado anteriormente, a reflexão sobre as práticas constitui a base de um agir pedagógico refletido, conferindo, aos docentes, a capacidade de mudar e inovar, em diferentes contextos educativos (Alarcão, 2001; Alarcão & Roldão, 2010; Martins et al., 2015; Pawlas e Oliva, 2008). Essa reflexão impulsiona o aperfeiçoamento da profissionalidade docente, em relação com mais qualidade de ensino e o reforço da educação cidadã.

Não é uma tarefa fácil atender aos desafios da educação, pelo que é fulcral existir uma formação docente eficaz, que se quer reflexiva e fundamentada (Alarcão & Canha, 2013).

Uma primeira inquietação tem a ver com a formação inicial de professores, pela

responsabilidade na preparação de novos docentes, devidamente capacitados para as funções a desempenhar, em instituições educativas. É de referir, por exemplo, a formação e capacitação disponibilizadas, por exemplo, nos Cursos de Pedagogia das IES, que, ano após ano, habilitam novos profissionais, na área da Educação (Arantes & Gebran, 2014). Este olhar, voltado para o futuro pedagogo, implica atender às exigências de uma formação que responda, efetivamente, às demandas da sociedade atual e à complexidade social inerente à mesma (Silva, 2010).

Contudo, a formação inicial é apenas um ponto de partida (Mesquita & Roldão, 2017). Com efeito, o contexto histórico-social da formação de professores remete para a ideia da reconstrução de um novo pensar e agir dos professores, frente aos novos desafios apontados pela realidade, o que aponta para a centralidade de formação de professores, ao longo da vida. É nesse sentido que emerge a importância da formação contínua ou continuada, enquanto alicerce do profissionalismo docente (Alarcão, 2001; Alarcão & Roldão, 2010; Coimbra et al., 2014; Martins et al., 2015). A educação brasileira necessita, como referido anteriormente, de reforçar competências docentes, quanto a uma prática reflexiva, atualizada e inovadora. É preciso qualificar o profissional de educação, dotando-o de competências e habilidades, que concorram para a formação de estudantes, futuros professores, para que os mesmos sejam capazes de intervir, ativa e conscientemente, para transformar a sociedade. Para essa finalidade, na opinião de Perrenoud (2002, pp. 162-163), é fundamental “trabalhar a pessoa do educador, em toda a sua competência criadora, de acordo com a coerência pedagógica, afetiva, ética, solidária, verdadeira e correta.”

A concepção de Educação para a cidadania deve-se ao facto de a mesma estar historicamente circunscrita em um imenso campo de contradições, já que sempre esbarrou nos limites de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, na qual a luta pela cidadania é confundida, frequentemente, com a luta de classes. No contexto de uma ordem hegemônica, a Educação para a cidadania contrasta com o modelo de acumulação capitalista (Tonet, 2007), pelo que é essencial reforçar o espírito crítico, de docentes e discentes.

Deste modo, educar para a cidadania constitui um desafio, para o professor em formação ao longo da vida, dado que implica construir saberes e competências, que sejam fontes de autonomia e de aperfeiçoamento das capacidades de pesquisar, comunicar, negociar e mudar o mundo (Perrenoud, 2005). Diante disso, para Soares (2006, p.115), “não basta pensar na formação e na capacitação do professor, mas cobrar políticas educacionais que contribuam para a efetivação das transformações necessárias ao sistema escolar”.

Para Kuenzer (2003, p.24), uma dessas transformações, quanto à formação e prática docente, incide na interligação entre teoria e prática, pensamento e ação:

“O trabalho teórico, que por sua vez não prescinde da prática, é que determinará a diferença entre prática, enquanto repetição reiterada de ações que deixam tudo como está e práxis, enquanto processo resultante do contínuo movimento entre teoria e prática, entre pensamento e ação, entre velho e novo, entre sujeito e objeto, entre razão e emoção, entre homem e humanidade, que produz conhecimento, e por isto revoluciona o que está dado, transformando a realidade”.

No discurso das necessidades atuais da educação, é fulcral potenciar uma formação docente que contemple o saber e o saber-fazer quanto à educação para a cidadania, visando o desenvolvimento de competências e capacidades dos estudantes, para a participação na complexidade das relações políticas, culturais e sociais, que se cruzam na sociedade brasileira. As instituições educativas, e nomeadamente os Cursos de Pedagogia das IES, ao participarem das relações sociais, devem oferecer condições para o exercício da cidadania. Relembra-se que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, BRASIL, 1997) está explícito que:

“No contexto da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania, na construção de uma sociedade democrática e não excludente”.

Para promover essa educação para a cidadania, e uma sociedade democrática e inclusiva, a formação docente, inicial e continuada, deve potenciar a capacidade reflexiva e crítica do professor, relacionada com a construção social do indivíduo, nos seus avanços e retrocessos. Desta forma, será possível um repensar da prática de cada docente, proporcionando mudanças na forma de pensar e agir, para que seja possível desenvolver princípios, que embasam uma cidadania ativa, autônoma e participativa (Lima, 2002), a desenvolver em contexto de sala de aula, para a formação integral do aluno (Fiorin, 2015; Perrenoud. 2005; Soares, 2006).

Complementando esta linha de pensamento, Lima (2002 p. 71) afirma: “A educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas; desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado.” Nestas palavras, emerge o papel do professor, e a importância da sua formação, para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, a fim de potenciar mudanças positivas, melhorando o clima de liberdade, com participação, responsabilidade, sensibilidade e respeito com o outro.

Apenas reforçando a qualidade da formação, inicial e contínua, será possível que o desenvolvimento do educando dê um salto de qualidade, não só em relação ao saber sistematizado, mas igualmente em sua formação, enquanto ser humano e cidadão, que pensa criticamente, se relaciona, interage e procura soluções para os problemas, e ainda que respeita os direitos dos outros e tem consciência de seus deveres na sociedade.

Essa relação entre cidadania e Educação permite perceber que o homem se constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre. Mas essa construção deve partir de uma formação para agir em sociedade, e não para atender as demandas do trabalho, como é imposto pela ideologia capitalista. Neste entendimento, a cidadania dá ao homem o direito de ser um cidadão com dignidade, ao mesmo tempo que lhe proporciona o espírito crítico, para que ele defenda esse direito. Logo, a cidadania é essencial à sociedade, da mesma forma que a educação, a fim de fazer de cada pessoa um agente de transformação (Pacheco & Morigi, 2012).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação metodológica do percurso investigativo. Deste modo, começamos por explicitar a problemática, a questão de partida e os objetivos, geral e específicos, que serviram de orientação a esta pesquisa. Definimos e justificamos as opções e estratégias metodológicas, bem como as fontes e os instrumentos de coleta de dados, concretamente dois inquéritos por questionário a estudantes e professores, terminando com a contextualização do estudo e os sujeitos da pesquisa.

Tendo em conta a problemática, selecionada para a presente investigação, e de acordo com os objetivos propostos, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa, na medida em que se pretende analisar, pormenorizadamente, a construção da cidadania e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, numa perspetiva de formação dos estudantes e dos docentes, no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior privada.

3.1. PROBLEMÁTICA

Os professores, das Instituições de Ensino Superior (IES), desempenham um papel importante na sociedade, ao orientar e promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, preparando-os para desempenharem um papel interventivo em sociedade. Por isso, é fulcral aprofundar a pesquisa e discussão, em torno da Educação para a cidadania, reforçando a formação de futuros profissionais, reflexivos e críticos, tanto a nível da formação inicial (estudantes da IES), como da formação continuada (professores da IES) (Mesquita & Roldão, 2017; Alarcão & Canha, 2013). Consequentemente, é necessário estabelecer políticas de formação docente, de forma fundamentada e significativa, para alcançar uma Educação de qualidade. Em conformidade, Silva (2011, p. 120) complementa essa ideia, quando afirma que a instituição de ensino superior tem como papel “[...] contribuir com a investigação científica, com a criação, com a crítica, com a produção e com a sistematização de novos conhecimentos na área dos direitos humanos e na sua socialização [...]”. As grandes transformações sociais, tecnológicas e científicas, ocorridas na sociedade, requerem análise e reflexão, acerca da formação docente, que acompanhe o ritmo frenético das mudanças, que ocorrem na sociedade do conhecimento (Vinha, 2012). Com mais premência, ainda, face às transformações recentes ocorridas com a pandemia e à implementação do ensino remoto, baseado no uso de plataformas digitais, durante períodos de confinamento, no Brasil e por todo o mundo, tentando assegurar uma Educação para todos.

Assim, o propósito desta pesquisa partiu da necessidade de pesquisar e analisar

práticas e estratégias de ensino de aprendizagem, melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, e interligando a formação profissional dos mesmos, com a dos professores, no contexto do Curso de Pedagogia de uma IES privada.

Com efeito, o estudo foca um problema, que afeta o Ensino Superior e o Curso de Pedagogia, no que concerne à formação profissional, quer dos docentes do Curso, quer dos estudantes, futuros professores nas escolas brasileiras. Deste modo, interessa analisar o processo de ensino e aprendizagem, focalizando o currículo do curso, relativamente à Educação para o exercício da cidadania, fundada em valores. Em consonância, é considerada a qualidade do ensino e aprendizagem na Instituição de Ensino Superior (IES) em análise, interligando a matriz curricular, as estratégias de ensino e aprendizagem, a relação entre a teoria e a prática, e o aperfeiçoamento de competências, tais como a reflexão, a inovação pedagógica, e o trabalho colaborativo entre docentes e discentes (Alarcão & Canha, 2013; Roldão, 2007). É ainda de destacar o uso de plataformas digitais, em contexto da pandemia da COVID-19, que tem vindo a assolar o Brasil desde 2020, obrigando a restrições e confinamentos, e consequente alteração do ensino presencial, para não presencial e/ou misto.

Em suma, a problemática do estudo centra-se na análise da formação curricular e inicial do estudante do Curso de Pedagogia, futuro professor, e da formação e ação do docente do mesmo Curso, numa perspetiva da construção da cidadania e da qualidade de um ensino e aprendizagem centrado no estudante (Alarcão, 2012; 2009; 2008; 2001). Espera-se que, neste estudo, seja possível aprofundar o conhecimento sobre mudança e inovação no processo de ensino e aprendizagem, melhorando o clima de liberdade, colaboração, responsabilidade e respeito para com o outro (Behrens, 2017; Lopes, 2014; Roldão, 2007). E que essa busca pela formação dê um salto de qualidade, não só em relação ao saber sistematizado, mas quanto à formação do estudante, enquanto ser humano e cidadão.

Partindo de diversos estudos e teorias, vários foram os autores que serviram de base à revisão da literatura, tal como supramencionado, a propósito da problemática.

A seguir, apresenta-se a questão de partida, tendo por cerne a problemática selecionada.

3.2. QUESTÃO DE PARTIDA

Numa pesquisa, uma das dificuldades a superar é "traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação operacional" (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 31). Assim, a mesma constitui um

“fio condutor” (Ibidem), a fim de "enunciar o projeto de investigação na forma de uma pergunta de partida" (Idem, p. 32). A questão de partida, por isso, deve ser clara, exequível e pertinente, para facilitar a compreensão do processo investigativo (Amado, 2016).

Tendo como base os critérios acima citados, e levando em conta a problemática apresentada e a revisão de literatura, sistematizada anteriormente, relembramos a nossa **questão de partida**, enunciada na Introdução:

- De que forma as práticas pedagógicas centradas no estudante e na Educação para a cidadania, em interrelação com a formação docente, no contexto do curso de Pedagogia de uma IES privada e respectivos documentos estruturantes, podem potenciar mais qualidade do ensino e aprendizagem?

3.3. OBJETIVOS

Procurando dar resposta à questão de partida, que norteia a nossa investigação, a seguir definem-se os objetivos do estudo, gerais e específicos.

3.3.1. Objetivo geral

A fim de responder à questão de partida, são de seguida apresentados os objetivos do estudo, gerais e específicos, como explicitado anteriormente.

Relembra-se, então, o **objetivo geral** do estudo, já apresentado na Introdução:

- Analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, em interrelação com a formação docente, para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

3.3.2. Objetivos Específicos

Em concordância com a Questão de Partida e o objetivo geral, definem-se os objetivos específicos do estudo:

- Analisar o Plano curricular do Curso de Pedagogia, tendo por base os documentos estruturantes, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de uma Instituição de Ensino Superior privada de Aparecida de Goiânia;
- Analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia da IES;

- Averiguar o que potencia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no Curso de Pedagogia da IES, na perspectiva de estudantes e professores;
- Analisar as reflexões profissionais dos docentes do Curso de Pedagogia, focalizando percursos de formação continuada, formais ou entre pares, em comunidade educativa;
- Comparar as percepções de estudantes e professores do Curso de Pedagogia, no que se refere ao currículo, à Educação para a cidadania e à formação.

3.4. OPÇÃO E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para levar a efeito este estudo, e tendo em conta a questão de partida, bem como os objetivos propostos, optou-se por realizar uma investigação **predominantemente qualitativa**.

O método qualitativo aplica-se quando é necessário compreender os significados, que os sujeitos constroem, que transparecem nas suas opiniões, crenças e percepções (Andrade et al., 2017; Bell, 2010). De acordo com Amado (2016, p.57), a “investigação qualitativa consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizada por indivíduos teórica, metodológica e tecnicamente informados e treinados para o efeito”. Ainda na perspetiva do mesmo autor, a investigação qualitativa deve seguir estratégias metodológicas específicas, de acordo com o *design* investigativo, os sujeitos participantes e o contexto (Amado, 2016). Esta aprendizagem, sobre a investigação científica, implica um investigador com capacidade reflexiva, a fim de alcançar a compreensão da realidade e conferindo mais significado ao “como” e “porquê”, tendo como centro o objeto de pesquisa. Apenas assim será possível compreender, interpretando, os significados das subjetividades e das interações que se desenvolvem no contexto de estudo (Idem).

Nesta opção de uma pesquisa contextualizada, a investigação que se empreendeu constitui um estudo de caso simples. Segundo Yin (2009, p. 21), o mesmo define-se como “uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real”. Ou seja, é preciso considerar as “fronteiras” do caso, o que, quanto a este estudo, se traduz na comunidade educativa, incluindo docentes e estudantes.

“O estudo de caso como método de pesquisa requer do pesquisador cuidados com o desenho do protocolo, explicando os procedimentos formais e reconhecendo pontos fortes e limitações do estudo. De um modo geral, a escolha por este método se torna apropriada quando o pesquisador busca responder questões que expliquem

circunstâncias atuais de algum fenômeno social, na formulação de **como** ou **porque** tal fenômeno social funciona. Embora se trate de um método com capacidade de produzir evidências com base em distintas técnicas quantitativas e/ou qualitativas de coleta e análise de dados, sua aplicação nas ciências sociais permanece desafiadora, visto que o termo “estudo de caso” tem sido também utilizado como uma técnica, um instrumento ou uma abordagem. Na área educacional, por exemplo, o estudo de caso pode ser utilizado como uma abordagem didática para problematizar uma situação a fim de aproximar a teoria e a prática. (Ibidem)”.

O estudo de caso possibilitou, quanto ao estudo empírico realizado, aprofundar o processo de análise de uma formação docente contextualizada, visando a prática pedagógica reflexiva, em sala de aula, na IES selecionada para o estudo. Dessa forma, o processo investigativo promove o elo entre a teoria, o campo do conhecimento e a prática profissional, com reflexão na ação (Stake 2009), de modo que haja significado, na sua totalidade, revelando o modo como cada indivíduo apercebe o mundo.

Tratando-se de uma investigação predominantemente qualitativa, é fundamental que o investigador conheça os contextos em que as pessoas estão inseridas, e apreenda a importância e o sentido que os participantes atribuem à realidade, para interpretar os seus modos de agir e pensar, quanto às práticas pedagógicas (Aguar, 2013).

Seguidamente, descrevem-se as fontes e os instrumentos de coleta de dados, aplicados em contexto educativo.

3.5. FONTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Primeiramente, foram lançadas as bases da pesquisa, partindo da revisão da literatura sobre conceitos, teorias e estudos, focalizando o currículo, a Educação para a cidadania e os valores, o processo de ensino e aprendizagem, o agir pedagógico do professor, e ainda a formação do estudante e do docente, tendo por referência os cursos de Pedagogia no Brasil. A recolha de dados foi iniciada a partir da autorização do Comitê de Ética.

De acordo com Minayo (2007), o investigador deve utilizar os conhecimentos adquiridos por outros autores, como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e a análise de dados recolhidos.

Além disso, foi ainda considerado o enquadramento de uma gestão democrática, aberta ao diálogo, à colaboração e à inovação (Alarcão & Canha, 2013), pelo que as **fontes** selecionadas foram três documentos estruturantes da IES, concretamente o **Plano curricular do Curso de Pedagogia** da IES, o **Projeto Político Pedagógico** (PPP, 2019) e o **Plano de**

Desenvolvimento Institucional (PDI, 2017), cuja análise descritiva foi essencial, para contextualizar a Instituição de Ensino Superior, na globalidade, e o curso de Pedagogia da IES, em particular. Esses documentos espelham o clima e a cultura da IES, abarcando currículos, objetivos e rumos, demandados pelo corpo gestor e pela comunidade educativa da IES.

Além disso, foi utilizado o **inquérito por questionário**, um aplicado aos estudantes (Apêndice 01) e outro aos professores do curso de Pedagogia (Apêndice 02). O inquérito por questionário, por ser um instrumento de recolha de dados, que permite descobrir respostas para os problemas elencados na questão de partida, através da utilização de procedimentos científicos, foi usado, a fim de obter informações acerca das opiniões e percepções de estudantes e professores, do curso de Pedagogia da IES privada selecionada.

A aplicação do instrumento se efetivou após a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de forma individual a cada indivíduo, seguindo-se a aplicação dos inquéritos por questionário, com prazo para a entrega. Esse método foi escolhido devido à dificuldade de acesso aos inquiridos, que se encontravam, frequentemente, em ensino remoto, devido à pandemia da COVID-19.

O inquérito por questionário é “uma técnica potencialmente muito útil em educação e nas ciências sociais, (...) tem um valor inegável, como processo de recolha de dados” (Tuckman, 2000, p. 17), por ser objetivo e possibilitar a contribuição de um grande número de respondentes (Quivy & Campenhout, 2008). Também Afonso (2005, p. 101), refere que a aplicação do inquérito por questionário potencia “converter a informação obtida dos inquiridos em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados”. Deste modo, é possível indagar um conjunto alargado de inquiridos, com questões relacionadas com a problemática, previamente definida pelo investigador(a), com o objetivo de responder ao(s) problema(s) levantados (Idem). Com efeito, e na perspetiva de Bell (2008, p. 26), “se um inquérito for bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação”. Todavia, o autor acrescenta que, para a fiabilidade dos dados, é fundamental partir “do princípio de que se abandonam as questões supérfluas e avança para a tarefa principal” (Idem, p. 100).

Previamente, procedeu-se à elaboração das questões fechadas, com uma última questão aberta e extensiva, com a intenção de registar e analisar as percepções dos inquiridos, tanto dos estudantes como dos docentes, acerca da sua prática docente.

Assim, no estudo realizado, este instrumento é particularmente indicado para os estudantes, dado o total de 45 respondentes, que constituem a amostra, abarcando estudantes de cada semestre do curso de Pedagogia, com o intuito de recolher e analisar as percepções dos

discentes sobre o currículo, a Educação para a cidadania e a qualidade do ensino e aprendizagem.

O segundo inquérito por questionário foi aplicado a 6 professores, com o acréscimo de uma última questão aberta e extensa, relativa à formação docente. Efetivamente, atendendo à natureza do estudo de caso, houve o cuidado de incluir tanto questões fechadas como questões abertas, para recolha das opiniões e percepções dos inquiridos. É ainda de ressaltar as questões em comum, em ambos os inquéritos, a fim de facilitar a análise dos dados obtidos e a respetiva triangulação (Tuckman, 2000).

Neste sentido, a **última questão aberta**, relativa aos professores do Curso de Pedagogia, potencia o aprofundamento da reflexão. Como afirma Moreira (2015, p. 48), as reflexões “incidem na análise dos modos como o trabalho docente se coloca (ou não) ao serviço de uma pedagogia e de um desenvolvimento profissional docente, assente em valores de sustentabilidade e de transformação, identificando os constrangimentos estruturais e apontando rumos de ação.” Por isso, a questão aberta, que finaliza o inquérito por questionário, incide em vivências profissionais (Delory-Momberger, 2008; Clandinin & Connelly, 2011). O foco é a formação continuada docente, considerando a formal, através de curso, a realizada entre pares, em comunidade, ou ainda a formação proposta pela gestão da IES ou outras entidades, tal como consta da questão aberta final, do inquérito por questionário aos professores.

A relação da reflexão e narrativa profissional, com o processo de aperfeiçoamento e transformação docente, é referenciada por Bruner (2002, p. 46): “As narrativas têm como centro pessoas, os docentes, que estão em constante processo de transformação, portanto não são estáticos”. Também Passeggi (2012, p. 61) reflete sobre esse processo, enquanto autorregulador do desenvolvimento profissional docente:

“o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador.”

As reflexões dos professores permitem a reconstrução de sua prática, nos contextos de suas vivências sociais e profissionais, sob a ótica de Teno (2013, p.39): “Por meio da sua escrita e da seleção do que vai escrever, o sujeito vai (...) encontrando os significados das trajetórias vividas, e reconstruindo a compreensão que tem da formação”.

Desta forma, focalizamos as opiniões manifestadas por professores e estudantes, que participam do processo de ensino e aprendizagem, nas aulas do Curso de Pedagogia,

observando e analisando suas concepções, a respeito de uma Educação para a cidadania e de uma formação inicial e contínua de qualidade.

O estudo de caso, incluindo fontes, consentimentos e instrumentos de recolha de dados, foi previamente submetido e aprovado pela Comissão de Ética (CEDIC) da ULP e Plataforma Brasil – Comitê da IES.

3.6. Contextualização do Estudo

A Instituição de Ensino Superior, que constitui o contexto do estudo de caso, localiza-se no seio de uma comunidade em franca expansão econômica, populacional e social, como parte da Região Metropolitana da capital do Estado de Goiás. A IES situa-se em Aparecida de Goiânia, município que se localiza na região sul da capital do Estado, e possui ligação com a região Sudeste do País, pela BR-153. Quanto à população, conta com cerca de 590 mil habitantes, sendo o segundo município mais populoso deste Estado (PPP, 2019).

A Instituição onde decorreu o estudo é particular, engloba dezesseis (16) cursos de graduação e trinta e cinco (35) de pós-graduação, com aproximadamente seis mil (6.000) estudantes e seiscentos e cinquenta e dois (652) estudantes do Curso de Pedagogia. Ainda conta com duzentos e sessenta e um (261) professores, distribuídos pelos diferentes cursos e dez (10) pelo corpo gestor da Instituição.

De acordo com o **Projeto Político Pedagógico** (PPP, 2019) e o **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI, 2017) esta IES privada tem como finalidade proporcionar, aos estudantes, educação académica, com desenvolvimento humanístico, científico e tecnológico, norteado por princípios de cidadania, para que os discentes se tornem pessoas aptas a (re)pensarem a realidade, em seus campos de trabalho, e a transformá-la, mediante atuação nos diversos setores profissionais, em que se irão inserir no futuro.

A Instituição iniciou suas atividades no ano de 2000, com o curso de Pedagogia e Letras, tendo, em 2002, sido concretizada a implementação do Instituto Superior em Educação (ISE). No decorrer dos anos, a IES foi expandindo seus domínios e ampliando a oferta de cursos, visando a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. No ano de 2005, alterou o seu estatuto para faculdade, apostando na qualidade. A IES foi aprovada e atualizada pela Resolução MEC/CNE (2007, I, p.9). Os cursos de graduação distribuem-se nas áreas da Saúde, Direito, Educação e Ciências Sociais Aplicadas. Recentemente, em 2020, a IES se tornou um Centro Universitário. (Parecer CNE/CP nº 8/2020).

A missão da IES, tal como explícito nos seus documentos estruturantes, nomeadamente o PPP (2019) e o PDI (2017), é qualificar os estudantes para a inserção no mercado de trabalho, de acordo com princípios de cidadania, sendo reconhecida, pela comunidade, como referência em Ensino Superior. Os seus valores assentam na inserção do egresso na sociedade, visando a sua capacidade de adequação, frente às novas realidades, no exercício de uma cidadania-alicerçada em princípios éticos. Quanto aos docentes, é importante referir que esta instituição tem programa de qualificação do seu quadro docente (PPP, 2019; PDI, 2017). De forma regular, são realizados eventos científicos e culturais, com foco em diversas áreas do Ensino Superior. Entre esses eventos, há debates, oficinas, palestras e seminários, para além de exposições, abertas a todas as Faculdades e Universidades. Além de prestar apoio à população local e efetuar ações e projetos (Neto, 2014), entre os quais de preservação ambiental, são ainda de referir serviços de apoio às empresas. (PPP, 2019).

3.6.1. Plano curricular do Curso de Pedagogia da IES privada

O curso de Pedagogia da IES privada, em análise, teve sua Renovação de Reconhecimento pela portaria do MEC nº 1.092, de 24 de dezembro de 2015 (Brasil, 2015). A missão do curso visa cumprir as políticas da IES, respeitando o planejamento institucional, a fim de qualificar o estudante, por meio de capacidades reflexivas e compromisso com a sociedade, na cultura e na Educação, e contribuir para o desenvolvimento científico e educacional, no âmbito escolar e não-escolar. Essa qualificação vai permitir ao estudante atuar, futuramente, nas grandes áreas da pesquisa, docência, gestão de processos educacionais, em organizações públicas e privadas, no âmbito escolar e não- escolar.

O Plano Curricular do Curso de Graduação (ver em Anexo) apresenta as características essenciais de formação, que se pretende desenvolver nos estudantes. Com isso, o currículo de Pedagogia incide na formação dos futuros pedagogos, a fim de desempenharem, com qualidade, seu papel de educador. Para tanto, as análises das matrizes curriculares do curso de Pedagogia da Instituição visam a capacitação do egresso, através de uma práxis, em sala de aula, que é apresentada como eficiente e de qualidade, no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PCC, 2016)

Sendo assim, o currículo adotado pela IES privada é dividido por semestres. Tal formação perpassa por disciplinas que fundamentam a prática na Educação Básica, e que, ao longo dos oito semestres do Curso, articulam teoria e prática, inserindo o acadêmico, por via do estágio supervisionado (PPP, 2019, p. 28), em instituições formais e não formais de ensino,

com o objetivo de proporcionar vivências de práticas, no cotidiano escolar (Idem).

O curso se estrutura em cinco eixos (PPP, 2019, p.28). O primeiro eixo contempla a produção socio-histórica, o segundo eixo visa a Educação para a cidadania, o terceiro eixo objetiva a fundamentação no processo de organização do trabalho pedagógicos e gestão escolar, o quarto eixo tem como base a fundamentação epistemológica do conhecimento, para a ação do pedagogo, e o último eixo contempla o conhecimento e fundamentação de conteúdos didáticos e metodológicos da Educação (PPP, 2019; PPC, 2016).

Nos primeiros semestres, como estudos básicos, são explicitados princípios, concepções e critérios, de diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, Sociologia, Psicologia, Didática, História da Educação, Políticas Públicas, Sociedade, Cultura e Infância, Currículo, Organização, Planejamento e Avaliação Educacional. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão (PPP, 2019), tem como objetivo “Interagir com os estágios na dinâmica da formação, através da pesquisa e extensão” (PPP, 2019: p.12), “que propiciam relações interativas entre a comunidade acadêmica e a comunidade externa, por meio do desenvolvimento da capacidade de pensar, analisar e intervir no cotidiano social” (Resolução CS n. 7/2014, p.1). Do terceiro ao sexto semestre são tratadas questões específicas, que subsidiam a atuação profissional do futuro pedagogo, partindo da premissa de que o curso está voltado para a formação comum da docência, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as disciplinas que fazem parte do Curso são de referir: a Educação Infantil, Alfabetização, Artes e Educação, Ensino de Geografia, Matemática, Ciências, História, Jovens e Adultos (EJA) e Língua Portuguesa.

Apesar de o curso contemplar, em algumas disciplinas, a parte prática, é possível considerar que, nos quatros últimos semestres, através da disciplina “Estágio Supervisionado na Educação Básica (I, II, III e IV)” essa práxis se encontra mais consolidada. Assim, em cada semestre, o estágio ocorre em um contexto específico de atuação do pedagogo, pelo que, no quinto e sexto semestres, o estágio é realizado, quanto à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Ainda nesses semestres, os estudantes devem desenvolver uma “Atividade Pedagógica Integradora (API)”, (PPP, 2019, p.29), com o objetivo de integrar os acadêmicos, do curso de Pedagogia, quanto aos diversos temas abordados, e propiciar à comunidade local o adentramento à Instituição, contribuindo para a ação social do curso. No Estágio III, especificamente no sétimo semestre, os estudantes frequentam um curso de capacitação para professores, o qual proporciona um curso completo de atividades práticas. E, no oitavo semestre, o estágio aborda a Gestão e os Espaços não-escolares, tal como consta do

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PCC, 2016).

A disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação faz parte do primeiro semestre, com o objetivo de propiciar, ao estudante, o aperfeiçoamento de competências tecnológicas, e demonstrar a sua aplicabilidade, principalmente diante do contexto de pandemia e de períodos de ensino unicamente presencial, que estamos vivenciando. As disciplinas voltadas para a Educação Inclusiva e para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) estão dispostas no sexto e oitavo semestres. O processo de inclusão de Libras, como disciplina obrigatória nos currículos dos cursos superiores, ocorreu a partir do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

De acordo com nosso objeto de estudo, o currículo do curso de Pedagogia abrange também a disciplina de “Cidadania”, no sétimo semestre. O curso engloba, ainda, disciplinas como “Ações Psicopedagógicas” e “Empreendedorismo” (PPP, 2019, p. 28). É importante ressaltar que a IES permite ao estudante desenvolver Atividades Complementares, desde o primeiro semestre do curso; no entanto, essas atividades, no final do curso, devem totalizar 200 horas. Há ainda duas disciplinas eletivas, no segundo e oitavo semestres (Idem).

A matriz curricular do Curso de Pedagogia está distribuída em oito semestres e soma, ao final do curso, uma carga horária de 3260 horas, sendo 432 h para componentes curriculares, 432h para estágio supervisionado, 2196h para conteúdos científicos e 200 horas são das Atividades Complementares, conforme o Projeto Político Pedagógico da IES (PPP, 2019: p.55) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Licenciatura (PPC, 2016), o qual inclui o Plano Curricular do Curso de Pedagogia. Essas atividades têm, por finalidade, ampliar a formação e a vivência acadêmica dos estudantes, favorecendo a prática, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades de pesquisa e extensão, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e competências, adquiridas dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, nos objetivos específicos, ressalta o compromisso da IES com o processo de ensino e aprendizagem, com intuito de desenvolver profissionais competentes, para o seu exercício profissional e atuação na sociedade, “Desenvolver um ensino contextualizado, crítico, social, político e cultural”(PPP, 2019, p.12), de maneira que possibilite construir e fundamentar o papel social do pedagogo e, assim, formar profissionais, para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos anos iniciais. (PPP, 2019).

Como já mencionado anteriormente, a propósito da contextualização, o curso oferece, igualmente, enriquecimento curricular através de seminários internos ou externos, atividades de iniciação científica, monitoria, extensão, com participação em atividades práticas, como projetos e outras, nas diferentes áreas do campo educacional. Com efeito, todos os anos ocorrem diversos eventos científicos e de natureza educacional, política, cultural e artística.

3.7. Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são quarenta e cinco (45) estudantes e seis (6) professores do Curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia, num total de cinquenta e um (51) sujeitos participantes.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O capítulo apresenta, analisa e discute os resultados, relativos às percepções de estudantes e docentes do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Aparecida de Goiânia, acerca da Educação e formação para a cidadania. Para além da análise estatística, destaca-se, quanto às respostas às questões abertas, a análise descritiva do conteúdo semântico, relativamente ao discurso transcrito de alguns professores do curso de Pedagogia, no contexto da IES selecionada. No decurso da discussão de resultados, será feita a triangulação das opiniões de estudantes e docentes, apoiada em teorias e estudos nacionais e internacionais.

4.1. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS ESTUDANTES

Considerando o objetivo de analisar o contributo das práticas centradas nos estudantes e na Educação para a Cidadania, em interrelação com formação docente, para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia, conforme consta na Metodologia, inicia-se a análise dos inquéritos por questionários.

Os mesmos foram aplicados a quarenta e cinco estudantes, a frequentar diversos semestre do Curso de Pedagogia.

Para efeitos de estruturação do questionário, e de análise e discussão dos dados, o mesmo foi dividido em três partes, concretamente: Caracterização do(a) inquirido(a), Currículo e cidadania em Educação e Qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar as questões em comum, em ambos os inquéritos por questionário, a estudantes e professores, a fim de facilitar a análise dos dados obtidos e a respetiva triangulação (Tuckman, 2000), como referido na Metodologia.

4.1.1. Caracterização dos estudantes

A análise inicia-se no Gráfico 1, com os dados relativos à caracterização dos 45 estudantes do curso de Pedagogia. As idades variam entre 18 e 61 anos, seguindo-se os níveis etários constantes do gráfico.

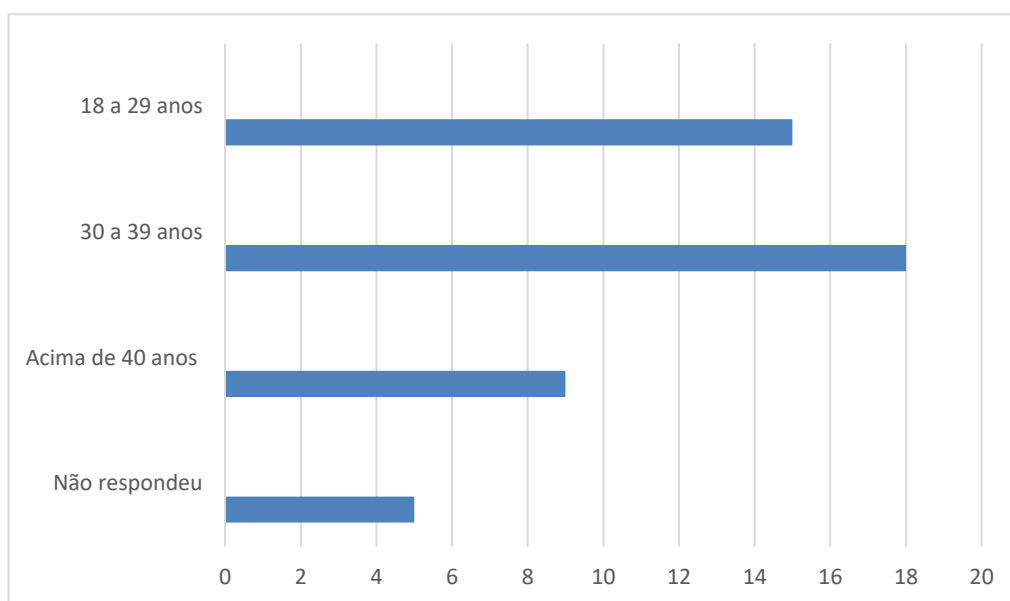


Gráfico 1. Idade dos estudantes

Passando ao sexo dos participantes, os resultados podem ser observados no gráfico.

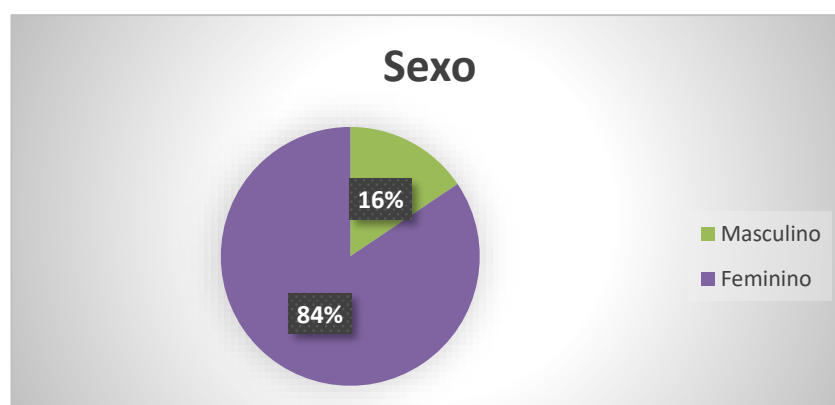


Gráfico 2. Sexo dos estudantes

Dando continuidade à análise, relativa à caracterização dos estudantes, os dados apresentados permitem uma visão geral sobre o sexo dos estudantes. Assim, é possível constatar que o maior número de respondentes, com 84%, é representado pelo sexo feminino, sendo apenas 16% do sexo masculino.

Recorda-se que estes resultados seguem a tendência nacional, pois a percentagem de estudantes femininos é superior à dos estudantes masculinos no Ensino Superior e, mais concretamente, nos Cursos de Pedagogia (Ministério da Educação, 2017).

Nas questões 3 e 4 – **“Há quantos anos estuda nesta Instituição?”** e **“Qual é o semestre que está cursando?”** – interessava saber os anos e qual era o semestre que o discente estava cursando, para interligar com o nível de conhecimento, no decorrer da análise dos dados.

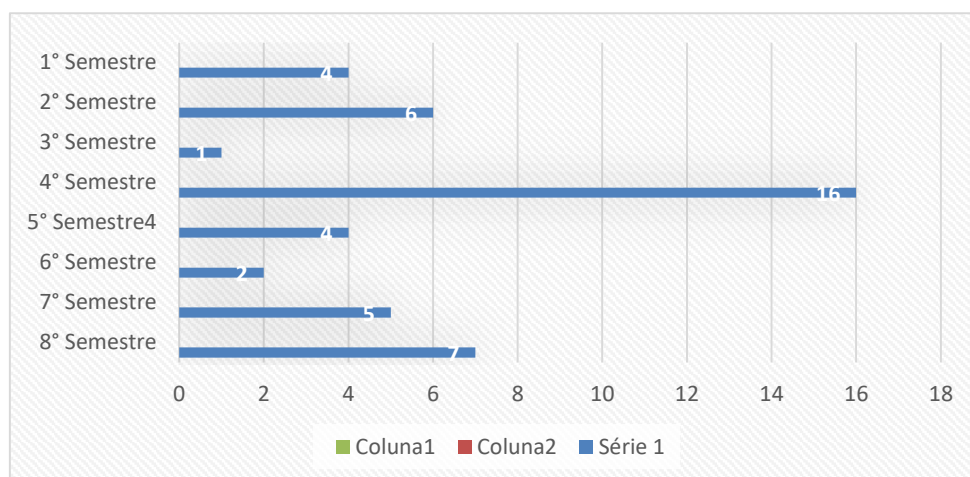


Gráfico 3. Semestre que frequenta na Instituição

Com base nos dados coletados, foi possível confirmar que 7,16% dos respondentes já está no 8.º semestre do curso de Pedagogia, 5,11% dos inquiridos frequenta o 7.º semestre do curso, 2,4% está no 6.º semestre, 4,9% no 5.º período, 16,36% no 4.º período, ou seja, encontra-se a meio do curso, 1,2% assinalou o 3.º semestre e 6,3% o 2.º. Apenas 4,9% dos respondentes afirmou que está no 1.º semestre, iniciando o curso. Assim, pode-se concluir que a maior parte dos estudantes atingiu a metade do curso de Pedagogia, concretamente o 4.º semestre do curso.

Deste modo, no conjunto dos discentes, que responderam ao inquérito, predominam estudantes que estão no meio do curso de Pedagogia, de acordo com o Plano Curricular do Curso de Pedagogia (cf. 3.6.2.), como analisado no capítulo anterior.

4.1.2. Currículo e Cidadania em Educação

Continuando com a questão 5 – **“O curso de Pedagogia possui, na sua matriz curricular, alguma disciplina específica sobre cidadania?”** – interessava saber a opinião dos estudantes, em relação ao Currículo e a Cidadania em Educação. Os respondentes, em maioria, colocaram “Sim” e especificaram a disciplina de “Cidadania” e alguns citaram outras disciplinas. Os dados obtidos constam do gráfico a seguir.

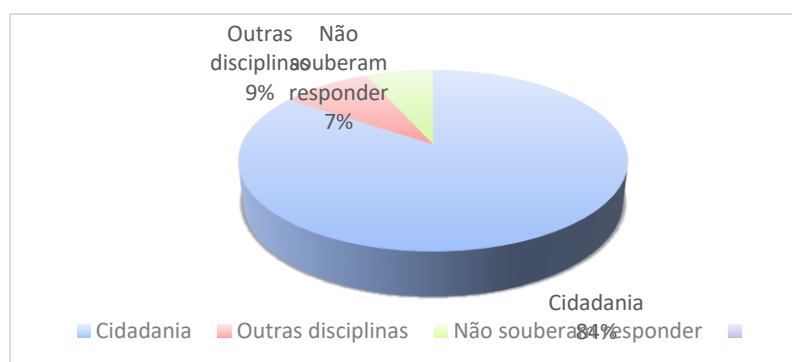


Gráfico 4. Disciplina sobre cidadania na matriz pedagógica

Na análise dos dados apresentados no gráfico, podemos identificar alguns aspectos associados à matriz curricular. Assim, cerca de 84% citou a disciplina de Cidadania no curso, 9% optou por mencionar outras disciplinas, como “Políticas Educacionais,” e apenas 7% não soube responder. Comprova-se que, mesmo que a maioria dos inquiridos não tenha tido a matéria de “Cidadania,” tem o conhecimento da matriz curricular do curso que estão frequentando. Efetivamente, essa disciplina está integrada na matriz do curso, apesar de alguns respondentes não conhecerem bem o Plano Curricular do Curso de Pedagogia (cf. 3.6.2.).

No que concerne à questão 6 – **“Identificar os valores que associa à Educação para a Cidadania”**, interessou analisar os valores que cada estudante considera fundamentais para a Educação para a Cidadania.

Tabela 1. Valores associados à Educação para Cidadania Estudantes

Item	Nº Pessoas	%
1. Liberdade	30	10%
2. Democracia	31	10%
3. Igualdade de direitos	35	11%
4. Honestidade	28	9%
5. Respeito pelo outro	33	11%
6. Responsabilidade	31	10%
7. Solidariedade	19	6%
8. Ética e Moral	37	12%
9. Diálogo entre pares	30	10%
10. Competitividade	11	3%
11. Crítica Construtiva	22	7%
12. Colaboração entre pares	30	9%

Podemos verificar que 12% dos inquiridos considera, como valor fundamental para Educação para a cidadania, a “Ética e Moral”. É ainda de ressaltar que 11% dos estudantes escolheram, como valores fundamentais, “Igualdade de direitos”, “Respeito pelo outro”, seguido por “Liberdade”, “Democracia”, “Responsabilidade” e “Diálogo entre pares”, que atinge 10%. A seguir, 9% selecionou “Honestidade” e “Colaboração entre pares”. Os restantes inquiridos, com 7%, 6% e 3% escolheram valores essenciais, como “Crítica construtiva”, “Solidariedade” e “Competitividade”. Assim, é relevante constatar que, como expresso na revisão da literatura, “Educar para a Cidadania implica (...) a formação de um cidadão participativo (...) com seus direitos e sua liberdade (...) Uma pessoa capaz de refletir, de dialogar e de viver segundo valores e normas sociais” (Puig, 2003, p.53).

Segue-se a questão 6.1 – **“Do conjunto de valores apresentados, na questão anterior, (número 6), selecione três que, no seu entender, é necessário implementar e/ou reforçar no Curso de Pedagogia”**. Os respondentes optaram por três valores, conforme apresentado no gráfico a seguir.

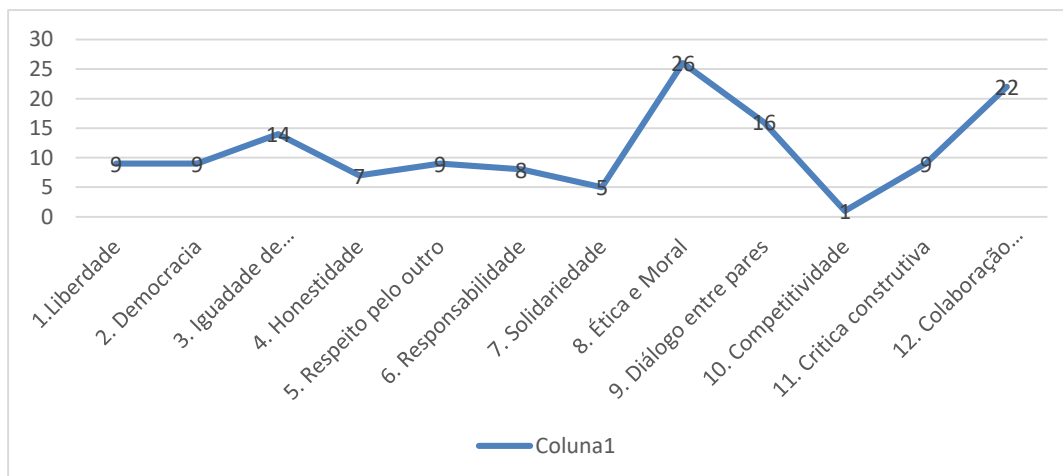


Gráfico 5. Valores a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia

Analisando o gráfico, podemos constatar que, por ordem decrescente, 26 explicitam a implementação/ e/ ou reforço do valor “Ética e Moral”, enquanto 22 destacam o valor “Colaboração entre pares”, e 16 referem que é preciso “Diálogo entre pares”. Outros 14 indicam que o mais importante, para a Educação para a cidadania, é “Igualdade de direitos”, e com menor expressão há 9 que nomeiam “Liberdade”, “Democracia”, “Respeito pelo outro” e “Crítica construtiva”. Por sua vez, 8 referem “Responsabilidade”, seguido de 7 para “Honestidade”, 5 para “Solidariedade” e, por fim, com apenas 1 frequência, surge “Competitividade”.

4.1.3. Qualidade do processo de ensino e aprendizagem

Relativamente à questão 7 – “Identifique as estratégias mais aplicadas pelos professores no Curso de Pedagogia” – os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 2. Estratégias mais aplicadas pelos professores no Curso de Pedagogia

Estratégias	Nº	%
1. Práticas pedagógicas centradas no professor	20	7%
2. Práticas pedagógicas centradas no estudante	26	8%
3. Ensino expositivo orientado pelo professor	28	9%
4. Ensino aberto à participação e autonomia do estudante	27	9%
5. Trabalho de projeto estruturado pelo professor	22	7%
6. Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante	26	8%
7. Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes	23	7%
8. Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica	11	4%
9. Valorização da aprendizagem entre pares	29	9%
10. Valorização da aprendizagem individual	18	6%
11. Valorização da inovação e criatividade	20	7%
12. Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo	26	8%
13. Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores	17	6%
14. Uso de plataformas digitais para um Educação para todos	16	5%

Após analisar os dados coletados, foi possível identificar quais são as principais estratégias, na opinião dos respondentes, aplicadas pelos professores, no Curso de Pedagogia. Assim, o maior percentual, com 9%, centra-se no “Ensino expositivo orientado pelo professor”, “Ensino aberto à participação e autonomia do estudante” e “Valorização da aprendizagem entre pares”. Observou-se, também, que 8% dos estudantes opinou que as estratégias mais utilizadas são “Práticas pedagógicas centradas nos estudantes”, “Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante” e “Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo”. Há 7% que afirmou que “Trabalho de projeto estruturado pelo professor”, “Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes” e “Valorização da inovação e criatividade” são estratégias utilizadas pelo docente, enquanto 6% referiu “Valorização da aprendizagem individual” e “Valorização da Educação para a cidadania assente em valores”. Com menor percentual, de 5% e 4%, estão “Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos” e “Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica”.

Quanto à questão 7.1 – “**Do conjunto de estratégias apresentadas, na questão anterior (número 7), selecione três que seria necessário implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia.** As estratégias constam da tabela.

Tabela 3. Estratégias a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia

Estratégias	Nº	%
1. Práticas pedagógicas centradas no professor	6	5%
2. Práticas pedagógicas centradas no estudante	11	8%
3. Ensino expositivo orientado pelo professor	4	3%
4. Ensino aberto à participação e autonomia do estudante	14	10%
5. Trabalho de projeto estruturado pelo professor	7	5%
6. Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante	3	2%
7. Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes	5	4%
8. Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica	5	4%
9. Valorização da aprendizagem entre pares	19	14%
10. Valorização da aprendizagem individual	4	3%
11. Valorização da inovação e criatividade	10	7%
12. Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo	24	18%
13. Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores	11	8%
14. Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos	11	8%

Com base nos dados coletados, é possível identificar algumas estratégias que deveriam ser reforçadas ou implementadas no Curso de Pedagogia. Assim, 18% dos inquiridos confirmaram ser essencial mais colaboração entre pares, com base na reflexão e no diálogo, 14% mais valorização da aprendizagem entre pares, 10% ensino aberto à participação e autonomia do estudante, 8% incluir práticas pedagógicas centradas no estudante, valorização da Educação para a Cidadania assente em valores e uso de plataformas digitais para uma Educação para todos, e 7% valorização da inovação e criatividade. Apenas 5% mencionou práticas pedagógicas centradas no professor, trabalho do projeto estruturado pelo professor, enquanto cerca de 4% optou pelo ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes e ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica. Por fim, 3% indicou a valorização da aprendizagem individual.

Globalmente, os resultados obtidos apontam para mais consciencialização dos estudantes para estratégias voltadas para a reflexão e diálogo, relativamente à importância da

aprendizagem entre pares e à aprendizagem autônoma e aberta à participação dos estudantes.

Relativamente à questão número 8 – “Assinale com um X o grau de satisfação relativamente ao curso que frequenta”, numa escala de “Menos Satisfeito” a “Muito Satisfeito”, os resultados constam da tabela seguinte.

Tabela 4. Grau de satisfação do curso que os estudantes frequentam

	Menos Satisfeito	%	Satisfeito	%	Mais Satisfeito	%	Muito Satisfeito	%
1. Atuação do gestor da Instituição	13	29%	26	59%	4	9%	2	3%
2. Projeto Político Pedagógico	4	9%	29	66%	9	20%	3	5%
3. Formação e profissionalismo dos docentes	3	7%	21	52%	13	33%	8	8%
4. Clareza e pertinência da organização curricular	7	15%	22	47%	10	21%	6	17%
5. Agir pedagógico do professor	2	5%	21	50%	13	31%	9	14%
6. Estratégias de ensino e aprendizagem	5	10%	22	46%	12	25%	6	19%
7. Equilíbrio entre teoria e a prática	7	15%	25	56%	7	16%	6	13%
8. Aula centrada no professor	6	13%	32	71%	7	16%	0	-
9. Aula centrada no estudante	12	27%	22	49%	8	18%	3	6%
10. Colaboração entre professor e aluno	6	14%	24	57%	9	22%	6	7%
11. Colaboração entre estudantes	14	32%	18	41%	9	20%	4	7%
12. Incentivo à autonomia dos estudantes	10	23%	24	56%	5	12%	6	9%
13. Inovação das práticas	14	31%	21	47%	5	11%	5	11%
14. Reflexão sobre as práticas	11	24%	22	48%	8	17%	4	11%
15. Auto e heteroavaliação das aprendizagens	11	23%	26	54%	7	15%	1	8%
16. Uso de plataformas e recursos pedagógicos	13	29%	22	50%	6	14%	3	7%

Ao analisar a opinião dos estudantes, segundo os dados constantes na tabela anterior, podemos constatar que o grau de satisfação que prevalece é o de “Satisfeito”, em todos os itens. Seguidamente, surgem com igual percentagem “Menos Satisfeito e “Mais Satisfeito”, sendo predominante a insatisfação: “Atuação do gestor da Instituição” com 29%, “Aula centrada no estudante” com 27%, “Colaboração entre estudantes”, 32%, “Incentivo à autonomia dos estudantes” 23%, “Inovações das práticas” com 31%, “Reflexão sobre as práticas” 24%, “Auto e heteroavaliação das aprendizagens” com 23% e “Uso de plataformas e recursos pedagógicos” com 29%. Os itens em que prevalece “Mais Satisfeito” são: “Projeto Político Pedagógico” com 20% , “Formação e profissionalismo dos docentes” 33%, “Clareza e pertinência da organização

curricular” com 21%, “Agir pedagógico do professor” com 31%, “Estratégias de ensino e aprendizagem” 25%; “ Equilíbrio entre teoria e a prática” e “Aula centrada no professor”, ambos com 16%, “Colaboração entre professor e aluno” 22%.

De modo geral, nenhum inquirido refere “Muito Satisfeito”, relativamente ao curso que frequenta. Efetivamente, o maior percentual com 71% centra-se na satisfação com as aulas centradas no professor.

A questão 8.1 é – **“Do conjunto de itens apresentados, na questão anterior (número 8), selecione três que, no seu entender, é necessário implementar / e ou reforçar no Curso de Pedagogia, a fim de melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem”**. Os resultados encontram-se no gráfico seguinte.

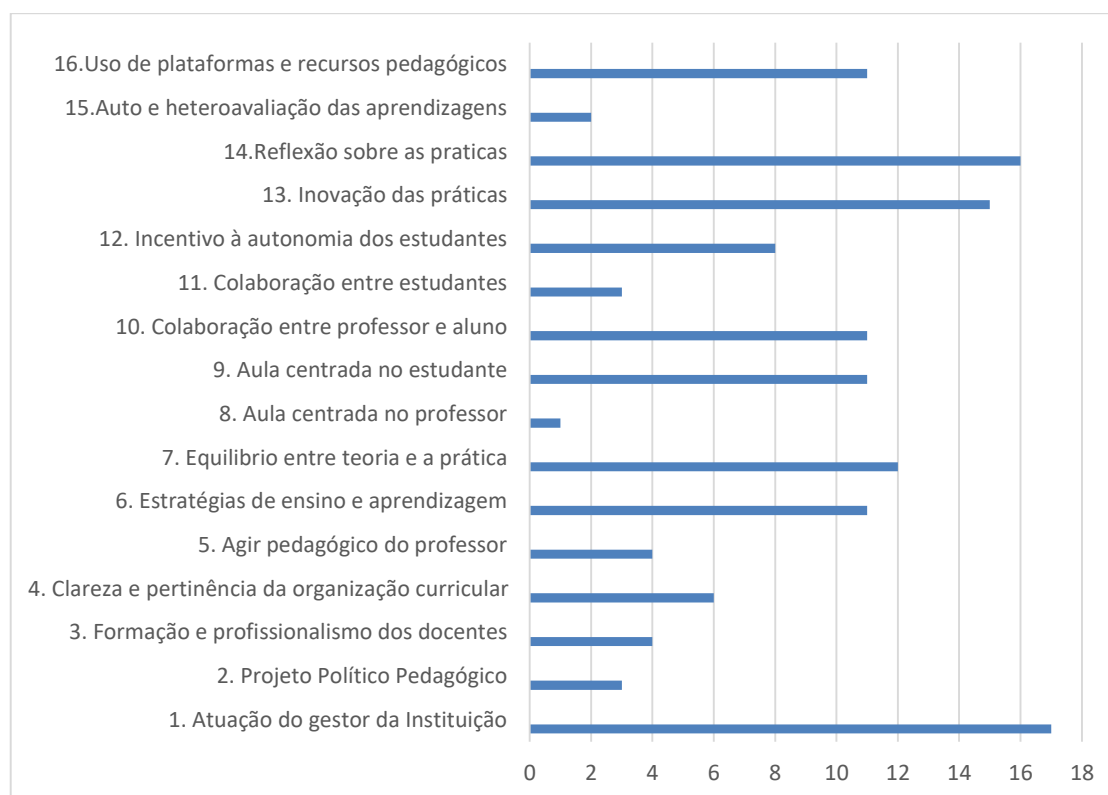


Gráfico 6. A melhorar no processo ensino e aprendizagem

Dos estudantes, que responderam ao inquérito por questionário, dezassete (17) mencionaram a implementação ou melhoria da atuação do gestor da Instituição, dezasseis (16) a reflexão sobre as práticas, quinze (15) que é necessário a inovação das práticas, doze (12) relataram a importância do equilíbrio entre a teoria e a prática. Onze (11) referiram estratégias de ensino e aprendizagem, aula centrada no estudante, colaboração entre professor e estudante e uso de plataformas e recursos pedagógicos. Oito (8) escolheram aula centrada no professor,

enquanto seis (6) selecionaram clareza e pertinência da organização curricular, quatro (4) optaram por formação e profissionalismo dos docentes, bem como o agir pedagógico do professor, três (03) relataram o reforço do Projeto Político Pedagógico da instituição, e colaboração entre estudantes, dois (2) mencionaram auto e heteroavaliação das aprendizagens e com apenas um (1) referiu aula centrada no professor.

Por último, na questão número 9, - **“Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a Cidadania? Justifique”**, interessava saber a opinião fundamentada dos estudantes. Os resultados encontram-se no gráfico a seguir.

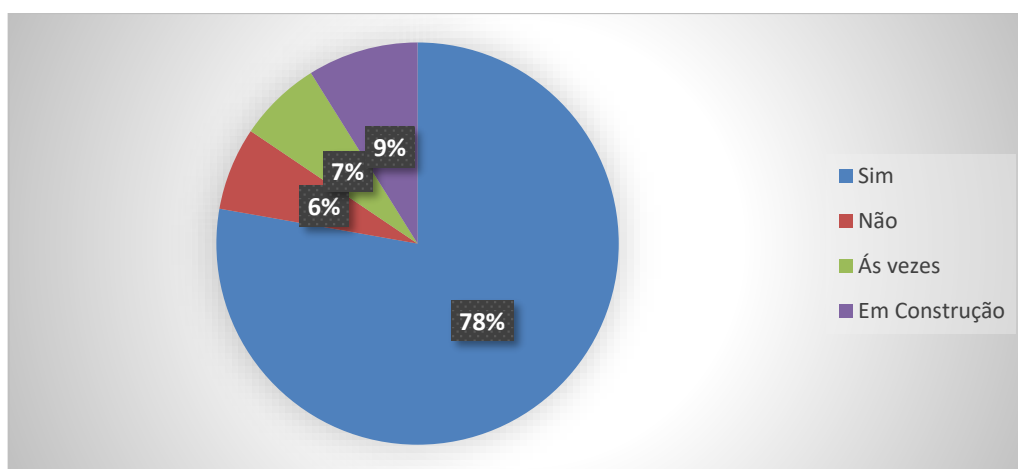


Gráfico 7. Curso de Pedagogia e formação de profissionais reflexivos e críticos

No gráfico, constatamos que a percentagem mais significativa, 78%, é referente a “Sim”, que o curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a cidadania. É ainda de realçar que 9% dos estudantes responderam que o curso está em processo de construção, para incluir a Educação para a cidadania, seguindo-se 7%, que assinala “Às vezes” tem essa formação. Com 6% surge “Não”, que o curso não forma profissionais aptos para exercer a Educação para a cidadania. Alguns estudantes escreveram “Opiniões com uma fundamentação significativa”, diferentes de todos os outros. Citam-se quatro exemplos, identificados com E (Estudante) e um número, de forma a manter o anonimato exigido em pesquisa científica:

“Infelizmente não, o curso de pedagogia ainda tem um foco muito teórico, onde não ensina os profissionais a terem mais habilidades práticas para exercer a função e didática com os alunos no âmbito de cidadania, e em todos outros pontos.” (E13)

“O curso está no início, algumas coisas deixam a desejar. A formação voltada para a cidadania propicia uma formação que promova a compreensão, a tolerância, a

solidariedade e o respeito à diversidade social e cultural e o curso de Pedagogia está em processo de construção desses valores que torna o ser humano em crítico e com autonomia para contribuir para a transformação social”. (E43)

“Com certeza sim, porque o curso fala muito de humanidade. A preocupação com o outro, mediando os futuros cidadãos e os adultos do amanhã, também ensinando a ensinar e serem seres críticos, conhecedores de seus direitos, conscientizando valores quanto a sociedade, para que o impacto ruim, seja menor, o do não conhecimento desses quesitos acima”. (E35)

“Às vezes, pois em alguns momentos contribui diretamente para a formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, e em outros momentos apenas reproduzem mecanismos de ações que em determinados momentos, seguem o fluxo contrário da cidadania.” (E07)

Tendo em conta as percepções dos estudantes, relativamente à formação de futuros pedagogos, o exercício da cidadania se faz necessário para que as potencialidades de cada indivíduo promovam a transformação social e formem profissionais reflexivos e críticos.

Assim, no Curso de Pedagogia em análise, é essencial a interligação entre teoria e uma prática mais autônoma dos estudantes, fundada na Educação para a cidadania.

4.2. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES

Seguidamente, apresenta-se a análise das respostas ao inquérito por questionário (cf. Apêndice 3), a seis docentes, que ministram aula no Curso de Pedagogia. Trata-se de um inquérito por questionário misto, que conjuga questões fechadas e abertas.

Algumas questões são semelhantes às do inquérito por questionário aos estudantes, para facilitar a triangulação entre as respostas de estudantes (analisadas em 4.1) e as respostas dos docentes, cuja análise se inicia neste item.

No que se refere à estrutura, também este inquérito por questionário foi dividido em três partes: Caracterização do(a) inquirido(a), Currículo e cidadania em Educação e Qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Para as questões fechadas, foi usada análise a partir da estatística, com tabelas e gráficos, e, para as questões abertas, foi concretizada **análise de tipo descritivo**, incidindo nas reflexões escritas (Bardin, 2009; Yin, 2001). Alguns excertos das respostas, sobretudo dos professores, foram incluídos ao longo da análise efetuada. A fim de preservar o anonimato e a confidencialidade da pesquisa, os Professores são designados por P seguido de número.

4.2.1. Caracterização dos professores

A análise do inquérito por questionário dos docentes inicia-se pelo perfil dos inquiridos do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia. Foi constatado que, dos seis professores, um docente têm idade entre 30 anos e 39 anos, quatro têm entre 40 e 49 e um está na faixa dos 50. Além disso, um professor é do sexo masculino (P5) e seis do sexo feminino (P1, P2, P3, P4 e P6). Quanto aos anos em que trabalham na Instituição de Ensino Superior em análise, constata-se que três professoras trabalham entre 5 e 10 anos (P1 e P6) e, por último, quatro exercem a docência acima de 10 anos (P2, P3, P4 e P5). Acerca das habilitações como docente, quatro docentes possuem mestrado (P1, P2, P3 e P6), outra docente doutorado (P4) e por fim, um pós- doutorado (P5). Todos os professores desempenham o cargo de docência (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) e uma, para além da docência, exerce o cargo de coordenação (P2).

Essa experiência profissional garante que os inquiridos conheçam, de forma satisfatória, a matriz curricular da IES, o que é essencial para analisar o estudo de caso em profundidade, como referido por Yin (2001).

4.2.2. Aspectos associados ao Currículo e Cidadania em Educação

Com base na questão 6 – **“O curso de Pedagogia possui, na sua matriz curricular, alguma disciplina específica sobre cidadania?”** – interessava saber se os docentes têm conhecimento do currículo, que norteia as práticas docentes, interligando Currículo e Cidadania em Educação. Dos respondentes, cinco (P1, P2, P4, P5 e P6) colocaram “Sim” e especificaram a disciplina de “Cidadania” e uma docente (P3) referiu que “Específica não, mas aparece em várias disciplinas” outras disciplinas.

De facto, o currículo desempenha um importante papel no processo ensino e aprendizagem e constitui-se como elemento essencial para qualquer curso (Saviani, 2010). Assim, constata-se, através da Matriz curricular da IES, que a mesma contempla a disciplina de “Cidadania”, além de outras disciplinas que abarcam a Educação para a cidadania.

No que concerne à questão 7 – **“Identificar os valores que associa à Educação para a Cidadania”**, interessou analisar os valores que cada docente considera fundamental, para a Educação para a Cidadania.

Tabela 5. Valores associados à Educação para Cidadania

Item	Nº Pessoas
1. Liberdade	6
2. Democracia	6
3. Igualdade de direitos	6
4. Honestidade	3
5. Respeito pelo outro	6
6. Responsabilidade	5
7. Solidariedade	5
8. Ética e Moral	6
9. Diálogo entre pares	5
10. Competitividade	2
11. Crítica Construtiva	4
12. Colaboração entre pares	6

Podemos verificar que todos os docentes seis (6) consideram, como valor fundamental “Liberdade”, “Democracia”, “Igualdade de direitos”, “Respeito pelo outro”, “Ética e Moral” e “Colaboração entre pares”. É ainda de ressaltar que cinco (5) professores escolheram, como valores fundamentais, “Responsabilidade”, “Solidariedade” e “Diálogo entre pares”, seguido por “Crítica construtiva”, para quatro (4). A seguir, três (3) selecionou “Honestidade” e dois (2) “Competitividade”. Os resultados obtidos, tanto dos estudantes como docentes, comprovam que valores como competitividade são pouco vistos numa Educação para a cidadania.

Segue-se a questão 7.1 – **“Do conjunto de valores apresentados, na questão anterior, (número 7), selecione três, no seu entender, que é necessário implementar e/ou reforçar no Curso de Pedagogia”**. Os respondentes optaram por três valores, conforme apresentado na descrição e no gráfico a seguir.

Para o professor P1 os valores essenciais, que precisam ser implementados ou reforçados, no curso de Pedagogia, são “Respeito pelo outro”, “Diálogo entre pares” e “Colaboração entre pares”, o P2 destacou “Honestidade”, “Responsabilidade” e “Solidariedade”. O P3 relacionou “Responsabilidade”, “Ética e moral” e “Diálogo entre pares”, o P4 “Responsabilidade”, “Crítica construtiva” e “Competitividade”, o P5 relatou como valor a ser implementado e/ou reforçado “Democracia”, “Honestidade” e “Solidariedade”, e por fim, P6 elencou “Igualdade de direitos”, “Ética e moral” e “Diálogo entre pares”.

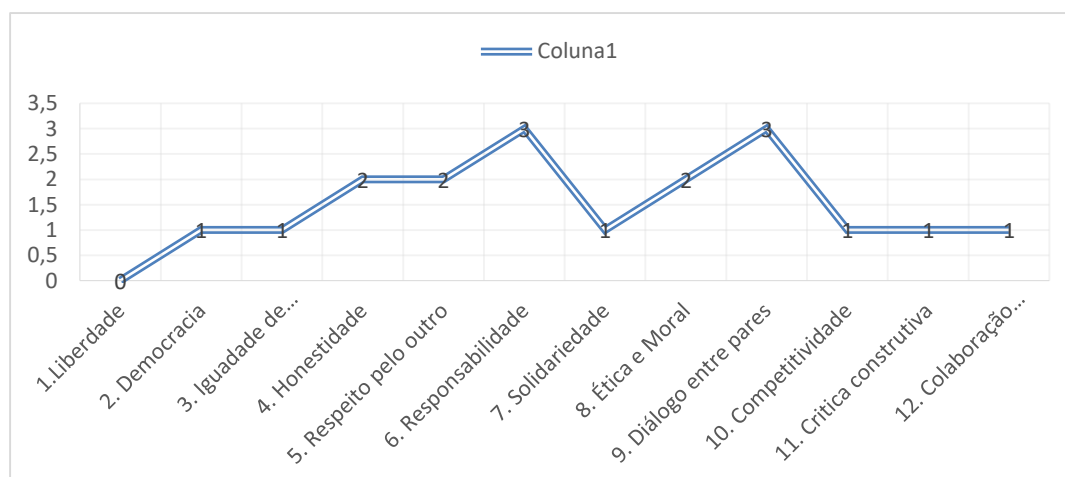


Gráfico 8. Valores a implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia

4.2.3. Qualidade do processo de ensino e aprendizagem

Relativamente à questão 8 – “Identifique as estratégias que mais aplica na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia” – os resultados encontram-se na tabela seguinte.

Tabela 6. Estratégias aplicadas na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia

Estratégias	Nº	%
1- . Práticas pedagógicas centradas no professor	2	4%
2- Práticas pedagógicas centradas no estudante	5	11%
3- Ensino expositivo orientado pelo professor	3	6%
4- Ensino aberto à participação e autonomia do estudante	4	8%
5- Trabalho de projeto estruturado pelo professor	1	2%
6- Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante	3	6%
7- Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes	4	8%
8- Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica	0	0%
9- Valorização da aprendizagem entre pares	4	9%
10- Valorização da aprendizagem individual	2	4%
11- Valorização da inovação e criatividade	5	11%
12- Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo	5	11%
13- Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores	4	9%
14- Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos	5	11%

Os dados, que podem ser encontrados na tabela acima, respeitando as respostas dos docentes, evidenciam as estratégias mais aplicadas nas disciplinas em os docentes lecionam.

Com efeito, 11% dos professores selecionam “Práticas pedagógicas centrada no estudante”, “Valorização da inovação e criatividade”, “Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo” e “Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos”.

Segue-se 9% de aplicação em “Valorização da aprendizagem entre pares” e “Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores”, 8% em “Ensino aberto à participação e autonomia do estudante” e “Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes”. Com 6% é de destacar “Ensino expositivo orientado pelo professor” e “Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante”, e com 4%, “Práticas pedagógicas centradas no professor” e “Valorização da aprendizagem individual”. Com 2%, é de referir “Trabalho de projeto estruturado pelo professor” e, por fim, nenhum professor aplica, em sua disciplina a estratégia “Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica”.

Triangulando as opiniões dos participantes do estudo, é visível que existem diferenças, uma vez que uma das estratégias **mais aplicada**, segundo os docentes, é o “Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos”. Em oposição, na perspetiva dos estudantes, essa estratégia é considerada **a menos aplicada** pelos professores. Ainda analisando as opiniões de ambos, há concordância entre professores e estudantes, quando destacam que, de todas, a estratégia **menos** aplicada é “Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica”.

Quanto à questão 8.1–**“Do conjunto de estratégias apresentadas, na questão anterior (número 7), selecione três que seria necessário implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia,** as estratégias são citadas na tabela abaixo.

Tabela 7. Estratégias a implementar e/ ou reforçar no Curso de Pedagogia

Estratégias	Nº	%
1. Práticas pedagógicas centradas no professor	0	0%
2- Práticas pedagógicas centradas no estudante	1	5%
3- Ensino expositivo orientado pelo professor	0	0%
4- Ensino aberto à participação e autonomia do estudante	2	11%
5- Trabalho de projeto estruturado pelo professor	0	0%
6- Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudante	5	28%
7- Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes	2	11%
8- Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica	1	5%
9- Valorização da aprendizagem entre pares	1	5%

10- Valorização da aprendizagem individual	0	0%
- 11. Valorização da inovação e criatividade	1	5%
- 12. Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo	3	17%
- 13. Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores	0	0%
14. Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos	2	11%

Com base nos dados coletados, é possível identificar algumas estratégias que deveriam ser reforçadas ou implementadas no Curso de Pedagogia. Efetivamente, 28% dos inquiridos confirmaram ser essencial o trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudantes, 17% indicaram ser importante mais colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo, 11% escolheram ensino aberto à participação e autonomia do estudante, ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes e uso de plataformas digitais para uma Educação para todos, 5% referiram práticas pedagógicas centradas no estudante, ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica, valorização da aprendizagem entre pares e valorização da inovação e criatividade.

Por fim, nenhum docente inquirido mencionou práticas pedagógicas centradas no professor, nem ensino expositivo orientado pelo professor, trabalho do projeto estruturado pelo professor, valorização da aprendizagem individual e/ou valorização da Educação para a Cidadania assente em valores.

A valorização do trabalho colaborativo vai ao encontro do que foi reiteradamente afirmado na revisão da literatura, de que a colaboração entre pares impulsiona mais formação e desenvolvimento docente, e melhores resultados dos discentes.

Retomam-se as palavras da especialista Roldão (2007, p. 27): “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados”. Ou seja, todos, docentes e discentes, evidenciam consciência da relação entre colaboração e mais qualidade e sucesso educativo, na IES do Brasil em análise.

Em continuidade da análise, e relativamente à questão número 9 do inquérito por questionário – **“Assinale com um X o grau de satisfação, enquanto professor, relativo à qualidade do processo ensino e aprendizagem, na disciplina que leciona, e no curso de Pedagogia em geral”, numa escala de “Menos Satisfeito” a “Muito Satisfeito”, os resultados obtidos constam da tabela que se segue.**

Tabela 8. Grau de satisfação da qualidade do processo ensino e aprendizagem

	Menos Satisfeito	%	Satisfeito	%	Mais Satisfeito	%	Muito Satisfeito	%
1. Atuação do gestor da Instituição	-	-	1	1,5 %	1	1,5 %	4	7%
2. Projeto Político Pedagógico	-	-	1	1,5 %	1	1,5 %	4	7%
3. Formação e profissionalismo dos docentes	-	-	1	1,5 %	-	-	5	8%
4. Clareza e pertinência da organização curricular	-	-	1	1,5 %	-	-	5	8%
5. Agir pedagógico do professor	-	-	1	1,5 %	-	-	5	8%
6. Estratégias de ensino e aprendizagem	-	-	1	1,5 %	2	3%	3	5%
7. Equilíbrio entre teoria e a prática	-	-	1	1,5 %	2	3%	3	5%
8. Aula centrada no professor	-	-	2	3%	2	3%	2	3%
9. Aula centrada no estudante	-	-	1	1,5 %	2	3%	3	5%
10. Colaboração entre professor e estudantes	-	-	1	1,5 %	-	-	5	8%
11. Colaboração entre estudantes	-	-	1	1,5 %	2	3%	3	5%
12. Incentivo à autonomia dos estudantes	-	-	1	1,5 %	1	1,5 %	4	7%
13. Inovação das práticas	-	-	1	1,5 %	2	3%	3	5%
14. Reflexão sobre as práticas	-	-	1	1,5 %	1	1,5 %	4	7%
15. Auto e heteroavaliação das aprendizagens	-	-	1	1,5 %	1	1,5 %	4	7%
16. Uso de plataformas e recursos pedagógicos	-	-	2	3%	1	1,5 %	3	5%

Ao analisar a opinião dos docentes, segundo os dados constantes da tabela anterior, podemos comprovar que o grau de satisfação que prevalece é o de “Muito Satisfeito”, em todos os itens. Seguidamente, surge “Mais satisfeito” sendo que nenhum professor demonstrou insatisfação em nenhum item.

Triangulando os dados com o inquérito dos estudantes, confirma-se que **o maior grau de satisfação** de ambos se encontra em “Formação e profissionalismo docente”. Contudo, professores e estudantes divergem na “Atuação do gestor da Instituição”, em que os docentes estão “Muito Satisfeito” e os estudantes “Menos Satisfeito”. De modo geral, recorda-se que nenhum dos estudantes refere “Muito Satisfeito”, relativamente ao curso que frequenta. Em contraste, já os docentes manifestam-se como “Muito Satisfeito”. Efetivamente, o maior

percentual dos estudantes, com 71%, centra-se na satisfação das aulas centradas no professor, enquanto os professores se centram na formação e profissionalismo docente e ainda na clareza e pertinência da organização curricular com 8%.

Vale ressaltar que essa satisfação em atividades fundamentais por parte do corpo docente da IES facilita e potencia a qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Na questão 9.1 – **“Do conjunto de itens apresentados, na questão anterior (número 9), selecione três que tensiona implementar / e ou reforçar na disciplina que leciona, a fim de melhorar a qualidade do processo ensino e aprendizagem nas suas aulas”**. Os resultados encontram –se no gráfico abaixo:

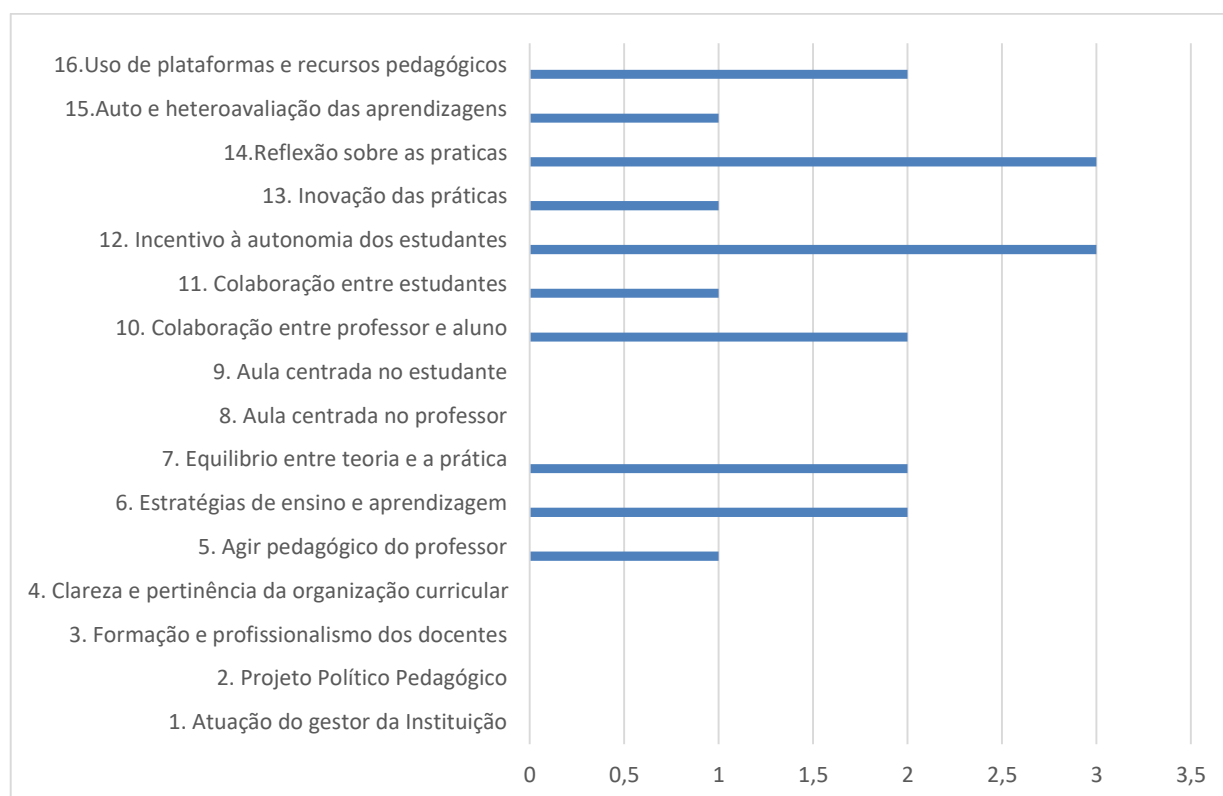


Gráfico 9. Implementação de itens para melhorar o processo ensino e aprendizagem

Dos seis docentes, que responderam ao inquérito por questionário, três (3) mencionaram o incentivo à autonomia dos estudantes e reflexão sobre as práticas, dois (2) escolheram estratégias de ensino e aprendizagem, equilíbrio entre a teoria e a prática, colaboração entre professores e estudantes e uso de plataformas e recursos pedagógicos, enquanto um (1) o agir pedagógico do professor, colaboração entre estudantes, inovação das práticas e auto e heteroavaliação das aprendizagens. Os outros itens não foram citados como necessários para reforçar, nem implementar na disciplina que os professores leciona, sendo eles: atuação do gestor da Instituição, Projeto Político Pedagógico da Instituição, formação e

profissionalismo dos docentes, clareza e pertinência da organização curricular, aula centrada no professor e aula centrada no estudante.

Assim sendo, o que menos se espera são aulas centradas no professor, pois os estudantes fazem parte do processo ensino e aprendizagem, como destacado, anteriormente, na revisão da literatura.

Quanto à questão número 9.2, - **“Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a Cidadania? Justifique”** - interessava saber, na opinião dos estudantes, se o Curso de Pedagogia forma profissionais aptos a exercer a Educação para a Cidadania. Os docentes, em suas respostas, foram unânimes em afirmarem que o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a cidadania.

A respeito da justificativa de cada professor, os inquiridos relatam:

P1: *“Sim, pois auxilia os estudantes na construção de seu conhecimento e das respostas que é necessário para tornar não apenas um reprodutor, mas um agente de transformação capaz de exercer competências para a educação para a cidadania”.*

P2: *“Sim, possui muitas disciplinas que auxilia nesta formação: filosofia, sociologia, sociedade, cultura e infância, psicologia, etc”*

P3: *“Acredito que sim, uma vez que entendo ser primordial para a faixa etária em que o pedagogo irá atuar”.*

P4: *“Sim, a grade curricular e os professores buscam muito isso. Os estágios ajudam muito.”*

P5: *“Sim, o curso de Pedagogia da UNIFAN é o melhor de Goiás. Forma ótimos profissionais. Esses saem do Centro Universitário formados para o mercado de trabalho”.*

P6: *“Sim, o curso de Licenciatura em pedagogia forma o pedagogo e o habilita para contribuir para que a educação seja uma ferramenta que represente possibilidades de mudança na vida das pessoas e na sociedade”.*

Analisando estes excertos, que são representativos da opinião de vários professores, relativamente ao curso de Pedagogia, constata-se que, não obstante a apreciação positiva global, os professores também acrescentam alguns aspectos da formação dos futuros profissionais, da IES em análise. Com efeito, centram-se na aplicação de disciplinas e, da própria grade curricular, que são fundamentais para esse processo de formação profissional para o mercado de trabalho, incluindo os estágios, essenciais para a integração na vida ativa.

Quanto à questão número 10, - **“Identifique e descreva um ou mais momentos de formação continuada, e explicita a sua contribuição para aperfeiçoar suas competências profissionais, no contexto da IES”**, a esse respeito os professores manifestaram-se acerca da formação continuada:

P1: *“Na IES possuímos vários momentos de formação continuada que favorecem a nossa prática docente e nos permite auxiliar os discentes no desenvolvimento de práticas reflexivas: mini cursos, mesas redondas, projetos de iniciação científica e outros”.*

P2: *“Várias oportunidades já ocorreram: mini-cursos, mesa redondas, semanas de capacitação”.*

P3: *“Todos os anos, no mês de janeiro, passamos uma semana, mais ou menos, em formação continuada nessa IES”.*

P4: *“No decorrer do semestre temos: Pesquisar (congressos), estágios, API's, Semanas Acadêmicas e aulas práticas de cada componente curricular”.*

P5: *“A UNIFAN oferece formação continuada a nós professores. Existe incentivo para o crescimento acadêmico”.*

P6: *“Oferece cursos de extensão e formação continuada, além de atividades propostas durante o próprio curso como participações em pesquisa, iniciação científica, incentivo ao crescimento, participações em mesas redondas, simpósios e outros. No início de semestre trabalham a formação continuada”.*

Os professores revelam-se conscientes da importância da formação continuada, para o processo ensino e aprendizagem. Em consonância com PDI é visível que existe um alinhamento fundamental para o crescimento e desenvolvimento de competências essenciais para a formação docente. Essa formação tem a função de atualizar e ampliar o campo de atuação para aprimorar o ensino e favorecer a aprendizagem.

Esses depoimentos convergem com as reflexões e teorias de especialistas (Cunha, 2010; Garcia, 2007; Roldão, 2009, 2007) quando assinalam que essa formação possibilita a idéia de crescimento profissional e aperfeiçoamento da ação do professor, no que respeita ao aprimoramento do saber e saber-fazer docentes (cf Cap. 1).

Acerca da contribuição da formação contínua ou continuada, para aperfeiçoar suas competências profissionais no curso de Pedagogia alguns professores destacam:

P1: *“Nas minhas atividades docentes, para que o pensamento critico e reflexivo seja alcançado, trabalho com formação do ser, cultivando o hábito de conhecer através da indagação, para que a compreensão do mundo e de si mesmo o faça ir além do que está diante dos próprios olhos, perdendo dessa maneira criar, guiar e construir um ambiente favorável ao pleno desenvolvimento pessoal e social”.*

P4: *“Todos os anos melhora minhas competências profissionais com organização de eventos, realizo palestras, minicursos, oriento Trabalho de Conclusão de Curso, faço integração de conhecimentos com outros componentes curriculares e publico sempre de 2 a 5 artigos científicos, ora com discentes, ora sozinha em algum tema de pesquisa atual”.*

P5: *“Tento todos os anos buscar a maior e melhor formação. Gosto de trabalhar nesta Instituição.”*

P6: *“Quanto à minha contribuição, ofereço um apoio e possibilito a atuação em diferentes contextos, para despertar um posicionamento analítico”.*

Esse posicionamento dos professores, essencial para melhorar as competências profissionais, no âmbito do curso de Pedagogia alinha-se com a visão da IES, apresentada nos seus documentos estruturantes, PPP (2019) e PDI (2017) e que tem por objetivo promover nos estudantes o seu desenvolvimento, para que os mesmos reflitam sobre a realidade, considerando o seu campo de atuação, para uma efetiva transformação, nos vários setores profissionais em que irão atuar (cf. Cap. 3).

Triangulando o discurso docente com o Plano Curricular do Curso de Pedagogia (2016), analisado anteriormente, pode-se destacar a finalidade de ampliar a formação e a vivência acadêmica dos estudantes, favorecendo a prática, quanto ao processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades de pesquisa e extensão. Tal desenvolve conhecimentos, habilidades e competências, adquiridas dentro e fora do ambiente escolar (cf. Cap. 3).

Por fim, e no que se refere a como podem formar futuros profissionais, reflexivos e críticos, incluem-se excertos dos registros escritos dos professores:

P1: *“Assim, me preocupo enquanto educador em conduzir as aprendizagens, apontando caminhos, provocando reflexões e proporcionando uma experiência transformadora ao educando para que ao atuar seja capaz de promover reflexões semelhantes nos seus alunos, que favoreçam essa transformação que tanto buscamos”.*

P4: *“As aulas sempre buscam temas atuais, debates sobre a melhor formação integral das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos iniciais. Como trabalho com Fundamentos Metodológicos, o mundo digital, a gamificação, as competências gerais da BNCC estão sempre presentes. Vários temas são levados à discussão, afim de entender as particularidades e singularidades que podem surgir nas salas de aulas”.*

P6: *“Contribuir para a formação de pessoas capazes de terem um pensamento criativo e crítico-reflexivo, que atenda às expectativas provocadas por um mundo em constante transformação. Esse processo, além de gerar uma transformação social favorece um auto-conhecimento de si e do mundo que está inserido”.*

Conclui-se, então, que os docentes possuem uma grande responsabilidade na formação desses futuros profissionais, que irão atuar na Educação Básica, pois diante do novo cenário mundial, de uma pandemia que já dura há dois anos, agravada pela guerra e crise económica, o professor exerce um papel essencial, sendo instrumento de motivação, inspiração para o aprendizado dos estudantes, além de ser um alicerce para o desenvolvimento de profissionais mais competentes, éticos e humanos, enquanto cidadãos, pelo que é essencial reforçar uma Educação para a cidadania.

A seguir, apresentam-se as Considerações Finais do estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo centrou-se na formação docente e na Educação para a cidadania, tanto de futuros professores, como de docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, de Aparecida de Goiânia. O contexto que envolve essa formação potencia o desenvolvimento, no discente, de habilidades e capacidades, que visam a formação do ser integral, a fim de oferecer condições dignas para exercer uma profissão, viver e conviver numa sociedade moderna. Para tal, é preciso apostar na Educação e na formação, como garantia do futuro de crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, recorda-se que Tardif (2014, p.39) explicita que “os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por si validados.” É fulcral consolidar a Educação para a cidadania no Ensino Superior, edificando uma base sólida para ressignificar a formação docente e a prática profissional. Através da reflexão e do pensamento crítico, é possível alcançar mais qualificação profissional e a consolidação de valores em sociedade (Alarcão, 2008; Elias & Oliveira, 2007).

O estudo de caso

No que concerne ao estudo empírico, trata-se de um **estudo de caso**, com abordagem predominantemente qualitativa, efetuado no contexto do Curso de Pedagogia de uma IES privada, localizada em Aparecida de Goiânia. A pesquisa inclui **análise descritiva** do Plano curricular do Curso de Pedagogia da IES, bem como dos demais documentos estruturantes da IES, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Além disso, há dois **inquéritos por questionário**, com questões fechadas e abertas, estas últimas visando registar detalhadamente as reflexões dos participantes. Tal significa uma análise e triangulação, que conjuga análise estatística com análise descritiva, sobretudo das reflexões que constam das respostas às questões abertas. O estudo apresenta, enquanto sujeitos da pesquisa, professores e estudantes do curso de Pedagogia da IES selecionada.

Recorda-se a pergunta de partida, que direcionou a investigação, tal como enunciada na Introdução e na Metodologia do estudo (cf. Cap. 3):

- De que forma as práticas pedagógicas centradas no estudante e na Educação para a cidadania, em interrelação com a formação docente, no contexto do curso de Pedagogia de uma IES privada e respetivos documentos estruturantes, podem potenciar mais qualidade do ensino e aprendizagem?

Em acréscimo, relembra-se o objetivo geral, tal como definido na Introdução e repetido na Metodologia do estudo:

- Analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, em interrelação com a formação docente, para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes e professores do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

De modo a dar resposta à questão de partida, e cumprindo o objetivo geral e os objetivos específicos, procedeu-se à apresentação e análise dos dados, recolhidos a partir da aplicação de dois inquéritos por questionário, um aos estudantes e outro aos docentes do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia, contemplando questões fechadas e abertas, em especial no dos docentes, de modo a propiciar a reflexão sobre as práticas.

Considerando o contexto da IES, o **Plano Curricular do Curso de Pedagogia** foi analisado descritivamente, e efetuou-se a triangulação dos dados recolhidos, nos inquéritos por questionário, visando o aprofundamento do estudo de caso, relativamente ao currículo, à Educação e cidadania e à qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Observou-se que a Instituição, além de conteúdos curriculares, que abordam o tema da cidadania, possui na grade curricular a disciplina “Cidadania”. A investigação caracteriza-se, assim, por ser contextualizada (Yin, 2001), a partir da análise da cultura da comunidade educativa.

De seguida, sintetizam-se os resultados e conclusões do estudo (cf. Cap. 4).

Quanto ao objetivo específico, **“Analisar o Plano curricular do Curso de Pedagogia, tendo por base documentos estruturantes, Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de uma Instituição de Ensino Superior privada de Aparecida de Goiânia”**, pode-se constatar que o plano da referida instituição se encontra organizado de maneira a potencializar o conhecimento e a reflexão, numa perspectiva transformadora, a fim de formar profissionais para atuar em sociedade. O curso está estruturado em cinco eixos, e apresenta a cidadania como proposta de ensino, privilegiando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a Educação para a cidadania. Em triangulação com os resultados dos inquéritos por questionário, observa-se que alguns inquiridos relataram que a cidadania é transversal a outras disciplinas curriculares, como Sociedade, Cultura e infância, História da Educação, Filosofia, Sociologia e Políticas educacionais.

Conclui-se, de acordo com o estudo realizado, que é fundamental a adequação dos conteúdos programáticos, a fim de proporcionar uma formação de qualidade a futuros profissionais, capacitados para uma Educação para a cidadania, que seja transformadora.

Passando ao objetivo seguinte, **“Analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, para o processo de ensino e aprendizagem, na perspetiva de estudantes e professores do Curso de Pedagogia da IES”**, comprovou-se que, embora conste na grade curricular a disciplina de cidadania, é preciso reforçar, nos discentes, uma efetiva consciencialização da importância da Educação para a cidadania. Com efeito, cabe aos docentes aplicar estratégias e práticas centradas nos estudantes, valorizando a aprendizagem entre pares, e não ficar apenas na aplicação de ensino expositivo, orientado unicamente pelo professor. Os estudantes precisam desenvolver colaboração entre pares, com base na reflexão e no diálogo. Em acréscimo, é essencial, no curso de Pedagogia, disponibilizar um ensino aberto à participação e autonomia do estudante e à valorização da Educação para a cidadania, assente em valores.

Em conclusão, num mundo globalizado, a Educação para a cidadania pode promover, no curso de Pedagogia, e a partir da formação de novos profissionais, uma transformação social pautada na conscientização e nas práticas voltadas para a reflexão e o diálogo.

Quanto ao objetivo **“Averiguar o que potencia a qualidade do processo de ensino e aprendizagem no Curso de Pedagogia da IES, na perspetiva de estudantes e professores”**, foi possível constatar que o curso de Pedagogia da IES privada atende às expectativas, tanto dos docentes como dos discentes. Os estudantes, em geral, encontram-se satisfeitos com o que o curso tem oferecido, e os docentes estão ainda mais satisfeitos. Através do estudo, foi comprovado que a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem passa pela colaboração e valorização da aprendizagem entre pares, além da inovação de práticas e do equilíbrio entre teoria e prática, de modo a agir refletidamente, criando e recriando práticas pedagógicas mais eficazes (Hoffmann, 2008). Com efeito, cabe aos docentes aplicar estratégias de ensino e aprendizagem, reforçando a participação e autonomia dos estudantes.

No que concerne o objetivo **“Analisar as reflexões profissionais dos docentes do Curso de Pedagogia, focalizando percursos de formação continuada, formais ou entre pares, em comunidade educativa”**, verificou-se que há várias oportunidades de formação continuada, que permitem contribuir para aperfeiçoar as competências profissionais. Nas respostas e reflexões analisadas houve consenso, de que a Instituição oferece cursos de capacitação diversos, como: semana de capacitação, mesa-redonda, projetos de iniciação, estágios, pesquisas em interação com a prática, tendo em conta o coletivo escolar e os contextos organizacionais e sociais nos quais a IES está inserida. Recorda-se ainda que, de acordo com estudos de Elliott (2003), na pesquisa-ação o lugar de trabalho dos professores configura-se em contexto de aprendizagem para especialistas (pesquisadores) e práticos (professores). Neste

sentido, o estudo possibilitou mais consciencialização, dos professores participantes, sobre o seu papel no agir pedagógico, focalizando a aprendizagem dos estudantes.

No que se refere ao último objetivo específico, **“Comparar as percepções de estudantes e professores do Curso de Pedagogia, no que se refere ao currículo, à Educação para a cidadania e à formação”**, globalmente verifica-se uma apreciação positiva, quanto à formação inicial e ao currículo, no curso de Pedagogia, em relação à Educação para a cidadania e à formação de docentes e discentes. Assim, segundo professores e estudantes, a disciplina “Cidadania” está incluída nesse currículo, além de outras disciplinas que trabalham também a cidadania. O foco dessa triangulação entre os professores e estudantes é a mediação e colaboração entre pares, a realizar no âmbito da Educação para a cidadania.

Não obstante alguns aspetos ainda a melhorar, a Instituição de Ensino Superior revelou-se um local privilegiado de formação, cumprindo o dever de garantir o direito à Educação para a cidadania, com o intuito de formar futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de se inserirem ativamente numa sociedade local e global.

Limitações do estudo e perspectivas futuras

O estudo de caso apresenta limitações, quanto à generalização de resultados, pelo que só é possível a transposição de resultados para contextos similares (Yin, 2009). De facto, foi aplicado a uma única Instituição de Ensino Superior (estudo de caso simples), com triangulação de dados, obtidos através dos inquéritos aplicados aos estudantes e docentes, e devidamente contextualizados, com recurso a três fontes, todas documentos estruturantes da IES.

Outro fator limitador da pesquisa foi a indisponibilidade de alguns profissionais do curso de Pedagogia, o que restringiu o número de docentes participantes, devido a condicionalismos da pandemia COVID 19.

Por isso, no futuro, é preciso realizar novas pesquisas, com mais sujeitos, com o intuito de verificar a inserção da Educação para a cidadania, no currículo do Curso de Pedagogia, em outras Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, públicas e privadas. Deste modo, é fundamental promover uma reflexão mais aprofundada, sobre a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas IES.

Há ainda a referir que, quanto à investigadora, este estudo de caso possibilitou analisar e refletir sobre uma realidade formativa e educativa específica, e contribuir para a ampliação do conhecimento sobre a Educação para a cidadania, como prática transformadora em sociedade, no contexto em análise.

Em suma, e tendo em conta a pesquisa que se conclui, reitera-se que, nos dias de hoje, a Educação para a cidadania é essencial, pelo que cabe aos docentes ser artífices de um tempo em mudança, consciencializando os estudantes quanto aos seus direitos e os dos outros, respeitando igualdades e diferenças, em trabalho reflexivo e colaborativo, a realizar em comunidade educativa. Para isso, é crucial reforçar a formação docente.

Assim, tornando os estudantes co-construtores das suas aprendizagens, em colaboração com os professores e entre pares, será possível formar, com qualidade, profissionais e cidadãos, aptos para agir e transformar uma sociedade globalizada e tecnológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2000). *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Aguiar, M. B. (2013). *Figuras da Mediação na Formação de Adultos: Um estudo multicasos, a partir da experiência em Portugal e em França*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho. Acedido em: 12 de março de 2021 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28832>.
- Alarcão, I. (2012). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Acedido em 6 de fevereiro de 2020, em <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/140>
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Ed.), *Supervisão, pedagógica. Princípios e práticas* (8.ª ed., pp.11-56). São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amado, J. (2016). A Formação em Investigação Qualitativa: Notas para a Construção de um Programa. In A. P. Costa, F. N. Souza & D. N. Souza (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (pp. 39-67).
- Andrade, S. R., Ruoff, A., Piccoli, T., Schmitt, M., Ferreira, A., & Ammon, A. (2017). O estudo de caso como método de pesquisa em enfermagem: uma revisão integrativa. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(4), e5360016. Acedido em 21 de maio de 2021, em e5360016. Epub de novembro de 2017. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017005360016>.
- Arantes, A. P., & Gebran, R. (2014). *O curso de Pedagogia e o processo de formação do*

- pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. Holos*, 30 (6). (pp.280- 295).
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª. ed). Lisboa: Edições 70.
- Barnett, R. (2005). *A Universidade em uma era de supercomplexidade* (Tradução Aurea Dal Bó). São Paulo: Editora Anhembi Morumbi.
- Behrens, M. A. (2017). *Paradigmas da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projecto de Investigação*. (3ª ed.). Coleção Trajectos, Lisboa: Gradiva.
- Bell, J. (2008). Abordagens à pesquisa educacional, Planear a investigação. In: J. Bell. *Como realizar um Projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bertaso, J. M. (2002). A cidadania moderna: a leitura de uma transformação. In D. Arno & M. Odete (Orgs.), *Cidadania e nacionalidade: efeitos e perspectivas: nacionais – regionais – globais*. Ijuí: Unijuí.
- Bolívar, A. (2008). *Escuela y formación para la cidadania*. Bordon Revista de Pedagogia. Zaragoza, 59 (213), 353-374. Acedido em 19 de agosto de 2020, em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articula/2552446.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). *Educacion para la cidadania: algo más que una asignatura* (Colección Crítica y fundamentos, 16) Barcelona: Graó.
- Bonavides, P., Miranda, J. & Agra, W. M. (2009). *Comentários à Constituição Federal de 1988*. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- Brasil. (2020). *Ministério da Educação*. Parecer CNE/CP nº 8/2020. Credenciamento do Centro Universitário Alfredo Nasser. Acedido em 29 de maio de 2021, em <https://www.santosjunior.com.br/Legislacao/despachosdoministro28082020.pdf>
- Brasil. (2018a). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília.
- Brasil, Ministério da Educação (2015). *Portaria MEC nº1.092 de 24 de dezembro de 2015*. Acedida em 25 de maio de 2021 em <http://www.unifan.edu.br/unifan/pontalina/cursos/graduacao/pedagogia/>
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005 de 26 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Acedido em 6 de fevereiro de 2010, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
- Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a

formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

- Brasil. (2007). Resolução n.º 1 de 8 de junho de 2007. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós graduação lato sensu, em nível de especialização. Acedido em 1 de maio de 2021, em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf
- Brasil. MEC/CNE (2006). *Resolução CNE/CP*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Brasil, Ministério da Educação. (2005). *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Acedido em 24 de maio de 2021, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Brasil, Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal. Centro Gráfico.
- Brasil.(1961). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. União, Seção 1, 27 11429.
- Bruner, J. (2002). *Atos de significação*. (2ª. ed.). Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed.
- Carreira, D. (2014). *Educação, direitos humanos e tecnologia: questão em jogo*. Portal Geledés Instituto da mulher negra. Acedido em 05 de março de 2021, em <https://www.geledes.org.br/educacao-direitos-humanos-e-tecnologia-questoes-em-jogo/>
- Carvalho, J. M. (2018). *Cidadania no Brasil*. O longo caminho (3.ªed.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Castro, A. M. (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: *Avaliação de políticas públicas e educação, Ensaio: Avaliação de políticas públicas em Educação*. *Rio de Janeiro*, 13 (49), 469-486. Acedido em 10 de fevereiro de 2020, em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400005>.
- Cesário, M. (2008). *Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina*: tradução do projeto curricular pelos professores. Tese, Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Acedido em 10 de abril de 2020, em <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2198/1751.pdf?sequence=1>.
- Charllot, B. (2009). *Educação para a cidadania na época da globalização: moralização do povo ou aspiração de novos valores*. In P. Neves (Org.), *Educação, cidadania: questões*

- contemporâneas* (pp.17-36). São Paulo: Cortez. Aracaju: UFS.
- Clandini, D. J., & Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU. 663-667. Acedido em 20 de maio de 2021, em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766/1329>.
- Coimbra, N. (2019). *Dossiê da UC de Supervisão, Formação e Desenvolvimento Profissional*. Curso de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade Lusófona do Porto.
- Coimbra, M. N., Martins, A., Pinto, I. P., & Serradas, R. (2015). Ser ou não ser professor reflexivo: uma questão de formação e desenvolvimento profissional docente. *Atas do I Seminário Internacional Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano* (vol. II, pp. 969-980). Porto: Univ, Católica Portuguesa. Acedido em 10 de fevereiro de 2020, em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/ATAS_VOL_II.pdf
- Coimbra, M.N., Martins, A., Pinto, I. P. & Serradas, R. (2014). Practical reflectivity as a context for teachers' professional development: a mixed-methods study. *Advances in Social Sciences Research Journal (ASSRJ)*, 1 (8), 176-187. Acedido em 10 de fevereiro de 2020, em <https://scholarpublishing.org/index.php/ASSRJ/article/view/746>. DOI: <http://dx.doi.org/10.14738/assrj.18.746>
- Conte, E., & Martini, R. (2015). As Tecnologias na Educação: uma questão somente técnica? *Educação & Realidade*, 40(4), 1191-1207. Acedido em 7 de março de 2020, em <https://doi.org/10.1590/2175-623646599>
- Córdula, E. B. L. (2010). *A sociedade e a educação*. Jornal da Paraíba, João Pessoa.
- Covre, M. L. M. (2002). *O que é cidadania* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Cruz, G. B. (2008). *Da História do Curso de Pedagogia e formação do pedagogo no Brasil. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais*. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Acedido em 1 março de 2021, em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1.
- Cunha, M. I. (2010). *O bom professor e sua prática* (22.ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Dallari, D. A. (2004). Um breve histórico dos direitos humanos. In J.S. Carvalho (Org.), *Educação, cidadania e direitos humanos* (pp. 19-42). Petrópolis: Vozes.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delory, M. C. (2008). *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN;

São Paulo: Paulus.

- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes, Curitiba*, 3, 8-22. Acedido em 10 de junho de 2020, em <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>
- Dourado, L.F., Oliveira, J.F., & Santos, C.A. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP. Acedido em 25 de abril de 2020, em http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf
- Dubet, F. (2011). Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 289-305. Acedido em 21 de janeiro de 2021 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000200002&script=sci_arttext.
- EACEA. (2012). *Education, Audiovisual and Culture Executive Agency*. Citizenship education in Europe. Brussels: EACEA.
- Elias, M., & Oliveira, M. (2007). A importância da formação continuada na prática do professor reflexivo. *Tecer conhecimentos, PE 2* (1), 92-96. Recife: Associação das Religiosas da Instrução Cristã.
- Elliott, J. (2003). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In C. Geraldi, D. Fiorentini, E. Pereira, (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 137-152). Campinas: Mercado das Letras.
- Estevão, C. V. (2011). Políticas avaliativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialética do reajustamento da justiça e da modernização. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 155-178. Acedido em 23 de janeiro de 2021, em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414207>.
- Ferreira, A.B.H. (2004). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio Janeiro: Nova Fronteira.
- Fiorin, B. (2015). Universidade: adaptação e aprendizagem. In. S. Pavão,. (Org.), *Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior* (pp. 22-36). Santa Maria: UFSM.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita. E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e Inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (2005). *Educação e Mudança*. (28.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos* (1.^a ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*

(30.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (reimpressão) Porto: Porto Editora.

Funari, P. (2010). Roma: A cidadania entre romanos. In: J. Pinsky & C. B. Pinsky (Org.), *História da cidadania*. (pp. 48-80). São Paulo: Contexto.

Garcia, C. M. (2007). Formação de Professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 53- 76). Lisboa, Portugal: Dom Quixote Editora.

Gather-Thurler, M., & Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança. Contributos sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.

Gonçalves, A. L. (2012). *A cidadania na educação infantil : perspectivas políticas e práticas pedagógicas em instituições privadas*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.

Hoffmann, J. (2011). *Avaliar para promover: as setas do caminho* (14ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação.

Hoffmann, J. (2008). *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*. Educação e Realidade, (39ª ed.). Porto Alegre.

Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como Práxis: Os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, 29 (1), 22-37.

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In: I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 41- 61). Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. F. C. Sanches, F. Veiga, F. Sousa & J. Pintassilgo (Org.), *Cidadania e Liderança escolar* (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.

Lima, L. C. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. (2ª ed.) São Paulo: Cortez.

Lopes, S. A. X. (2014). *Relação Educação e Cidadania na Escola*. Itapuranga, Pb. Acedido em: 23 de outubro de 2020, em <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9332/1/PDF%20%20SUELITA%20DE%20AZEVEDO%20XAVIER%20LOPE%20S.pdf>.

- Machado, N. J. (2007). Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. *Revista Estudos Avançados*, 21 (61), 277-294. Acedido em 15 de junho de 2020, em <https://doi.org/10.1590/S0103-40142007000300018>
- Maia, A. A. M. (2014). *Educação para a cidadania no Ensino Médio: Uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia*. João Pessoa. Acedido em 23 de outubro de 2020 em [file:///C:/Users/Computer/Downloads/arquivototal%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Computer/Downloads/arquivototal%20(1).pdf)
- Martins, A. O., Coimbra, M. N., Pinto, I. P., & Serradas, R. (2015, july). How Teachers Experience Practical Reflectivity in Schools: A Case Study. *American Journal of Educational Research*, 3 (7), 918-922. Acedido em 12 de maio de 2020, em <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/16> DOI: 10.12691/education-3-7-16.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência Pedagógica do Professor Universitário* (2.^a ed.). São Paulo: Summus.
- Melo, G. C. (2013). Evolução histórica do conceito de cidadania e a Declaração Universal dos Direitos do Homem. In *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XVI, 119. Acedido em 20 de outubro de 2020, em <https://ambitojuridico.com.br/category/revista-ambito-juridico/page/2/>
- Mesquita, E. & Roldão, M. C. (2017). *Formação inicial de Professores. A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Ed. Sílabo.
- Minayo, M. C. S. (2007). (Org). *Pesquisa social: Método e criatividade* (25^a. ed). Petrópoles: Rio de Janeiro, Vozes.
- Morais, I. A. (2013). *A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea*. In: Congresso Nacional de Educação, Curitiba, (pp. 20909- 20922). Acedido em 23 de maio de 2020 em https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7598_5556.pdf.
- Moreira, M.A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3) 48-63. Acedido em 20 de maio de 2021, em <http://hdl.handle.net/1822/40305>
- Moreira, M. A., & Massini, E. F. S. (2006) *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2011). *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Moreira, A. F., & Tadeu, T. (2011). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*.

- In: A. Moreira, & T. Tadeu (Org.), *Currículo, cultura e sociedade* (12.ª ed., pp. 13-48). São Paulo: Cortez.
- Morgado, M. M. (2010). *Formação Contínua de Professores de Ciências e de Filosofia - contributos de um estudo sobre Educação para a Sustentabilidade*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em 21 de maio de 2021, em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1124/1/2011000003.pdf>.
- Morin, E. (2005). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (11.ª ed.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Neto, E. (2014). Os projetos de trabalho: Uma experiência integradora na formação inicial de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 83-107. Acedido em 19 de maio de 2021, em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200005&lng=pt&tlng=pt.
- Neves, D. G. B. (2013). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de valores na concepção dos educadores*. Brasília, 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Nóvoa, A. (2000) *Vidas de professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa, (Coord.). *Profissão professor*. Porto: Editora Porto.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: D. Quixote.
- Odália, N. (2010). A liberdade como meta coletiva. In: J. Pinsky & C. B. Pinsky, (Org.), *História da Cidadania* (pp. 160-170). São Paulo: Contexto.
- ONU(1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.
- Pacheco, J. (2007). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, E. M., & Morigi, V. (2012). *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: A revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne.
- Padilha, P. R. (2007). *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. São Paulo: Cortez/IPF. Acedido em 5 de março de 2020, em <https://scholar.google.com.br/citations?user=KjOCaI0AAAAJ&hl=pt-BR>
- Passeggi, M.C. (2012), Injução Institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais. In: T. Barbosa & M. Passegi (Org.), *Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica* (pp.21-35). Natal: EDUFRN.
- Passos, V. M. A. (2009). A concepção de ser professor e a prática docente. In A. J. Peixoto,

- (Org.), *Formação, profissionalização e prática docente* (pp. 83 -98). Campinas, SP: Alínea.
- Pawlas, G., & Oliva, P. (2008). *Supervision for Today's Schools* (8.th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Pérez Gómez, A. L. (1997). Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. *Revista de Educação Física*, 3 (1), 29-43. Acedido em 20 de fevereiro de 2020, em <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/ARTIGO4.pdf>
- Perrenoud, P. (2005) *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed
- Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- Peruzzo, C. M. K. (2000). *Comunicação comunitária e educação para a cidadania*. *Cadernos do Noroeste, Minho*, 14, 651-668.
- Petraglia, I. (2008). *Educação complexa para uma nova política de civilização*. *Educar em Revista*, Curitiba, 32, 29-41.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (2002). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (2.^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinsky, J., & Pinsky, C. B. (2005). *História da cidadania* (3.^a ed.). São Paulo: Contexto.
- PDI. (2017). *Plano de Desenvolvimento Institucional*.
- PPC (2016). *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e Licenciatura*. Inclui o Plano Curricular do Curso de Pedagogia. Faculdade Alfredo Nasser.
- PPP (2019). *Projeto Político Pedagógico*. Faculdade Alfredo Nasser.
- Puig, J. M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, A. H. (2011). Educação em Direitos Humanos: local da diferença. In *Revista Brasileira de Educação*, 16, (46), 191-213. Acedido em 25 fevereiro 2021, em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a11.pdf>>.
- Ribeiro, A.I.M. (2001). Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? In: G. A. Santos. *Universidade, formação e cidadania* (pp. 63- 73). São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, A. T. (2007). *Sociologia da educação*. (6^a.ed.). Rio de Janeiro: Lamparina.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* I, 71, 24-29. Acedido em 20 de maio de 2021, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de Qualidade e Eficácia no trabalho dos professores. *Noesis* I, 71, 24-29.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34 (12), 94-103.
- Roldão, M. C. (2006) *Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores* (4.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, E. (2014). *Pesquisa- formação na Cibercultura*. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks.
- Saviani, D. (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2004). *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política Educacional* (5ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Schafranski, M. D. (2003). *Pedagogia no ensino superior: sociedade cognitiva*. Curitiba: Juruá.
- Scheibe, L. & Durlí, Z. (2011). *Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando passado, compreendendo o presente*. *Revista Educação em Foco*, 14 (17), 79- 209. Acedido em 21 de maio de 2021, em <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104/139>.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. -In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e sua formação* (pp.77- 91). Lisboa: Dom Quixote.
- Scoz, B. (2011). *Identidade e subjetividade de professores: sentidos do aprender e do ensinar*. (2.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sebarroja, J. C. (2003). *A aventura de inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serrazina, M.L.M. (2012). *Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores*. *Revista Eletrônica de Educação*, 6 (1), 266-283. Acedido em 6 de fevereiro de 2020, em <http://dx.doi.org/10.14244/19827199355>

- Silva, A. M. M. (2011). Direitos humanos na docência universitária. In: S. Pimenta & M. Almeida (Org.), *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores* (pp. 103-127). São Paulo: Cortez.
- Silva, L.C.G. (2010). *Formação de pedagogos: um olhar a partir das vivências formativas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos, Santos.
- Silva, C. S. B. Da. (2006). *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade* (3ª.ed.). Campinas: Autores Associados.
- Silva, T. T. (2005). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Simões, C. (2015). *Educação e ensino CTS com projetos sustentáveis de alunos de Física e Química*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido em 21 de maio de 2021, em <https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/7700/1/cla%3%badia%20margarida%20assun%3%a7%c3%a3o%20ribeiro%20sim%c3%b5es%20com%20j%c3%bari.pdf>
- Soares, S. G. (2006). *Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica*. São Paulo: Cortez.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação ty Calouste Gulbenkian.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Ledssard, C. & Gauthier, C. (2000). *Formation des maîtres e contextes sociaux*. Canadá: PUF.
- Teno, N. A. C. (2013). *Rememorando Trajetórias: docência e identidade do professor em formação*. (Tese de doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande.
- Tonet, I. (2007). *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijui.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação* (4.ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Unesco. (2001). “*Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación*”. In Anais da Oficina de información pública para América Latina y Caribe. Acedido em: 22 de outubro de 2020 em <http://www.iesalc.org>.
- Vasconcellos, A. (2010). *Manual compacto de ensino religioso*. São Paulo: Ridel.
- Vasconcelos, C. S. (2000). *Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo avaliação escolar* (11ª ed). São Paulo : Libertad.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Asa.
- Vinha, E. C. M. (2012). *Os desafios para o professor do século XXI*. Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes – FINOM.
- Yin, R. (2009). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman Ed.
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeron, C. (2010). Renascimento, a cidadania em Florencia e Salomanca In: J. Pinsky. & C.B. Pinsky . (Org.), *História da Cidadania*. (pp.97-144). São Paulo: Contexto.

ANEXOS

Anexo 1

Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

Período	Disciplinas	Créditos	Estágio	Teoria	Prática	Totais
1º	História da Educação I	04	-	60	20	80
	Sociedade, Cultura e Infância	04	-	60	20	80
	Língua Portuguesa	03	-	60	-	60
	Tecnologias da Comunicação na Educação	03	-	60	-	60
	Didática I	04	-	60	20	80
Somatórios		18	-	300	60	360
2º	Filosofia geral e da Educação	03	-	50	10	60
	Didática II	04	-	60	20	80
	Psicologia da Educação, do Desenvolvimento e da Aprendizagem	04	-	60	20	80
	História da Educação II	04	-	60	20	80
	Eletiva	03	-	60	-	60
Somatórios		18	-	290	70	360
3º	Currículos e Programas	03	-	50	10	60
	Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil	04	-	60	20	80
	Leitura e Produção de Texto	03	-	60	-	60
	Sociologia Geral e da Educação	03	-	60	-	60
	Planejamento e Avaliação Educacional	03	-	60	-	60
Somatórios		16	-	290	30	320
4º	Fundamentos Metodológicos da Alfabetização	04	-	60	20	80
	Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica	03	-	50	10	60
	Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira	03	-	50	10	60
	Fundamentos Metodológicos de Artes e Educação	04	-	60	20	80
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Geografia	04	-	60	20	80
Somatórios		18	-	280	80	360
5º	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Matemática	04	-	40	40	80
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências	04	-	40	40	80
	Metodologia do Trabalho Científico	03	-	60	-	60
	Estágio Supervisionado na Educação Básica I	06	120	-	-	120
	Fundamentos Metodológicos do Ensino de História	03	-	30	30	60
Somatórios		20	120	170	110	400
	Fundamentos Metodológicos de Jovens e Adultos – EJA	04	-	60	20	80

6º	Pesquisa Educacional I	03		54	06	60
	Fundamentos Metodológicos do Ensino da Língua Portuguesa	04	-	60	20	80
	Educação Inclusiva e tecnologias Assistivas	03	-	30	30	60
	Estágio Supervisionado na Educação Básica II	06	120	-	-	120
Somatórios		20	120	204	76	400
7º	Pesquisa Educacional II	04	-	60	20	80
	Princípios e Métodos da Gestão Educacional	04	-	60	20	80
	Cidadania	03	-	60	-	60
	Ações Psicopedagógica	04		60	20	80
	Estágio Supervisionado na Educação Básica III	05	100	-	-	100
Somatórios		20	100	240	60	400
8º	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	09	-	180	-	180
	Empreendedorismo	03	-	60	-	60
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	04	-	60	20	80
	Estágio Supervisionado na Educação Básica IV	05	100	-	-	100
	Eletiva	03	-	60	-	60
Somatórios		24	100	360	20	480
Atividades Complementares		-			-	200
Total de Horas		154	440	2134	506	3280

APÊNDICES

Apêndice 1:

Parecer Consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação e formação para a construção da cidadania no curso de Pedagogia de uma IES privada.

Pesquisador: MILENA DE MELO SILVA

SANTOS Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 51265821.0.0000.8011

Instituição Proponente: FACULDADE ALFREDO NASSER LTDA - ME

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.029.738

Apresentação do Projeto:

Aprovado, conforme recomendações anteriores.

Objetivo da Pesquisa:

Aprovado, conforme recomendações anteriores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aprovado, conforme recomendações anteriores.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Aprovado, conforme recomendações anteriores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A recomendação sugerida foi a mudança de fraseologia nos dois modelos de TCLE, para (1) o docente, e para (2) o docente. A fraseologia foi alterada e aproximada da orientação da CONEP. Com o objetivo de aproximar ainda mais, segue uma sugestão de escrita.

Seu texto: se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo

Sugestão: Você concorda em participar da pesquisa como explicado acima? Em caso afirmativo, assine este documento / ou: coloque seu nome no local indicado abaixo

Continuação do Parecer: 5.029.738

Observe que a alteração foi de uma oração condicional (Se...) para uma interrogação propriamente dita (Você concorda...?)

Recomendações:

Recomendações atendidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há mais pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto foi aprovado conforme sugerido pelo relator e acatado pelo Comitê. Ao redigir o parecer, o relator apresentou à pesquisadora uma sugestão de escrita com o objetivo de contribuir para maior aproximação da orientação da CONEP em sua cartilha aos participantes de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1782616.pdf	29/09/2021 22:19:35		Aceito
Outros	ProjetoBrochura3.docx	29/09/2021 22:19:05	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	TCLEalteradoEstudantes2.docx	29/09/2021 22:18:42	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	TCLEalteradoDocentes2.docx	29/09/2021 22:18:26	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	Cartaresposta2.odt	29/09/2021 22:18:07	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	ProjetoBrochuraAlterado.docx	19/09/2021 22:13:27	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	TCLEalteradoEstudantes.docx	19/09/2021 22:07:10	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	TCLEalteradoDocentes.docx	19/09/2021 21:53:30	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	CartaResposta.docx	19/09/2021 21:46:41	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoBrochura.docx	04/08/2021 16:25:35	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	InqueritoPorQuestionarioEstudantes.docx	04/08/2021 16:20:48	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Outros	InqueritoPorQuestionarioDocenteGestor.docx	04/08/2021 16:19:35	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito

Página 02 de

Continuação do Parecer: 5.029.738

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoEscutdantes.docx	04/08/2021 16:07:02	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoDocente.docx	04/08/2021 16:06:44	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	04/08/2021 15:13:44	MILENA DE MELO SILVA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

APARECIDA DE GOIANIA, 08 de Outubro de 2021

Assinado por:
Paulo Reis Esselin de Melo
(Coordenador(a))

Apêndice 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA IES PRIVADA”

Prezado Docente,

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa **Educação e formação para a construção da cidadania no curso de Pedagogia de uma IES privada** desenvolvida por **Milena de Melo Silva Santos**, discente de **Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto**, sob orientação da Professora **Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**.

O objetivo central do estudo é: Analisar o contributo de práticas centradas no estudante e na Educação para a cidadania, em interrelação com a formação docente, para mais qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes, professores e coordenador/ gestor do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

O convite a sua participação se deve à sua formação, experiência profissional, que pode contribuir para o processo de ressignificação de práticas pedagógicas através de significados reflexivos e compartilhados, numa integração construtiva e eficaz, sendo que a sua ação é a base para uma boa formação escolar. Essa formação focalizada em valores de cidadania é um princípio importante, quando vinculado à própria ação do professor, pois pode potencializar a qualidade do processo ensino e aprendizagem de forma reflexiva e totalmente significativa. Você pode participar dessa pesquisa agregando conhecimentos, capazes de gerar transformação e impacto nos contextos e espaços educativos, além de mobilizar saberes reflexivos e pesquisar a sua própria ação. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE

A sua participação consistirá em responder ao inquérito por questionário com a última questão aberta com uma breve narrativa profissional. Qualquer informação que julgar pertinente ao tema dessa pesquisa, você terá total liberdade para registrá-la.

As narrativas serão transcritas e armazenadas em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto pode trazer algum tipo de desconforto ao participante diante de alguma pergunta relacionada às suas práticas cotidianas no ambiente de trabalho. O tipo de procedimento apresenta um risco como expor a opinião das pessoas sobre

esse tema, seu ponto de vista, então terá total liberdade para escrever apenas o que se sentir confortável, porém haverá total sigilo não sendo expostos ou identificados, mediante a garantia de anonimato e direito de desistir da participação em qualquer momento da pesquisa. Caso haja desistência e algum material já tenha sido registrado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os benefícios esperados com o estudo serão no sentido de instigar a novas percepções acerca da qualidade do processo ensino e neste contexto a partir da realidade encontrada relacionada ao tema, além de promover através do conhecimento um maior domínio acerca do tema abordado, conhecendo as práticas desenvolvidas pelos professores para a educação reflexiva no Ensino Superior. Assim, contribuirá com informações valiosas para toda a comunidade acadêmica bem como para a sociedade em geral através de práticas de educação para a cidadania. Esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante e outra para o (a) pesquisador (a), as páginas serão numeradas para garantir a integridade das informações contidas no documento.

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Milena de Melo Silva Santos
Endereço: Rua R-06 Quadra 33 Lote 03 Vila Redenção
Email: milenavip@gmail.com
Telefone para contato: (62) 984226203

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Faculdade Alfredo Nasser

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Faculdade Alfredo Nasser.
End: Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas Aparecida de Goiânia – Goiás
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

O cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde,

do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes foram cumpridos.

Dessa forma, você concorda em participar da pesquisa como explicado acima? Em caso afirmativo, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

Aparecida de Goiânia, ____ de _____ de ____.

Milena de Melo Silva Santos

Nome do Sujeito da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade Alfredo Nasser

Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas

Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Aparecida de Goiânia – Goiás

Apêndice 3

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Estudante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA IES PRIVADA

Prezado Estudante,

Gostaríamos de convidar você a participar da pesquisa **Educação e formação para a construção da cidadania no curso de Pedagogia de uma IES privada**, desenvolvida por **Milena de Melo Silva Santos**, discente de **Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona do Porto**, sob orientação da Professora **Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra**.

O objetivo central do estudo é: Analisar o contributo de prática centradas no estudante e na Educação para a Cidadania, em interrelação com a formação docente, para mais qualidade do processo ensino e aprendizagem, na perspectiva de estudantes, professores e coordenador/gestor do curso de Pedagogia de uma IES privada de Aparecida de Goiânia.

O convite a sua participação se deve à sua opinião quanto a formação, experiência docente pode contribuir para o processo de resignificação de práticas pedagógica eficaz. Se no seu processo formativo focalizada em valores de cidadania potencializando a qualidade do processo ensino e aprendizagem de forma reflexiva e totalmente significativa. Você pode participar dessa pesquisa agregando conhecimentos, capazes de gerar transformação e impacto nos contextos e espaços educativos, além de mobilizar saberes reflexivos. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir/permanecer sua participação ou mesmo desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestada.

Qualquer dado que possa identificá-lo (a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do (a) pesquisador (a) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito por meio de contato obrigatoriamente explicitado neste TCLE

A sua participação consistirá em responder um inquérito por questionário referente aos desafios da formação reflexiva dos professores no curso de Pedagogia, a qualidade do processo ensino e aprendizagem, o currículo e cidadania em educação.

Os inquéritos serão analisados, transcritos e armazenados em arquivos digitais. Somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a). Ao final da pesquisa todo material será mantido em arquivo por pelo menos cinco (5) anos, conforme Resolução 466/2012 e orientações do CEP da Faculdade Alfredo Nasser.

Esta pesquisa envolve riscos mínimos, entretanto pode trazer algum tipo de desconforto ao participante diante de alguma pergunta relacionada às suas práticas cotidianas no ambiente de trabalho. O tipo de procedimento apresenta um risco como expor a opinião das pessoas sobre esse tema, seu ponto de vista, então terá total liberdade para escrever apenas o que se sentir confortável, porém haverá total sigilo não sendo expostos ou identificados, mediante a garantia de anonimato e direito de desistir da participação em qualquer momento da pesquisa. Caso haja

desistência e algum material já tenha sido registrado, o mesmo será descartado imediatamente.

Os benefícios esperados com o estudo serão no sentido de instigar a novas percepções acerca da qualidade do processo ensino e neste contexto a partir da realidade encontrada relacionada ao tema, além de promover através do conhecimento um maior domínio acerca do tema abordado, conhecendo as práticas desenvolvidas pelos professores para a educação reflexiva no Ensino Superior. Assim, contribuirá com informações valiosas para toda a comunidade acadêmica bem como para a sociedade em geral através de práticas de educação para a cidadania. Esperamos que este estudo contribua com informações importantes que devem acrescentar elementos à literatura acadêmico-científica. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, em relatórios individuais para os entrevistados, e ainda em artigos científicos, nos trabalhos de conclusão de curso e na dissertação e/ou tese.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é redigido em duas (2) vias, sendo uma para o participante e outra para o (a) pesquisador (a), as páginas serão numeradas para garantir a integridade das informações contidas no documento.

Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Milena de Melo Silva Santos
Endereço: Rua R-06 Quadra 33 Lote 03 Vila Redenção
Email: milenavip@gmail.com
Telefone para contato: (62) 984226203

Se desejar obter informações sobre os seus direitos e os aspectos éticos envolvidos na pesquisa poderá consultar o Comitê de Ética da Faculdade Alfredo Nasser

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP Faculdade Alfredo Nasser.
End: Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas Aparecida de Goiânia – Goiás
Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

O cumprimento dos ditames da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde, e suas complementares e dos princípios éticos vigentes cumpridos. Página 2 de 3

Dessa forma, você concorda em participar da pesquisa como explicado acima? Em caso

afirmativo, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua participação e colaboração!

Aparecida de Goiânia, ____ de _____ de _____.

Milena de Melo Silva Santos

Nome do Sujeito da Pesquisa

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Faculdade Alfredo Nasser

Av. Bela Vista, nº 62 – Jardim das Esmeraldas

Fone: (62) 30949789, cep@unifan.edu.br

Aparecida de Goiânia – Goiás

Apêndice 4

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre as percepções de estudantes do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, relativamente aos desafios da formação de professores para a Educação e formação reflexiva na construção da cidadania, no Curso de Pedagogia. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Obrigada pela participação.

Instruções:

Coloque uma cruz (X) no(s) espaço(s) da(s) resposta(s) que pretenda dar, completando-as com informações adicionais ou dando resposta extensiva, sempre que solicitado.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) INQUIRIDO(A)

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Há quantos anos estuda nesta Instituição? _____
4. Qual é o semestre que está cursando? _____

A . CURRÍCULO E CIDADANIA EM EDUCAÇÃO

5. O curso de Pedagogia possui, na sua matriz curricular, alguma disciplina específica sobre cidadania?

() Sim () Não

5.1. Se sim, qual o nome(s) da(s) disciplina(s)?

6. Identifique os valores que associa à Educação para a Cidadania. (Assinale com um X as suas respostas).

- () 1- Liberdade
- () 2- Democracia
- () 3- Igualdade de direitos
- () 4- Honestidade
- () 5- Respeito pelo outro
- () 6- Responsabilidade
- () 7- Solidariedade
- () 8 – Ética e Moral
- () 9- Diálogo entre pares
- () 10- Competitividade
- () 11 - Crítica construtiva
- () 12 - Colaboração entre pares

6.1. Do conjunto de valores apresentados, na questão anterior (número 6), selecione três que, no seu entender, é necessário implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia.

B- QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

7. Identifique as estratégias mais aplicadas pelos professores no Curso de Pedagogia. (Assinale com um X as suas respostas).

- ☐ 1- Práticas pedagógicas centradas no professor
- ☐ 2- Práticas pedagógicas centradas no estudante
- ☐ 3- Ensino expositivo orientado professor
- ☐ 4- Ensino aberto à participação e autonomia do estudante
- ☐ 5- Trabalho de projeto estruturado pelo professor
- ☐ 6- Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudantes
- ☐ 7- Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes
- ☐ 8- Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica
- ☐ 9- Valorização da aprendizagem entre pares.
- ☐ 10 -Valorização da aprendizagem individual.
- ☐ 11 -Valorização da inovação e criatividade.
- ☐ 12- Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo.
- ☐ 13- Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores.
- ☐ 14- Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos.

7.1. Do conjunto de estratégias apresentadas, na questão anterior (número 7), selecione três que, no seu entender, é necessário implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia.

8. Assinale com um X o grau de satisfação, relativo à qualidade do processo de ensino e aprendizagem e ao Curso de Pedagogia em geral. (Sendo 1 menos satisfeito e 4 muito satisfeito).

	1. Menos Satisfeito	2. Satisfeito	3.Mais Satisfeito	4.Muito Satisfeito
1- Atuação do gestor da Instituição				
2- Projeto Político Pedagógico da Instituição				
3- Formação e profissionalismo dos docentes				

4- Clareza e pertinência da organização curricular				
5- Agir pedagógico do professor				
6- Estratégias de ensino e aprendizagem				
7- Equilíbrio entre a teoria e a prática				
8- Aula centrada no professor				
9- Aula centrada no estudante				
10- Colaboração entre professor e estudantes				
11- Colaboração entre estudantes				
12- Incentivo à autonomia dos estudantes				
13- Inovação das práticas				
14- Reflexão sobre as práticas				
15- Auto e heteroavaliação das aprendizagens				
16- Uso de plataformas e recursos pedagógicos				

8.1. Do conjunto de itens apresentados, na questão anterior (número 8), selecione três que, no seu entender, é necessário implementar/ e ou reforçar no Curso de Pedagogia, a fim de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

9. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a cidadania? Justifique.

Apêndice 5

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

O presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para um estudo sobre as percepções de professores do Curso de Pedagogia de uma Instituição do Ensino Superior, relativamente aos desafios da formação de professores para a Educação e formação reflexiva, na construção da cidadania, no Curso de Pedagogia. Destina-se à elaboração de uma Dissertação de Mestrado, em Ciências da Educação, a ser apresentada à Universidade Lusófona do Porto. Todos os dados recolhidos seguirão a regra de anonimato de um estudo científico. Obrigada pela participação.

Instruções:

Coloque uma cruz (X) no(s) espaço(s) da(s) resposta(s) que pretenda dar, completando-as com informações adicionais ou dando resposta extensiva, sempre que solicitado.

CARACTERIZAÇÃO DO(A) INQUIRIDO(A)

1. Idade: _____
2. Sexo: _____
3. Há quantos anos leciona nesta Instituição? _____
4. Que habilitações tem como docente? _____

A . CURRÍCULO E CIDADANIA EM EDUCAÇÃO

5. O curso de Pedagogia possui, na sua matriz curricular, alguma disciplina específica sobre cidadania? Se sim, qual?

6. Identifique os valores que associa à Educação para a Cidadania. (Assinale com um X as suas respostas).

- () 1- Liberdade
- () 2- Democracia
- () 3- Igualdade de direitos
- () 4- Honestidade
- () 5- Respeito pelo outro
- () 6- Responsabilidade
- () 7- Solidariedade
- () 8 – Ética e Moral
- () 9- Diálogo entre pares
- () 10- Competitividade
- () 11 - Crítica construtiva
- () 12 - Colaboração entre pares

- 6.1. Do conjunto de valores apresentados, na questão anterior (número 6), selecione três que

tenciona implementar/ e ou reforçar na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia.

B- QUALIDADE DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

7. Identifique as estratégias que mais aplica, na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia. (Assinale com um X as suas respostas).

- ☐ 1- Práticas pedagógicas centradas no professor
- ☐ 2- Práticas pedagógicas centradas no estudante
- ☐ 3- Ensino expositivo orientado professor
- ☐ 4- Ensino aberto à participação e autonomia do estudante
- ☐ 5- Trabalho de projeto estruturado pelo professor
- ☐ 6- Trabalho de projeto estruturado pelo professor e estudantes
- ☐ 7- Ensino inclusivo que atende às dificuldades dos estudantes
- ☐ 8- Ensino inclusivo assente na diferenciação pedagógica
- ☐ 9- Valorização da aprendizagem entre pares.
- ☐ 10 -Valorização da aprendizagem individual.
- ☐ 11 -Valorização da inovação e criatividade.
- ☐ 12- Colaboração entre pares com base na reflexão e no diálogo.
- ☐ 13- Valorização da Educação para a Cidadania assente em valores.
- ☐ 14- Uso de plataformas digitais para uma Educação para todos.

7.1. Do conjunto de estratégias apresentadas, na questão anterior (número 7), selecione três que tenciona implementar/ e ou reforçar, na disciplina que leciona, no Curso de Pedagogia.

8. Assinale com um X o grau de satisfação, enquanto professor, relativo à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, na disciplina que leciona, e no Curso de Pedagogia em geral. (Sendo 1 menos satisfeito e 4 muito satisfeito).

	1. Menos Satisfeito	2. Satisfeito	3.Mais Satisfeito	4.Muito Satisfeito
1.Atuação do gestor da Instituição				
2.Projeto Político Pedagógico da Instituição				
3.Formação e profissionalismo dos docentes				
4.Clareza e pertinência da organização curricular				
5. Agir pedagógico do professor				

6.Estratégias de ensino e aprendizagem				
7.Equilíbrio entre a teoria e a prática				
8.Aula centrada no professor				
9.Aula centrada no estudante				
10.Colaboração entre professor e estudantes				
11.Colaboração entre estudantes				
12.Incentivo à autonomia dos estudantes				
13.Inovação das práticas				
14.Reflexão sobre as práticas				
15.Auto e heteroavaliação das aprendizagens				
16.Uso de plataformas e recursos pedagógicos				

8.1 . Do conjunto de itens apresentados, na questão anterior (número 8), selecione três que tenciona implementar/ e ou reforçar na disciplina que leciona, a fim de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas suas aulas.

8.2. Na sua opinião, o Curso de Pedagogia forma futuros profissionais, reflexivos e críticos, capazes de exercer a Educação para a cidadania? Justifique.

9. Identifique e descreva um ou mais momentos de formação continuada (formal/curso; entre pares em comunidade da IES; proposta pela gestão da IES ou outras entidades), e explícite a sua contribuição para aperfeiçoar suas competências profissionais, no contexto da IES.
