

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maria É Braga Mota

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA, SUA MATRIZ
CURRÍCULAR E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS
ALUNOS QUE EXERCEM A PROFISSÃO DOCENTE**

FORTALEZA – CEARÁ
2012

Maria É Braga Mota

O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA, SUA MATRIZ CURRÍCULAR E A INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS QUE EXERCEM A PROFISSÃO DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, pela Faculdade de Educação da Universidade federal do Ceará, como requisito parcial da titulação de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro

Fortaleza – Ceará
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M871c Mota, Maria É Braga.
O curso de pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a profissão docente / Maria É Braga Mota. – 2011.
126 f. : il., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.
Área de Concentração: Currículo.
Orientação: Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro.
- 1.Professores – Formação – Crato(CE). 2.Estudantes universitários – Crato(CE) – Atitudes.
3.Professores e alunos – Crato(CE). 4.Prática de ensino – Crato(CE). 5.Educação – Estudo e ensino(Superior) – Crato(CE). 6.Universidade Regional do Cariri – Currículos. I. Título.

Maria É Braga Mota

**O CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA, SUA
MATRIZ CURRÍCULAR E A INFLUÊNCIA NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS ALUNOS QUE
EXERCEM A PROFISSÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada à linha de pesquisa “Educação, Currículo e Ensino” do Programa em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção ao título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____/____/____

Comissão Examinadora:

Professor Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro
Universidade Federal do Ceará

Professora Dra. Zuleide Fernandes de Queiroz
Universidade Regional do Cariri

Professor Dr. Luiz Botelho
Universidade Federal do Ceará

Dedico:

Aos meus filhos: Mariana, Andréia e Mauricio Filho,
pela minha ausência que souberam suportar tão bem.
Ao meu marido e companheiro Maurício, pela
cumplicidade e compreensão incomparável.

AGRADECIMENTOS

“Não posso, em nenhum momento ser um Eu para Mim, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou Eu para um Outro, ou seja, só me componho Eu na interação com o Outro, portanto não sou Eu – Sou Muitos, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

Inês H. dos Santos

Agradeço inicialmente a Deus, pela sua infinita bondade de nos proporcionar a realização de grandes sonhos e nos fazermos merecedores de sua misericórdia.

Agradecer a todos os que participaram dessa caminhada, seria impossível, pois, não teria espaço para relacioná-los. São inúmeras as pessoas que de uma forma ou de outra, me ajudaram a me ergueram na difícil caminhada, nos difíceis percursos, no desafio de percorrer a distância geográfica do Crato à Fortaleza, semanalmente.

Agradeço ao professor Luis Távora pela orientação segura e esclarecedora, pela gentileza e o carinho com que conduziu os rumos do nosso trabalho, sabendo com seus gestos sábios, tranquilizar nossa angustias e dúvidas.

Em particular, e de forma muito especial, quero agradecer a Zuleide, professora da Universidade Regional do Cariri (URCA), a quem devo toda a condição de poder estar concluindo este mestrado. Serei eternamente grata pela força, pelo incentivo, pela orientação e por acreditar que era possível, apesar de tantos desafios, concluir esse trabalho. A Zuleide, minha amiga e colega de trabalho, muito obrigada.

Ao professor Botelho, que nos honrou com sua presença na banca e apostou no nosso trabalho, incentivando e estimulando ao prosseguimento de estudo.

Agradeço a meu companheiro Maurício, pela cumplicidade, paciência e apoio. Por está sempre disposto a contribuir com palavras de incentivo, me recebendo semanalmente de volta, depois de dois dias de extremo trabalho e estudo e noites insones de viagem, com um abraço amigo e acolhedor e um sorriso que me trazia de volta ao aconchego familiar.

Aos meus adorados filhos, Mariana, Andréia e Mauricio Filho, razão de minha vida e de minha alegria. Por vocês e para vocês, foi que tudo valeu à pena.

Aos meus pais que com seu trabalho e sacrifício, souberam encaminhar a mim e aos meus irmãos, pelo caminho da lealdade e honradez. Aprendi com eles que “a escola é o melhor caminho”!

Meus amados irmãos Marconi e Eduardo, que vinha sempre completar com suas alegrias, os finais de semana em que era necessário descansar. A linda Sofia e Luiz Eduardo, amores da titia, obrigado pelos sorrisos relaxantes.

A minha sogra pelo apoio, que mesmo sem entender para que tanto trabalho e sacrifício de idas e vindas a Fortaleza, me dizia: é assim mesmo minha filha!

Aos amigos Sudário e Cícera, que com o apoio no início da caminhada, nos ajudou imensamente, disponibilizando do seu tempo para nos acompanhar e oferecer seus deliciosos almoços.

Aos colegas de curso, em particular a Maria do Carmo, com quem pude compartilhar dúvidas e ao mesmo tempo, recebia de sua inestimável companhia e amizade, apoio e carinho.

As colegas Rosana, Carla, Elcimar, Roberta Rocha, Elyaci, que foram grandes amigos e incentivadores da nossa caminhada.

A professora Socorro Lucena, que prestou com sua sabedoria descontraída, grande contribuição ao nosso trabalho.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, que recebe e conduz tão bem esse período acadêmico, pelo qual, fui presenteada com a possibilidade de cursar.

Agradecer ao Sérgio, Geisa e Nataly pela assistência dada às nossas questões e que resolviam sempre com muito esmero e paciência.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da UFC, que de uma forma ou de outra contribuía com o seu trabalho, para que encontrássemos um ambiente limpo e preparado para os nossos estudos.

A todos da cantina da Gina, que garantiam um almoço caprichado para a “Maria do Crato”.

Aos colegas da URCA que nos ajudaram com seus incentivos, especialmente as Professoras Marteaná, Sineide, Cícera Nunes e ao professor Tancredo Lobo.

Aos alunos do curso de Pedagogia, por nos permitir envolvê-los no nosso trabalho, acreditando conosco, que seria assim, uma forma de contribuir com o curso.

A Secretaria de Educação do Município do Crato pela liberação para que pudesse fazer o curso de mestrado.

A professora Luiza e Conceição que na minha caminhada apoiaram na organização dos horários, garantindo as aulas para os alunos e ao mesmo tempo, nos atendendo com as adequações de horários.

Ao professor Bourdião, pela torcida e por acreditar sempre no nosso trabalho.

A FUNCAP, que com o apoio financeiro, possibilitou maior tranqüilidade no período de estudo do mestrado.

A minha eterna e sincera gratidão a todos que de uma forma ou de outra puderam contribuir nessa valiosa etapa da minha vida.

*Sentir primeiro, pensar depois
Perdoar primeiro, julgar depois*

*Amar primeiro, educar depois
Esquecer primeiro, aprender depois*

*Libertar primeiro, ensinar depois
Alimentar primeiro, ensinar depois*

*Possuir primeiro, contemplar depois
Agir primeiro, julgar depois*

*Navegar primeiro, apontar depois
Viver primeiro, morrer depois.*

(Mario Quintana)

LISTA DE ABREVIATURAS

URCA – Universidade Regional do Cariri

UFC - Universidade Federal do Ceará

PRPGP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NETED – Núcleo de Estudo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Desenvolvimento

DEG – Departamento de Ensino e Graduação

PPP – Projeto Político Pedagógico

CEEP – Comissão de Especialista do Ensino de Pedagogia

INEP - Instituto de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

SESU/MEC – Secretaria do Ensino Superior/ Ministério da Educação

FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

IC – Iniciação Científica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CONACFEC- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Professore

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

FORUNDIR – Fórum de Diretores das Faculdades/ Centro de Educação das Universidades Públicas do País

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

USP – Universidade de São Paulo

PUCPR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

CREDES – Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

SESC – Serviço Social do Comércio

CA – Centro Acadêmico

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superiores

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

RESUMO

O estudo é parte do esforço teórico em contribuir com a compreensão do campo da formação do professor. Prioriza como objetivos analisar a formação no Curso de Pedagogia, seu currículo e as influências na prática pedagógica dos alunos, que já exercem a função docente, durante o referido curso, perceber como se dá a relação professor-aluno, a organização do trabalho em sala, identificar os procedimentos avaliativos e de aprendizagem resultante da formação inicial. Como hipótese inicial, acredita-se que o professor sofre influência dos saberes científicos, provocando mudanças profundas no seu fazer e pensar, de sua prática pedagógica, como na forma de organizar o trabalho docente. Considerando também que o saber docente, representa a experiência constituída em uma realidade concreta, somada aos conhecimentos elaborados que lhe foram transmitidos durante a sua formação. A análise permitiu confrontar teoria e prática, pelo fato de tratar-se de uma pesquisa qualitativa, com participação de adesão voluntária dos atores pesquisados. Aponta-se como conclusão, que a formação em pedagogia dos alunos-professores é considerada por estes, como importantes para repensar sua prática, influenciando e reproduzindo a partir da apreensão e compreensão das teorias e concepções trabalhadas pelos professores na formação. Dessa forma entendemos que cabe aos professores dos cursos de formação uma grande responsabilidade pela construção de um currículo que vá além de uma matriz curricular organizado por disciplinas separadas e estanques, mas sim, uma perspectiva interdisciplinar e integrada, para uma prática social educativa consciente e crítica.

Palavras Chaves: Formação do professor, curso de Pedagogia, currículo, práticas pedagógicas

ABSTRACT

The study is part of the theoretical effort to contribute to the understanding of the field of teacher education. Prioritize goals and analyze the formation in pedagogy courses, their curriculum and pedagogical influences on the students, who already hold a teaching function, during that course, see how is the teacher-student relationship, the organization of work in the classroom, identify the learning and assessment procedures resulting from the initial training. As a working hypothesis that the teacher is influenced by scientific knowledge, leading to profound changes in the making and thinking in their teaching, as in the way of organizing teaching. Considering also that the teaching knowledge, the experience is incorporated in a concrete reality, coupled with the knowledge developed forwarded to it during its formation. The analysis allowed us to compare theory and practice, because this is a qualitative research, with voluntary participation of the actors interviewed. It is pointed out in conclusion, that training in the pedagogy of student teachers is considered by them as important to rethink their practice, influencing and playing from the apprehension and understanding of theories and concepts for teachers to training. Thus we understand that it is for teachers training courses a great responsibility for building a curriculum that goes beyond a curriculum organized by disciplines separate and watertight, but rather an interdisciplinary and integrated into a social practice conscious and critical educational .

Keywords: Teacher Training, Faculty of Education, curriculum, teaching practices

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 O curso de Pedagogia e os interlocutores da pesquisa | 22 |
| 1.2 Definições metodológica da pesquisa..... | 27 |
| 2. Proposta do curso de Pedagogia da URCA: verdades e incertezas..... | 34 |
| 2.1 Pressupostos e eixos norteadores do curso de Pedagogia da URCA | 43 |
| 2.2 O perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, propostas e possibilidades..... | 46 |
| 2.3 O Estágio Curricular, e as influências para a prática pedagógica dos alunos-professores..... | 49 |
| 3. As políticas de formação do professor e do pedagogo..... | 55 |
| 3.1 A formação docente: de onde vem, para onde vai..... | 67 |
| 3.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo: ameaças desfeita..... | 76 |
| 4. Questões acerca do currículo de Pedagogia da URCA..... | 80 |
| 4.1 O conceito histórico e as atuais concepções de currículo | 82 |
| 5. A forma de organização do trabalho pedagógica do curso de Pedagogia da URCA..... | 92 |
| 5.1 A avaliação como momento de aprendizagem..... | 97 |
| 5.2 A avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores e seu papel reprodutivista..... | 105 |
| 5.3 A relação professor-aluno e suas influências na prática pedagógica do aluno-professor..... | 107 |
| 6. Considerações | |
| Finais..... | 112 |
| REFERÊNCIAS..... | 122 |

1. INTRODUÇÃO

“O importante não é o que surge no decorrer de sua caminhada, mas o que você faz com as oportunidades que aparecem em sua vida”.

Mário Quintana

Como professora da educação básica e do ensino superior, ao longo das últimas décadas, sentimos a necessidade de conhecer melhor o processo de formação do profissional da educação, mais especificamente do professor da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental. A razão maior desse interesse é a de estarmos envolvida no campo de formação, como também na vivência dos professores do nível de educação infantil e do ensino fundamental, envolvimento este possibilitado pela condição de trabalharmos na Secretaria de Educação do Município do Crato, como coordenadora pedagógica e também de atuar como professora de caráter temporário na Universidade Regional do Cariri (URCA), no curso de Pedagogia.

Trabalhávamos com os professores em suas práticas, nas salas de aulas das escolas do município, e ao mesmo tempo, participávamos também do espaço de sua formação na Universidade.

Desde o momento em que passamos a participar desses dois espaços de trabalho, a Universidade e Secretaria de Educação, alguns questionamentos começaram a surgir.

Alguns professores do município, ainda estavam em processo de formação inicial, a maioria deles, faziam o curso de Pedagogia na instituição que foi *locus* de nossa pesquisa. Esta reúne o maior número de profissionais que são formados na região, mesmo não sendo a única instituição a trabalhar com a formação de professores, dividindo a tarefa com outras, tanto de caráter público como privado.

Apesar de nem todos os professores do município do Crato, em processo de formação inicial, serem alunos do semestre escolhido para a pesquisa, há uma quantidade expressiva de professores que se incluem em nosso público-alvo e são funcionários na Secretaria de Educação do Município, tanto contratados temporariamente como efetivos.

Esse segmento poderia, certamente ser alvo para uma nova pesquisa, porém, nos limitamos a buscar respostas das nossas indagações junto aos alunos do curso de Pedagogia

que estavam encerrando o curso de graduação, exatamente no último semestre e que já são professores. Desses, apenas dois dos cinco sujeitos pesquisados são professores do município da cidade do Crato no Ceará. Um é efetivo e o outro é contratado temporariamente.

As indagações que nos incentivaram e nos levaram à elaboração da pesquisa nasceram dessa convivência com os dois universos, o da prática e o da formação.

Ao iniciarmos esses estudos, acreditávamos que o curso de formação inicial contribuiu para influenciar, significativamente na prática dos professores que estão em processo de formação, já que esta prática reflete a postura pedagógica absorvida a partir das teorias, concepções e conceitos, formulados e reformulados nesse período.

O que nos inquietava sempre era compreender se as influências do curso eram de fato significativas no fazer docente dos alunos em formação, se o curso realmente cumpria com o proposto nos documentos oficiais da instituição e se o estudo dava bases concretas para a prática docente do pedagogo.

Tais questionamentos são frutos da análise feita em sala de aula, quando percebíamos que os discursos proferidos pelos alunos durante o curso, são recheados de falas oriundas de conteúdos de referenciais conceituais trabalhados nas diversas disciplinas.

Pudemos perceber que o aluno em fase de conclusão do curso, é consideravelmente “tocado” por uma concepção de educação muitas vezes difusa e ainda sem uma concreta definição, porém, ele demonstra através das afirmações, em apresentações de trabalhos, seminários, conceitos que parecem ter modificado sua forma de perceber seu próprio fazer, vinculado agora, por uma referência teórica, diferentemente do discurso inicial, nos primeiros semestre.

Essas, porém, são apenas hipóteses, que nos levaram a estudar mais criteriosamente, através desta pesquisa, ouvindo os alunos e observando-os nos seus locais de trabalhos, quais influências do currículo do curso interferiram na sua prática.

Acreditamos que a formação inicial do pedagogo e do curso de Pedagogia, deve ter como base a busca da compreensão do processo educacional como construção social, e do papel do professor como agente constitutivo e mediador da formação da cidadania dos alunos, como também colaborador do processo de humanização da sociedade (Pimenta 2002). Corroborando com a mesma afirmação sobre o papel da Pedagogia, Schmied-Kowarzych, 1983 afirma que:

Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educacional. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que se realize. (SCHMIED-KOWARZICK, 1983, p.54)

Diante de tais compreensões, definimos como temática básica da pesquisa o universo de formação dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia da URCA, para de perto compreendermos as influências da atual estrutura curricular na prática pedagógica daqueles alunos que já exercem a profissão docente, ou seja, de acordo com Pimenta (2002) “aqueles que possuem o saber da experiência e estão na construção do saber do conhecimento”, tendo a prática educativa como prática social.

Enfatizamos a importância de observar as constantes mudanças ocorridas na visão dos alunos do curso, em função da convivência com o ambiente acadêmico, mudanças essas processadas muitas vezes de forma conflitiva, contrapondo-se as experiências vividas nas escolas e às teorias e conceitos em discussão e estudo na construção do perfil profissional.

Therrien (2006) aborda em estudo que, na Universidade, a educação deverá ser concebida como formação além da instrução. Esse processo parte da condição de formação docente postulada pela individualização e socialização, que se manifestam e que são fundamentais para a formação da identidade profissional.

Conceber a educação na Universidade como formação para além da instrução remete a desvelar o alcance da necessária racionalidade intersubjetiva que gera reais processos de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, consolida a dimensão indissociável entre docência, pesquisa e extensão por evidenciar que a constituição da identidade de sujeitos aprendentes procede tanto nos espaços escolares formais ou não como em outros ambientes humanos dialógicos. (THERRIEN, 2006, p.10)

Na prática cotidiana da profissão são formulados saberes conhecidos como saberes da experiência, sendo validados pela mesma, podendo refletir num saber-fazer ou saber-agir, tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. Isso, considerando no momento da sua formação inicial ou continuada, a soma do vivido pelo professor, com as suposições feitas na sala de aula, frente ao conceitual, trabalhado em forma de conteúdos e disciplinas (THERRIEN, 1995).

As experiências docentes dos alunos nos guiarão como referência, a partir de nossa observação para uma interrelação com as influências curriculares do curso.

Portanto, objetivamos compreender quais as influências do currículo da formação do referido curso na prática pedagógica docente dos alunos graduados em 2010.2, que já exercem a função docente. Alguns posicionamentos na interlocução com as alunas do curso que participaram da nossa pesquisa reiteram nosso pensamento inicial:

Sem dúvidas o curso é muito rico e me esclareceu muitas coisas que antes não percebia no meu fazer em sala de aula. A exemplo disso posso citar a forma como vejo hoje a avaliação. Eu passei então a utilizar a avaliação de forma diferente e ver também de forma diferente. Não utilizo a avaliação só para saber se meu aluno aprendeu o conteúdo. A avaliação me responde outras coisas. Posso citar também a minha forma de perceber o desenvolvimento da criança, sua fases, o que cada momento dessas fazes nos diz... Então, passei a me relacionar melhor com os meus alunos, pois agora eu entendo o que eles estão passando, que pensam... (Aluna A)

A formação do pedagogo será tratada não somente como uma ação da instituição formadora, cujo papel é preparar o profissional competente para atuar na instituição escolar, mas também, como busca da relação entre a ação do currículo vivenciada no âmbito do curso de Pedagogia, e as condições e meio em que vivem o profissional tentando descobrir de que forma essa relação entre os dois ambientes repercutem nas suas vivências em sala de aula, ao desempenhar sua função docente.

Essas relações envolvem escolhas, uma vez que os alunos-professores se confrontam com novas situações, a todo momento. Daí uma reinvenção da prática, mesmo que alguns valores sejam resistentes, se mantenham ou se conservem.

Os estudos de Pimenta (1999), Veiga (1997, 2000), Libâneo (2001), Moreira (2001), Giroux (1993), Sacristan (1991), Luckesi (1986), Candau (1993), Beane (2003), Damis (2002), entre outros, nos permitiram assumir uma postura reflexiva, procurando sempre identificar no discurso dos entrevistados os aspectos observados.

É de grande importância a compreensão das concepções e dos princípios nos quais está assentado o curso de Pedagogia da URCA, e as perspectivas de se formar um profissional que, percebendo os alcances e limites de seu trabalho possa também efetivar seu papel numa proposta transformadora da sua própria ação docente, para uma escola mais democrática e com mais condição para aprendizagem dos alunos.

Encontramos, ao longo dos últimos anos, nos estudos e pesquisas, como também nas discussões sobre políticas de formação do professor, um considerável número de críticas à formação do profissional da Pedagogia, críticas essas feitas à especificidade de seu trabalho e às perspectivas de sua trajetória institucional e acadêmica. “Essas críticas fundamentaram a

tentativa de reformulação da formação do pedagogo, em meados da década de 1990” (DAMIS, 2002).

No Brasil, após a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram sugeridas novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que apontavam inclusive, para a mudança em seu significado, identidade e atuação.

Nesse momento, profissionais e alunos dos cursos de Pedagogia, ficaram perturbados com as mudanças propostas pelos documentos oficiais, como a L.D.B. 9394/96, no que tange à existência do curso, em razão da criação de Institutos Superiores de Educação.

Estabelecido por Decreto Presidencial N° 3276/99, o curso Normal Superior e suas habilitações, oferecidas nos Institutos Superiores de Educação, retirava do curso de Pedagogia a possibilidade de habilitar para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O citado documento orientava também que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Art.3º§1º).

Ameaçado o curso de Pedagogia de desaparecer, várias entidades como ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, mobilizaram-se com o objetivo de desenvolver atividades no sentido de esclarecer sobre o que foi chamado de atropelo à identidade profissional do pedagogo, vinda de uma medida presidencial.

Esses conflitos permearam as discussões sobre a existência do curso de Pedagogia na década de 1990, exigindo assim uma nova medida no sentido de ressignificar o curso.

Fazendo parte do grupo que alimenta uma preocupação sobre a formação desse profissional, nosso estudo foi proposto com o intuito de refletir sobre essa formação, como também apontar medidas para a superação de questões que se assemelham nos cursos de Pedagogia, e dessa forma poder contribuir para a formação do pedagogo.

Discutir o papel do curso de Pedagogia e a influência do seu currículo na prática pedagógica dos alunos que já exercem a profissão de professores, observando as expectativas de formação do curso e da instituição e a aproximação com o resultado dessa formação, traduzidos nos discursos dos alunos formados no semestre 2010.2, parece-nos uma oportunidade favorável ao repensar, através das lentes desse estudo, a formação do pedagogo.

A instituição escolhida para os nossos estudos foi a Universidade Regional do Cariri - URCA, onde selecionamos entre o total geral de alunos do último semestre do curso, aqueles

que já exercem a função docente. Visando propiciar a possibilidade de conhecer o contexto institucional em que o curso de Pedagogia está assentado, apresentamos a seguir a caracterização da instituição.

A URCA (Universidade Regional do Cariri) foi criada em 1986, após um embate de forças políticas idealizadoras da região, que justificavam a importância da instituição como um “agente ativo de desenvolvimento regional”(Pierre 2010).

A criação da URCA estava também dentro das ações do governo da época, como política de educação para a o Cariri, região de muitas potencialidades socioeconômicas, necessitada de uma universidade, que seria determinante no desenvolvimento da região.

Foi então criada pela Lei Estadual nº 1.191, de 09 de julho de 1986, a Universidade Regional do Cariri, vinculada à Secretaria de Educação do Estado, sob forma de autarquia especial, com sede na cidade do Crato, no Ceará.

A criação da universidade foi justificada, em primeiro lugar, a existência de uma boa rede de ensino de 1º e 2º graus, três faculdades isoladas (Filosofia, Ciências Econômicas, Direito) e um Centro de Tecnologia pertencente à Universidade Estadual do Ceará, e, em segundo lugar, a importância de uma universidade para o desenvolvimento regional, fixado o homem ao seu meio (LEITINHO, 2000, p.17).

Vale salientar que a URCA, com a sua criação, incorporou a antiga Faculdade de Filosofia do Crato. Como trata (Leitinho, 2000) “a Faculdade de Filosofia é embrião que é de fato o marco pioneiro do Ensino Superior no interior Caririense”.

A justificativa da criação, pelo governo estadual e de este assumir a responsabilidade do governo federal, já que, os municípios e estados a rigor, deveriam preocupar-se com o ensino básico, partia de razões históricas de não haver ainda na realidade da época, instalações de universidades em pontos estratégicos de desenvolvimento nacional. No momento de criação da URCA como instancia pública, não tínhamos nenhum registro de uma Universidade Federal no semi-árido do Nordeste; via de regra, todas elas estavam localizadas nas capitais, longe do verdadeiro cenário social interiorano, como no caso, a região do Cariri.

Compreende Cariri, toda a região formada pelos municípios de: Altaneira, Barbalha, Caririaçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda, Porteiras e Santana do Cariri.

A região tem uma importância estratégica para o processo de integração regional. O Cariri situar-se em área geograficamente central da região, mantendo-se a uma distância média de 600 km das principais capitais nordestinas. Trata-se de uma região encravada no semiárido nordestino, que catalisa o desenvolvimento interiorano dos estados do Ceará,

Pernambuco, Piauí e Paraíba. Pela privilegiada localização, faz fronteira com os estados citados, possibilitando um importante pólo comercial, cujo o centro está localizado no triângulo: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

O potencial natural de recursos hídricos, minerais e climáticos que favorecem tanto a agricultura diversificada, como as agroindústrias, a exploração de minérios de alto valor comercial e as indústrias de matérias-primas locais fazem a região do Cariri aparecer no cenário cearense como uma região de grande importância econômica para o Estado do Ceará.

Vale salientar que as condições climáticas da região são das mais favoráveis no Estado, tendo em vista a localização privilegiada, numa das áreas mais úmidas e férteis no sopé da Chapada do Araripe.

O dimensionamento da importância da URCA como instituição, com um forte papel social para a região do Cariri, pode ser compreendida pelo plano de desenvolvimento local, como produtora de conhecimento científico da demanda social da região.

Para Pierre (2010), as justificativas de criação da URCA não significavam simplesmente um acoplamento às necessidades do governo estadual, caso em que o princípio básico de autonomia estaria sendo ferida:

Trata-se, isto sim, de delinear uma competência universitária capaz de, a médios e longos prazos, oferecerem alternativas de solução a inúmeros problemas sócio-econômicos vividos pela população cearense, em seus diversos segmentos, principalmente os que apresentam níveis de renda baixa e, devido a isso, vivem muitas vezes em condições subumanas (PIERRE, 2010, p.79).

Esperava-se assim, que a URCA estivesse instaurando-se como uma instituição consciente de seu papel na sociedade e de que seu compromisso seria antes, com a necessidade e interesses coletivos, e também de seu papel como suporte competente no cumprimento de sua tarefa nos campos do desenvolvimento social e econômico.

No momento de sua criação, a Universidade possuía uma matrícula na ordem de 2700 (dois mil e setecentos) estudantes, que na grande maioria, concentravam-se nos cursos de licenciatura. Nesse ano de 2011, temos um registro de mais de 9000 (nove mil) alunos, vindos de 91 municípios diferentes, dos estados do Piauí, Paraíba, Pernambuco e Ceará.

A URCA, atualmente, conta com cursos regulares de Graduação, Programas Especiais de Formação de Professores, cursos Sequenciais, curso de Técnico em Enfermagem, Mestrados Profissionalizantes, diversos cursos de Pós-Graduação "Lato Sensu" e Unidades Descentralizadas – UD, nos municípios de Iguatu, Missão Velha e Campos Sales.

1.2 O curso de Pedagogia e os interlocutores

O curso de graduação em Pedagogia foi criado pela antiga Faculdade de Filosofia do Crato, no ano de 1959, pelo Decreto presidencial Nº 6.7140, sendo incorporada pela nova Universidade no ano de 1986.

O objetivo maior do curso na sua criação era “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares e preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (Art.2º do Regimento Interno da URCA, in: Anais TOMO 1: 1959 – 1960). Para atender tal determinação, eram oferecidas no curso de Pedagogia de Licenciatura Plena, as habilitações de magistério das matérias pedagógicas, administração escolar, de 1º e 2º graus, orientação educacional de 1º e 2º graus, supervisão escolar de 1º e 2º graus e inspeção escolar de 1º e 2º graus.

É compreensível pelo momento histórico, a influência estatal nas instituições de ensino superior, onde o discurso modernizante estava, em sentido, associado à burguesia nacional, que necessitava de um quadro de técnicos dirigentes e de mão de obra qualificada para os mais diversos setores de produção, no momento em que o país vivia um grande impulso no seu processo de industrialização.

O curso tem hoje, no período de 2010.2, o registro de matrícula de 423 alunos e funciona em dois turnos, manhã e noite, em salas arejadas e amplas, cercada de corredores que se defrontam com áreas da praça interna da URCA com um amplo salão de atos.

É importante salientar que as turmas mais numerosas se concentram no turno noturno, em razão de a grande maioria dos alunos, serem trabalhadores dos mais diversos setores produtivos, como comércio, indústria, trabalhos autônomos. Outrossim, com número bem significativo de alunos, já são professores da rede pública e privada, sendo estes o foco da nossa pesquisa.

Há predominância do sexo feminino no curso, em percentual de oitenta e cinco por cento, reforçando o fenômeno de feminilização da profissão docente. Entretanto, mesmo com a quantidade bem maior de mulheres no curso de Pedagogia, o número de homens é crescente, nos últimos anos.

Constatou-se nessa interlocução com os alunos do último semestre do curso de Pedagogia, que parte deles fizeram Normal Médio, e acreditavam que o curso de Pedagogia oportunizaria continuidade e aprofundamento dos estudos na formação médio profissionalizante.

Quando cursei o Normal, senti uma enorme necessidade de buscar mais conhecimentos e me aperfeiçoar como professora, esse sentimento, tornou-se um projeto de vida: vou fazer Pedagogia. (Aluna B)

Apesar de não ser a situação de todos respondentes, houve quem afirmasse que a escolha pela Pedagogia, se deu em segunda opção, pois, desejavam fazer outro curso.

Na verdade eu queria fazer Psicologia, porém por motivos financeiros, não pude cursar, então pensei em fazer Pedagogia, por ficar sabendo que tinha algumas cadeiras referentes à psicologia, só que no decorrer do curso, do seu currículo fui gostando e hoje se fosse para fazê-lo novamente, faria. (Aluna C)

O número de professores efetivo do curso de Pedagogia soma um total de 26, destes 18 (69,23%) e cumprem regime de 40 horas e dedicação exclusiva e 8 (30,67%) trabalham em regime de 40 horas e não possuem dedicação exclusiva. Porém ainda permanece a figura do professor substituto¹. Somam um total de 37 professores entre efetivos e substitutos que fazem parte do corpo docente da pedagogia na URCA.

Quanto à titulação dos professores do Curso, encontramos 8 doutores, 11 mestres, 10 especialistas. Vale esclarecer que dos especialistas, 3 estão cursando mestrado, dos mestres, 3 estão cursando doutorado.

No que diz respeito à sua atuação política, os professores do curso congregam em mobilizações e discussões comuns com os demais professores dos diversos departamentos através da sua organização sindical, SINDURCA (Sindicato dos Servidores da Universidade Regional do Cariri).

Em relação à participação dos professores nas funções que não se restringe a sala de aula, Veiga (apud, NOVOA, p. 46) nos diz:

A categoria militantes políticos e sociais são os docentes inovadores críticos, contrariam o discurso oficial através da adoção de uma postura autônoma e de uma ética independente em relação ao Estado. Defendem a sindicalização com o objetivo de construir uma identidade de atores.

O curso segue a organização estrutural de departamentalização da Lei 5540/68 da Reforma Universitária do ano de 1968, fragmentando em diversos departamentos as instituições de ensino superior.

O Departamento conta com uma sala de chefia do Departamento e da Coordenação do curso. Possui também uma sala para o funcionamento do Centro Acadêmico (CA), que leva o

¹ A figura do professor substituto ou visitante é dada aos profissionais docentes que trabalham a Instituição num período determinado em caráter temporário, sem vínculo empregatício.

nome do professor Paulo Freire, sala de Biblioteca de multimeios, sala de Pós-graduação em Educação, sala do Núcleo de Trabalho, Educação e Desenvolvimento, sala do Núcleo de Pesquisa, Educação e Arte, sala do Núcleo de Educação Infantil.

As sete salas de aulas existentes são precárias quanto à sua estrutura física, sem recursos tecnológicos que auxiliem ao professor desenvolver suas aulas, e aos alunos, recursos didáticos para estudos.

Mesmo com um quadro de dificuldades, o curso de Pedagogia é um dos mais procurados pelos alunos da região, comprovadamente demonstrado no vestibular de 2010.2, no qual a concorrência para as vagas existentes, é a terceira mais procurada, perdendo apenas para os cursos de Direito e Enfermagem.

Escolhi fazer Pedagogia, e para conseguir passar no vestibular tive que fazer três vezes. Fiz a primeira vez, não passei, fiz a segunda, não passei. Mas sou uma pessoa, que não costumo a desaminar fácil, né? Aí fiz a terceira vez, passei... Tudo que é difícil de conseguir parece ter maior valor né? (Aluna B)

Está comprovado que o curso de Pedagogia oferece para a região a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, muito maior do que as outras licenciaturas. Dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará, no ano de 2010, demonstram que a demanda de matrícula nas escolas pública é crescente, no nível de atendimento de Educação Infantil e o Ensino Fundamental, conseqüentemente, aumentando a necessidade de maior contratação de profissionais para essa área, na qual o pedagogo está habilitado.

As questões que recaem na formação do professor, principalmente do Pedagogo, são constantes dentro das formas de comunicação em que é possível discutir o papel do professor numa sociedade em que o conhecimento passa a ter uma maior visibilidade, recaindo sobre os ombros do profissional da educação em repensar as tradicionais práticas formativas.

Em recente publicação, a Revista Época (23/05/2011) veiculou uma matéria que trata do primeiro concurso nacional para selecionar professores da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental até o 5º ano, elaborado pelo Inep (Instituto de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira) ligado ao Ministério da Educação.

Anunciado como um avanço, a seleção para os professores dessas séries, acompanhará um perfil para definir as suas habilidades básicas: dominar a disciplina que ensina, conhecer as etapas do desenvolvimento dos alunos e saber lidar com a turma. As habilidades citadas como critério para a seleção, na visão do MEC (Ministério da Educação e Cultura), não estão presentes na maioria dos professores das atuais escolas públicas do país, e por isso, é atribuída

a eles a baixa qualidade de aprendizagem dos alunos, sendo necessário portanto, a preparação para desenvolver neles tais habilidades.

Algumas instituições e professores são terminantemente contra a proposta, demonstra a matéria da revista, em razão de acreditarem que o fazer do professor não consiste em “receita”. A definição de um bom professor, na opinião destes professores, não engloba apenas essas habilidades e competências. Os fatores que determinam a não aprendizagem, são principalmente as condições socioeconômicas dos alunos, além das deficiências estruturais e didáticas das redes de ensino, principalmente as públicas.

Sem dúvidas, os questionamentos acerca da formação do pedagogo parecem crescer, visto pela lente de uma definição mais concreta das expectativas de formação do professor. Percebe-se a necessidade de uma definição epistemológica do pedagogo, seus saberes e conhecimentos, sua atividade docente e sua definição técnica.

O rompimento com o ideário tecnicista foi, indiscutivelmente um marco do movimento de formação dos professores, com o objetivo de destacar o caráter sócio-histórico dessa formação, caracterizando dessa maneira a proposta de formar um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Vale observar que, dentro desse cenário de lutas por uma definição do fazer profissional do pedagogo, destacamos dois posicionamentos distintos que se contrapunham em relação ao papel do pedagogo. Um, defendido pela ANFOPE, era a de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, particularmente para a Educação Infantil, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, outras também se faziam presente.

Autores como Pimenta e Libâneo possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia. Entendiam que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do pedagogo como técnico da educação. Em crítica ao posicionamento da ANFOPE, os autores citados afirmam:

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional. (PIMENTA E LIBÂNEO, 1999, p. 149)

Os autores vêem a possibilidade de formação do pedagogo como cientista da educação, pois consideram que a docência, como base de sua formação, pode restringir o seu campo de atuação e investigação.

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de política educacional, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias etc. (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 256-257).

É perceptível a necessidade de respostas às indefinições na formação do Pedagogo, vistas nas suas interpretações, como por exemplo, no confronto entre os artigos 62 e o artigo 87, no parágrafo 4º da LDB (9394/96), o Decreto nº 3276/99, alterado por muitas pressões, pelo Decreto 3554/2000, lembrando que as definições citadas antecederam o estabelecimento oficializado das Diretrizes Curriculares para a formação docente.

Repensar a ação do pedagogo implica ir além dos aspectos curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análise mais contextualizada, capazes de perceber as relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, refletindo a partir das atuais políticas de formação do professor. Conhecer a teia de relações existentes no âmbito da instituição formadora é fundamental a toda a reflexão que se proponha pesquisar as contradições do processo de formação do profissional da educação.

O envolvimento também na formação docente, principalmente como professora do referido curso, permitiu-me o engajamento na pesquisa com os alunos. Procuramos, em nosso estudo, imprimir às análises feitas a vivência acumulada no curso de pedagogia.

Entendemos que o referencial para desenvolvimento do estudo exige a unidade metodológica para analisar documentos e discursos, conhecer o currículo do curso de pedagogia, identificar os impactos desse currículo do curso na prática pedagógica dos alunos que já exercem a função docente.

O currículo por nós entendido baseia-se na compreensão de Lobo (2005, p.6), que considera o currículo “uma teia de relações, ou seja, ele tem uma concepção de que currículo está para além de uma grade de disciplinas e seus programas, envolvendo todas as atividades formais e informais que possam acontecer no Curso”.

Algumas pesquisas já elaboradas evidenciam o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida. Estes apontam que a mínima formação

teórica-prática oferecida por estes cursos, não asseguram uma base sólida para sua atuação como professores (VEIGA, 1997).

Essa preocupação nos invade quando nos deparamos com a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil dos quais o professor habilitado no curso necessita para trabalhar com essa demanda nas escolas.

A falta de uma definição epistemológica da Pedagogia, que responda verdadeiramente à necessidade de formação do pedagogo e do docente, diferenciada pela sua função e também pela sua formação, implica em uma preocupação muito grande para os professores dos cursos de Pedagogia, que são responsáveis também pela formação da identidade profissional desse sujeito. Para Scheibe (2008): “Essa identidade é a de que o curso de Pedagogia deve ser local de formação de um profissional da educação, com sólida formação, capaz de articular\mediar\gerenciar as atividades da educação”. (SCHEIBE, 2008, p.12).

Esses questionamentos permeiam todo o nosso percurso de investigação, entretanto, sabe-se que a pesquisa científica não consegue responder a todas as indagações formuladas pelo pesquisador. Ela é muito mais provocativa do que esclarecedora, de questões que certamente se alargarão na busca de novas respostas e novas proposições.

Porém a princípio, percebemos que a atividade educativa do pedagogo deve ser compreendida como uma ciência capaz de mudanças sociais na sua ação, através de uma relação sóciopolítica e a educação como uma prática social.

1.3. Definição metodológica da pesquisa

No processo de pesquisa utilizamos uma abordagem qualitativa por considerá-la mais adequada a uma análise do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa, segundo Boogdan e Biklen apud Ludke (1986, p.130), envolve.

A obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nessa mesma linha de pensamento, Ludke (ibid. p.18), afirma que o estudo qualitativo, “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Procuramos ter uma postura reflexiva diante dos fatos observados e da leitura dos discursos dos atores.

A metodologia da pesquisa constou, inicialmente, de uma revisão de literatura para melhor compreensão do objeto pesquisado. O fato de tratar-se de uma pesquisa qualitativa permitiu-nos sempre o enlace teoria-prática conforme a nossa observação.

Para realização do nosso estudo tivemos como sujeitos da investigação os alunos do último semestre, do turno diurno e noturno, do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, no período de 2010.2. Também abordamos dois professores do curso, que se dispuseram a contribuir com respostas para alguns questionamentos, que nos levaram a procurar a percepção deles, como componentes do curso, respostas que melhor esclarecessem nossas indagações.

Os professores que participaram da nossa pesquisa serão identificados como “professor A” e “professor B”, em razão de um deles ser contratado pela instituição temporariamente, ou seja, segue o caráter de professor temporário, e atendendo a sua vontade não identificamos o seu nome. Já o segundo, é professor efetivo, envolvido em um grupo de pesquisa, tem mais de uma década de permanência como professor do departamento de Pedagogia, com todas as credenciais para falar com conhecimento do curso, porém seguindo a lógica da uniformidade, optamos pela não divulgação do seu nome também.

Da mesma forma, trataremos os alunos: mesmo estes não fazendo objeção à identificação dos seus nomes, manteremos a mesma lógica de apresentação que utilizamos para os dois professores. Para nós, é importante perceber que a figura do professor “temporário” reforça a rotatividade dos profissionais da educação, visto que essa constante mudança do quadro dos professores dificulta o envolvimento com as questões do curso, desarticula sua relação com os seus pares. Ao mesmo tempo, não se consegue definir uma conduta destes com os alunos, já que seu tempo na instituição é mínimo para envolver-se em pesquisa e extensão, dada a carga horária que terá que desempenhar em sala de aula e não sendo possível reduzi-la, em função do envolvimento com pesquisa, diferentemente dos professores efetivos.

Consideramos essa especificação importante, pois mostra que, dentro de uma mesma categoria profissional, coexistem especificação e diferenciação das condições e formas de trabalho, começando pela redução do salário, pois o professor temporário na URCA recebe, com a mesma titulação do professor efetivo, metade do salário, tendo a carga horária muitas vezes acrescida de outras disciplinas, para atender às necessidades do curso.

A tentativa foi de envolver todos os sujeitos do curso enquadrados nas características que buscávamos na pesquisa: os alunos do último semestre que já exercessem a função docente. Porém, a realidade e os estudos teóricos nos levaram a compreender que, na pesquisa social, o essencial é a compreensão dos sujeitos sobre objeto investigado, e não a quantidade de pessoas investigadas.

Dessa forma, presentes no cotidiano do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, buscamos a participação daqueles que quisessem colaborar. Assim, a escolha dos sujeitos deu-se pela adesão voluntária.

A adesão voluntária segue os princípios adotados pela proposta de avaliação institucional de pesquisadores brasileiros (Ristoff,1995). Nessa perspectiva a pesquisa não ficou comprometida uma vez que os respondentes tiveram todo o interesse em participar e as respostas resumem o pensamento do grupo maior.

O princípio da adesão voluntária expressa a idéia de que o fundamental é instaurarmos nas escolas a cultura da avaliação, torná-la parte integrante do trabalho pedagógico. Este processo deve ser construído coletivamente, com a intensa e voluntária participação dos membros da comunidade escolar (RISTOFF, 1995).

Se a adesão voluntária garante legitimidade política, é preciso garantir também a legitimidade técnica, e esta se expressa principalmente, de duas maneiras: através de uma metodologia capaz de garantir a construção de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; através da construção de informações fidedignas e de sua absorção pela comunidade, em espaço de tempo adequado.

Nesse sentido, a adesão voluntária não significa espontaneísmo. Segundo Queiroz e Oliveira (2000), buscar a participação dos sujeitos a partir da sua compreensão da realidade e da importância de pesquisar não poderá ser espontaneísmo. A participação num trabalho dessa natureza requer uma construção coletiva dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar.

Com essa compreensão, nosso objeto de estudo são os alunos do último semestre do curso de pedagogia da URCA que se interessaram em contribuir para o debate proposto pela pesquisa, mesmo em menor quantidade, porém, representativos para o total existente.

Com o intuito de investigar as respostas desses profissionais, privilegamos os alunos do último semestre de um Curso. A amostra deveu-se ao fato de os referidos alunos já terem cursado as disciplinas de metodologia e estágio supervisionado, como também grande parte deles já estarem trabalhando na área ou terem desenvolvido estágio obrigatório ou extracurricular, nas escolas.

Acreditamos que os estágios dão melhores condições de vivenciarem a prática escolar, possibilitando os alunos serem acompanhados pelos professores, nos locais de aplicação dos projetos de estágios, proporcionando a condição de perceber melhor o seu fazer e aferir sobre as atividades realizadas de forma muito mais orientadas.

Iniciando a nossa relação de pesquisador com os sujeitos do estudo, lançamos um instrumental nas salas de aula do curso noturno e diurno, especificamente no último semestre, para identificar quais alunos cumpriam a questão: quem já exercia a função docente em escolas públicas ou particulares.

Tratamos escolas públicas e particulares, pois, imaginávamos inicialmente acompanhar aqueles que trabalhassem em escolas públicas, pela fragilidade de acesso e acompanhamento nos locais de trabalho. Porém, quando começamos a analisar a realidade das contratações a que esses professores eram submetidos, percebemos que a maioria era contratados de forma precária, ou seja, não eram efetivos e tinham tempo determinado para encerrarem o contrato de prestação de serviço nas prefeituras, e alguns, já haviam encerrado quando fomos ao encontro destes.

Do total de 21 alunos abordados na primeira triagem, selecionamos 5 dos que se dispuseram a participarem e que ainda estavam em pleno exercício de suas atividades nas escolas.

A escolha do instrumental para o primeiro contato com esses alunos, foi o questionário. Formulamos o modelo de questionário semiestruturado, pois o número de respondentes inicialmente pensado, impossibilitaria um roteiro com questões mais abertas, dificultando a tabulação dos dados. O roteiro constou de questões iniciais sobre dados sócioeconômicos dos alunos, seguidas de questões relacionadas ao curso.

Mantivemos o cuidado de analisar, no instrumental, respostas que fossem indispensáveis para informações posteriores, como por exemplo, quem ainda mantinha-se em pleno exercício do trabalho docente.

Alguns afirmavam já terem encerrado contratos nas escolas dos municípios e outros estavam em escolas particulares, o que, de certa forma, acreditávamos dificultar a nossa ida aos locais de trabalho. A razão é a experiência já vivida, de constatar que com exceção de poucas, as escolas privadas não demonstram interesse de participarem dos questionamentos de pesquisas, talvez não compreendendo que seus resultados poderiam orientar um melhor desempenho da prática desses professores.

Nosso primeiro pensamento de trabalharmos com os professores das escolas públicas foi também pela facilidade de acesso, pois, gozo da condição de ser funcionária da Secretaria

de Educação do Município e já convivo nesses ambientes escolares freqüentemente, o que abriria maior acesso nas redes de ensino público municipal.

Ao final, somaram cinco alunos que se dispuseram a participar e que obedeciam aos critérios estabelecidos, e que acreditávamos ser fundamentais a observar.

Desses cinco alunos, três são professores da rede pública de ensino, do município do Crato. Um efetivo e dois temporários. Das duas professoras que são temporárias no município, uma já terminou o contrato, e a outra ainda permanece em sala de aula, com o contrato a ser completado o tempo.

A quarta aluna é professora em uma escola da rede particular de ensino, bem conhecida na região. A quinta é professora em uma Fundação, que possui um número de três escolas na cidade do Crato.

Consideramos a contribuição da aluna que mesmo estando afastada de sala de aula, demonstrou interesse de participar da pesquisa e nos informou que o seu retorno para a função no município, já estava prestes a acontecer.

O segundo momento constou da entrevista oral; para tanto, havíamos marcado com antecedência por telefone e confirmado por e-mail, dia, local e hora.

Organizamos as questões em um roteiro que possibilitasse o desenvolvimento das respostas das alunas, de forma que pudessem falar sem interrupção. Ao final, fizemos alguns questionamentos, para esclarecer melhor as indagações, completando assim as questões por elas respondidas. Tivemos o cuidado de, sempre ao final, confirmar se a fala estava correspondendo ao que foi pensado por elas e se poderíamos fazer a utilização sem que fosse mudado o texto.

O material apreendido na gravação digital foi transcrito e encaminhado aos sujeitos da pesquisa para que pudessem apreciar mais de perto, e afirmamos novamente, que se houvesse necessidade de refazer alguma fala, poderíamos marcar um novo momento para posterior conversa. Porém, ao final, retiramos apenas algumas afirmações repetidas e conservamos o restante da fala sem mais mudança. A transcrição da fala, segundo Gattaz (1996):

A transcrição surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível a leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação, muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos são retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente seja dito. (GATTAZ,1996).

Além da entrevista, passamos um semestre visitando semanalmente o curso, para buscarmos documentos, informações sobre os alunos e sobre as duas turmas do oitavo semestre diurno e noturno, além das leituras de documentos do curso, resoluções e materiais do departamento de Pedagogia.

Após essa etapa, passamos a manter contato com os alunos respondentes, através de e-mail, telefone e freqüentemente visitas aos locais de trabalho.

Essas visitas foram muito esclarecedoras, pois pudemos perceber o comportamento dos alunos entrevistados nos seus locais de trabalho, seu comportamento diferenciado de alunos, agora frente a uma sala de aula, na condição de professor.

Confesso que me bateu um sentimento maior de responsabilidade com o fazer desse professor, percebido agora nos seus locais de trabalho, reformulando ou reproduzindo os resultados de sua formação.

Nesse momento, a questão torna-se mais pulsante. Será que a preparação desse profissional que ajudei a formar é suficientemente capaz de responder às determinações da sua profissão? O curso influenciou de forma positiva na sua prática?

Enfim, foi importante essa vivência com os alunos para refletir também sobre a minha ação como professora do curso.

O período observado buscou cumprir as orientações de Vianna (2004 p.58) na utilização desse tipo de instrumento. Segundo o autor:

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativas em educação. Sem a acurada observação, não há ciências, anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja capacidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também de sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas predominantemente, por intermédio de intensa formação.

O estudo realizado aproxima-se do referencial do estudo de caso, pois este se caracteriza pela escolha de um objeto a ser estudado, sem a preocupação inicial de generalização de seus resultados. A intenção é refletir sobre a realidade e apontar saídas e melhorias. Caso as respostas encontradas possam ser utilizadas em outras realidades cabem aos pesquisadores, outras investigações, tendo esta como ponto de partida. Os resultados encontrados nesse tipo de estudo poderão ter utilização para outros estudos de forma comparativa.

Nesse instante, surgiu a necessidade de fazer um comparativo das perspectivas do curso, propostas nos documentos institucionais, traduzidos no Projeto Político Pedagógico,

com as expectativas dos alunos. Para tanto, tivemos que fazer uma análise, mesmo que sucinta, do documento, com o objetivo de compreendermos se as proposições da instituição e a realidade dos resultados dessa se aproximavam da percepção e da fala dos alunos.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos informações gerais da pesquisa, de como surgiram as indagações sobre o curso pesquisado, a contextualização e o período que acompanharam os estudos, o desenvolvimento das discussões e metodologia da investigação; apresentamos informações sobre a instituição e os interlocutores, com a presença de algumas falas para a orientação mais aproximada da realidade do universo da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a proposta do curso de Pedagogia, através do documento intitulado Projeto Político Pedagógico, documento este que define pontos orientadores para o trabalho dos professores do curso, as expectativas de formação da instituição para o profissional formado, as concepções que perpassam a ação da formação tanto da instituição, como do professor na sua prática de sala de aula. Iniciamos a discussão com o pensamento de Bourdier (2003), sobre “campo pedagógico”, colocando-nos na condição de agente desse campo, e refletindo sobre ele, na perspectiva de mudanças para a melhoria e implementação da proposta de formação do pedagogo.

Já no terceiro capítulo, situamos as discussões do trabalho, dentro das políticas de formação do professor e em particular do pedagogo, e as relações que envolvem a prática escolar do professor, sua formação profissional inicial e as políticas públicas que as orientam.

No quarto capítulo, envolvemos as discussões em torno do currículo. Considera-se ser o currículo a tradução da construção histórica dos conhecimentos produzidos socialmente e as suas formas de assimilá-lo, compreendendo que não podemos perceber a formação do professor, especificamente do Pedagogo, sem a necessária discussão do seu currículo e o que o determina.

No quinto e último capítulo, discutimos a forma de organização do trabalho pedagógico do curso de Pedagogia, buscando compreender as influências do curso de formação do Pedagogo e de como está sendo elaborado no curso de Pedagogia da URCA, já que esse é a tradução da prática pedagógica do professor.

Dentro das questões da organização do trabalho pedagógico, perpassam também os elementos como avaliação da aprendizagem, a relação professor aluno.

Finalmente as nossas considerações finais, têm, na verdade, o desejo de contribuir com proposições positivas à formação do professor, abrindo novas discussões para a formação do Pedagogo e apontando novos caminhos para o curso de Pedagogia da URCA.

2. Propostas do Curso de Pedagogia da URCA: realidades e incertezas

“É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é a prática”

Michel Foucault.

As últimas décadas foram marcadas pela demonstração de grande interesse pela formação dos professores, como tradução das mudanças ocorridas nas bases dos sistemas, em resposta às mudanças sociais e econômicas, impondo, assim, uma nova ordem de modernização, e confirmando uma tendência de reformulação e proposições para os cursos de formação inicial e continuada.

Discutir a formação do professor e em particular, do Pedagogo, meio a um cenário cambiante, nos remete a um grande desafio, visto que as exigências que surgem para o professor acompanham, em dimensão, as mudanças ocorridas na base da sociedade, sugerindo dessa maneira, uma nova postura e um novo fazer na formação do profissional docente.

Em meio às mudanças anunciadas, na condição de professora em uma Instituição de Ensino Superior, nos sentimos provocados a refletir sobre o nosso fazer, como processo de ação dialética, onde o campo da ação seja compreendido, como espaço de transformação.

Compreendendo que o curso de Pedagogia estudado seja o campo de ação para o professor e para os alunos, buscaremos na proposta institucional, através do Projeto Político Pedagógico, analisar as formulações para a formação do pedagogo, observando as influências do currículo do curso, na prática pedagógica dos alunos que já são professores, tendo a ação do currículo como resultante da ação da formação.

Referenciando o pensamento de Bourdieu (2003), o campo é um “sistema” ou “espaço” organizado de posições, este espaço é um local de lutas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições:

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre tantas vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são escritas na realidade em estado de tendência (BOURDIEU 2003, p.27).

Convém esclarecer que não objetivamos nos aprofundar na análise de todo o campo de discussão do qual fazem parte os diversos campos da instituição e do curso de Pedagogia. Traremos como recorte o campo do currículo do curso como elemento de compreensão e de estudo, para, a partir desse recorte, estabelecer reflexões positivas acerca da formação do pedagogo da Universidade Regional do Cariri de forma que, em meio as contribuições, possamos propor às outras realidades similares melhorias na formação docente.

Fazendo parte dos agentes de atuação desse campo, na qualidade de professora, nos colocamos na interpretação de algumas ações aqui apresentadas, para entendermos e interpretarmos esse campo, na busca de uma redefinição e recomposição de tais ações.

A trajetória institucional é pensada e sinalizada a partir de pontos significativos que demonstram a vivência dentro do curso, propostas e incertezas, o dito e o vivido, buscando compreender as aproximações do que é esperado pelos alunos egressos do curso.

Para o direcionamento dessa discussão, nos pautamos na análise do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, cuja elaboração é datada de 2007 e tendo como “Comissão de Sistematização” os professores Antonio Ferreira Lima e Francisca Clara de Paula Oliveira.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da URCA é o documento orientador das ações administrativas e pedagógicas, baseia-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela resolução Nº 1 de 15 de maio de 2006. Inclusive, o PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso sofreu as últimas mudanças em 2007, que perdura até o instante.

No semestre de 2011.1, o colegiado do curso esteve reunido para reestruturação do atual Projeto Político Pedagógico do curso, porém, ainda não foi aprovado pelo CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), e no instante da nossa pesquisa, o documento que vigora é o datado no ano de 2007.

Esse documento reúne as proposições elaboradas pelo colegiado, no que tange as reflexões de reformulação curricular do curso e de sua proposta política e pedagógica. Tal documento nos orienta a perceber quais são as expectativas atuais da instituição, para o profissional formado, especificamente o pedagogo.

Percebemos que a orientação para a elaboração do Projeto Político pedagógico do curso de Pedagogia elaborado no ano de 2007 segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, dessa forma, parece-nos ocorrer um engessamento dessas ações, visto que é preciso considerar no momento da elaboração da proposta curricular do curso, a realidade dos sujeitos envolvidos, como também, as condições e interesses desses. Pois, quando admitimos

apenas as orientações institucionais determinados em documentos oficiais, estamos desconsiderando a participação da comunidade escolar, em particular, do professor e do aluno.

É esperado que a construção da proposta do curso de Pedagogia, seja resultado de reflexões e amadurecimento dos coordenadores, professores e alunos envolvidos com a formação do professor do curso de Pedagogia.

Para compreender a análise feita pelos interlocutores do curso, no caso o representativo dos alunos do último semestre, sobre as influências do curso na sua prática pedagógica, precisou também, perceber os pressupostos, objetivos e perfil profissional que a instituição formadora se propõe a formar, através da análise da proposta curricular do curso. Por isso, foi necessário fazer uma análise documental, para o alcance de tal objetivo.

Lima (2008, p.88), lembra-nos que quando refletimos sobre o professor que queremos formar, devemos observar que:

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimentos sobre sua área e sobre a sociedade.

É pertinente lembrar que a instituição percorreu diversos momentos, diversos olhares, na construção de sua proposta curricular. Vale ressaltar a contribuição de alguns professores que fizeram história dentro do curso, buscando responder às determinações advindas dos cenários históricos, reformulando e ressignificando o currículo do curso.

Encontramos em Lobo (2005), que o primeiro currículo criado nos anos de 1959/1960, foi em regime de seriado, e seus objetivos eram:

1. Formar o professor, o pesquisador, o homem culto no próprio interior com o objetivo de melhor fixar, criando-lhe condições de vida que estimulem e os sustentem...
2. Formar trabalhadores intelectuais para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares;
3. Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnicas. (LOBO, 2005 p.11)

Já nos anos de 1970 a 1980 passa esse currículo a receber a complementação de habilitações de magistério e administração escolar de 1º e 2º graus; magistério e orientação educacional; magistério e supervisão escolar; magistério e inspeção escolar. Percebe-se que a

perspectiva de formação do pedagogo nesse instante, era de ser formado como técnico e especialista em educação.

Sua terceira versão acompanha os anos de 1981 a 1991. As habilitações permanecem, não mudando também seus princípios e objetivos. Registram-se mudança em algumas nomenclaturas, porém sua característica anterior, de ser “conservador e fragmentário” (Lobo, 2005), permanece.

Um fato interessante a ser citado no histórico dos currículos do curso de Pedagogia, marca o período de 1991, quando a professora Mairicele Calíope Leitinho utilizou como objeto de estudo da sua tese de doutorado, os currículos dos cursos da URCA.

Para o curso de Pedagogia, foi extremamente valioso esse trabalho, em razão das discussões sobre currículo, abordando seu caráter filosófico, metodológico, as questões relacionais, e principalmente, a definição do perfil profissional que se propunham a formar.

A palavra que marcou essas reformulações dos currículos dos cursos foi “reconceptualização”, que na visão da professora, significa “processo de crítica e criação de esquemas conceituais que orientam currículos, permitindo novas perspectivas de organização” (LEITINHO, 1991, p. 138).

Em 1995, a pesquisa da professora Meirecele, considerada pesquisa ação, resultou na reforma do Projeto Político Pedagógico, aprovado pelo CEPE (Comissão de Educação Pesquisa e Extensão) em 1998. Nesse projeto, começamos a perceber explicitamente a presença de princípios norteadores, onde se definia uma visão dialética do curso, a formação do professor globalista/pesquisador, cultura numa visão dialética e a intencionalidade de capacitar profissional com visão política-pedagógica (LOBO, 2005, p.13).

Já sob o auspícios da proposta de uma nova Diretriz Curricular para o curso de Pedagogia, e para atender aos desafios ao novo profissional da educação, no ano de 2001, o colegiado do curso, deliberou pela construção de um novo Projeto Político Pedagógico do curso, observando as orientações da ANFOPE. Nesse instante, é proposto o projeto de atualização do currículo do curso de Pedagogia, onde com a orientação dos professores Fábio José da Costa, Maria Isa Pinheiro, Shirley Elziane Diniz e Zuleide Fernandes Queiroz, é anunciado uma nova abordagem ao curso. Já em 2003, é apresentado um relatório de atividades inerentes à construção do novo documento.

Através do acompanhamento do debate que se estabeleceu nos anos de 2002 a 2005, sobre as Diretrizes Curriculares que viriam a nível nacional, orientar o curso de Pedagogia, o Colegiado do Departamento de Educação da URCA promoveu uma série de encontros e debates no intuito de compreender a nova proposta de reorganização do curso de Pedagogia.

Foram utilizados como forma de promover esses debates dentro da Instituição, seminários, intitulados de “Escuta”, em que os participantes em grupos formulavam e respondiam questões, mediados por um professor do Departamento de Educação, enquanto outro relatava os resultados. Logo após as discussões, os representantes dos grupos, em plenária, apresentam os resultados sistematizados e formula-se nesse instante um documento para publicação. Esse primeiro evento ocorreu já no ano de 2006.

O evento se repete com os alunos do curso de Pedagogia reservadamente, chamado “Escuta Dois”. Nesse momento são ouvidos unicamente os alunos onde responderam às mesmas questões formuladas no seminário anterior cuja participação era reservada aos professores.

Foi registrado no documento que as respostas de ambos os grupos, professores e alunos, serviram como orientação na formulação e reorganização do Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia, somadas também as orientações do documento oficial: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006.

Diante de tal constatação, a Instituição atende ao que é orientado na construção do currículo e da proposta pedagógica: a participação. A construção coletiva reúne as diversas visões existentes nos grupos que fazem parte do curso, garantindo a educação ser um ato político.

A L.D.B. 9394/96 orienta a garantia da participação dos diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da instituição escolar, nos seus artigos 12, 13 e 14, legitimando o envolvimento desses sujeitos nas definições das atividades da instituição escolar.

Se não for garantido o ato democrático na instituição, corremos o risco de passar a sermos frutos de uma educação alienante, onde os sujeitos da educação e a coletividade, de um modo geral, seguem convivendo com os projetos sem, contudo, identificar as lógicas neles implícitas.

Na parte introdutória do documento, consta que o documento intitulado, Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, “sintetiza as reflexões realizadas pelo colegiado do Departamento de Educação, acerca da re-elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da reorganização curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri” (PPP, Curso de Pedagogia URCA, 2007, p.2).

Como pressuposto da formação do pedagogo para o curso, o documento segue a visão das Diretrizes Nacionais, quando afirma que a formação do profissional, “será baseada num campo de conhecimentos e práticas que lhe capacite a atuar na educação formal e não formal

num contexto mundial adverso ao dialogo, à preservação do meio ambiente e aos valores democráticos, éticos e morais fundantes de uma sociedade emancipatória” (PPP Curso de Pedagogia 2007). Como forma de fundamentação para essa determinação, os licenciados devem seguir aos seguintes princípios:

- I- Sólida formação teórica e metodológica, referenciada num campo epistemológico capaz de lhe fazer compreender e buscar soluções para o problema da educação do seu município;
- II- Aquisição/construção de conhecimentos científicos e culturais, sobretudo aqueles relacionados à criança, no sentido de reexaminar criticamente a formação infantil, produzindo novas práticas através do estudo, da pesquisa e do estágio supervisionado;
- III- O conhecimento das teorias da educação e das teorias da aprendizagem, tendo como referência a realidade sócio-educacional produzida em contextos históricos específicos;
- IV- A Licenciatura em Pedagogia proporcionando ao pedagogo saberes que lhe possibilitem (re) construir numa relação dialógica com os alunos uma concepção de homem, mundo e sociedade livre, humana e democrática;
- V- A construção dessa formação deverá ocorrer de forma interdisciplinar e multidisciplinar, concebendo a educação como uma prática social, cuja finalidade precípua é a compreensão/transformação da realidade, da escola e da sociedade;
- VI- A afirmação de uma educação voltada para a construção de uma sociedade democrática, plural e inclusiva, que contemple a diferenças de gênero, de etnia, comportamentais e de aprendizagem.

A “sólida formação teórica e metodológica” do pedagogo é tratada no inciso I, propondo-se a atender a formação na educação infantil, e nas primeiras séries do ensino fundamental nos municípios. O inciso não fala diretamente desse nível, porém, considerando a distribuição do atendimento aos níveis de ensino, cabe ao município oferecer a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, cuja formação do profissional para tal categoria se encontra no curso de Pedagogia.

A função utilitarista da educação escolar é percebida com base nos princípios de formação da Instituição formadora, principalmente do professor, restringindo sua atuação ao atendimento definido em um recorte de espaço de atuação no caso ao atendimento da criança, esquecendo que à função do pedagogo não se restringe a esse atendimento e nem só à função docente, já que o curso habilita para a função de gestão escolar.

O pensamento de aperfeiçoamento e preparação para o atendimento ao mercado produtivo está traduzido na fala de alguns alunos, como forma de incorporação dos objetivos da formação:

Quando cursei o Normal, senti uma enorme necessidade de buscar mais conhecimentos e me aperfeiçoar como professora, esse sentimento virou um projeto de vida (Aluna A).

Meszaros (1981) em um olhar mais crítico para questões singulares aqui demonstradas aponta que a educação tem duas funções principais no modelo de sociedade capitalista:

1. A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e
2. A formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político.

Essa primeira questão citada pelo autor nos remete à preocupação de que a instituição não tenha avançado nos objetivos propostos na sua criação, que era a contribuição para o “desenvolvimento regional”. E em segundo, a idéia que a aluna coloca como objetivo, o aperfeiçoamento para o mercado de trabalho, através de sua qualificação profissional. Dessa forma a instituição poderá ser mediadora dos objetivos propostos pelo mercado de trabalho, sem uma discussão maior sobre o papel do profissional docente, e sua participação no processo de emancipação social, e de sua prática docente, como prática social.

Sentimos um avanço nos princípios propostos do documento, no inciso IV, no que tange às questões de saberes, para uma relação dialógica evoluindo em nossa opinião, a idéia de competências proposta nas Diretrizes Nacionais. Consideramos ser um avanço, no papel instrumentalizador dos cursos de formação do professor, visto que as competências traduzidas nos documentos oficiais objetivam a preparação do professor para a execução de atividades, desconsiderando as diferentes situações que se apresentam à realidade social, e estas são cambiantes, e que de forma alguma poderá ser resolvido com receita pronta para o professor executar.

Ainda nos princípios orientadores do curso de Pedagogia da instituição estudada, no inciso II, propõe-se o trabalho através do Estágio Supervisionado e da pesquisa, a aquisição/construção de conhecimentos científicos e culturais, relacionados à criança, no sentido de produzir novas práticas de trabalho nesse nível.

É interessante analisar o que propõe o curso e as expectativas dos alunos que estão sendo formados, no que se trata da atividade do educador infantil.

A perspectiva de um professor para a educação infantil, que compreenda as fases do desenvolvimento infantil, suas peculiaridades, parecem ser atendida na percepção dos alunos que estão sendo formados, no entanto, quanto ao processo de alfabetização e letramento necessário também para o desenvolvimento das habilidades cognitivas desse nível, fica um sentimento de incompletude para o aluno do curso de Pedagogia:

O curso nos esclarece quanto à questão de conhecermos e compreendermos as fases que nossos alunos se encontram. Prá mim foi muito bom conhecer o pensamento de Piaget, Vigotisky, Wallon, porém, achei que faltou nos ensinar como se alfabetiza

uma criança. Se eu quis aprender, fui estudar fora do curso, na luta de sala de aula, suando e sofrendo. (Aluna C)

O curso deixou muito a desejar, na parte que trata da Educação Infantil, principalmente na orientação da alfabetização dos alunos (Aluna A)

O ensino do processo de alfabetização é citado pelas alunas, como uma tarefa imprescindível do curso no que tange às habilidades de formação do pedagogo o que não é percebido no trabalho de sala de aula. Porém, na Matriz Curricular do curso, temos duas disciplinas relacionadas com o nível: Fundamentos da Educação Infantil I e II.

Em relação ao ementário das duas disciplinas citadas, percebemos que não dão suporte instrumental para trabalhar com os alunos o processo de alfabetização, pois a referida disciplina propõem o trabalho com os aspectos históricos, políticos e legais da Educação Infantil, como também propõe a organização de trabalhos com projetos, sem abordar a questão prática do processo instrumental do trabalho com os símbolos lingüísticos.

Ao chegar o período em que essas alunas se depararão com as salas de aula, o processo de ensino dos alunos nessa faixa etária e nesse processo de alfabetização, ficamos aflitos em imaginar que não poderão se valer do trabalho do curso. Será que as atividades complementares propostas podem dar conta dessa habilidade para os alunos egressos?

A formação inicial deverá oferecer elementos fundamentais da prática do futuro profissional, principalmente o que esperam que esse profissional possa desenvolver sem dificuldades na sua atividade, porém percebemos essa insegurança na fala das alunas. Reforçando o nosso olhar, buscamos em Sheibe a afirmação:

Os conteúdos básicos do curso, ao mesmo tempo em que devem constituir-se numa base consistente para a profissionalização docente voltada à escolarização acima referida, devem também ser o núcleo de uma formação em que permite a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo. (SHEIBE, 2003, p.14)

Conforme depoimento das alunas, o curso trabalhou nas disciplinas de Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento, conteúdos os quais, ajudaram a atender o comportamento das crianças, relacionando às fases do desenvolvimento que elas encontram-se:

Antes de estudar o pensamento de alguns teóricos como Piaget e outros, eu não entendia muito bem, certos comportamentos das crianças em sala de aula, suas diferenças e suas potencialidades, o que estão sentindo... Hoje vejo com uma

delicadeza maior, sabe? Compreendo melhor o que elas sentem. Melhorei muito!
(Aluna A)

As disciplinas do curso que ajudaram na inserção de sua prática pedagógica foram dito por todas elas, que a Psicologia, foi fundamental, seguida por ordem de importância a Didática, Metodologias, História da Educação, Avaliação dentre outras.

Todas as disciplinas de certa forma contribuíram muito para a minha prática pedagógica, porém, enfatizo algumas que se tornaram mais presentes nas minhas lembranças e que me fizeram compreender melhor as situações do dia a dia escolar, como Psicologia do Desenvolvimento, Didática, Avaliação Educacional, História da Educação e Estágio. (Aluna D)

Sabendo que nenhum campo educacional sozinho, dá de conta de todos os processos educacionais, pois assim, estaríamos reduzindo o processo educacional a uma característica simplificada, desconsiderando as complexidades existentes nessa abordagem.

A Pedagogia em particular, por ser uma ciência que têm como objeto de estudo a educação como prática social, busca nas diversas ciências a compreensão do processo educativo na escola.

A Psicologia da educação está presente na área da educação escolar, como forma de explicar os processos de aprendizagem e desenvolvimento que estão na base da ação educativa do aluno, mas, é necessário o cuidado com o tratamento com essa ciência. Para Gatti (2002) é preciso perceber que:

A situação se situa, pois, no equilíbrio que se pode ter nas tensas relações Psicologia da Educação, em que reducionismos de qualquer ordem sejam superados e conhecimentos possam ser integrados, com o sentido, no campo educacional. A Educação não pode ser reduzida a aspectos psicológicos, mas a Psicologia da Educação não pode se esvaziar por sociologismos, ecomimicísmos ou outros - ismos, porque o processo reducionismo seria o mesmo, com outras cores apenas. (GATTI, 2002, p.107).

Dessa forma, fica compreendido que em qualquer análise que se faça da educação ou dos fenômenos educativos, não se podem ignorar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais influenciando nas ações educativas e em seus resultados.

A complexidade do processo educativo nos chama a atenção para as diversas vertentes a serem observada na sua concretização. É preciso ter um olhar mais abrangente para não reduzir a explicações ou compreensões que não dêem de conta da sua amplitude.

Ainda fazendo parte da análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, para compreendermos a influência do curso na prática pedagógica dos alunos que já exercem

a função docente, buscamos apresentar os pressupostos ou os eixos norteadores do Curso de Pedagogia para, dentro da proposta do documento da instituição, percebermos a relação entre a proposta do curso e a sua influência na prática dos alunos, com base nas falas destes.

2.1 Pressupostos e eixos norteadores do curso de Pedagogia da URCA

Para compreendermos melhor a proposta do curso, faz-se necessária essa análise, pois a institucionalização desses pressupostos qualifica a ação da instituição e suas expectativas para o perfil do profissional que se propõe a formar.

Segundo o documento, os eixos norteadores do curso compreendem as seguintes orientações:

- I- Articulação entre teoria e prática na formação do aluno;
- II- A docência como base da atividade formativa do Pedagogo, assentada no estudo e na prática da pesquisa em contexto escolares e não escolares;
- III- A gestão escolar como habilitação que permita o egresso a compreensão da democracia, da transparência, do diálogo e da ética, como princípios fundamentais;
- IV- A formação do Pedagogo capaz de afirmar a educação com práxis para a emancipação humana;
- V- A Pedagogia como práxis do pensamento crítico e autônomo;
- VI- A pesquisa na área da Licenciatura em pedagogia ou em áreas afins, como mediadora da relação ensino-aprendizagem;
- VII- A extensão enquanto atividade complementar na formação do pedagogo;
- VIII- O trabalho monográfico, sua apresentação e defesa em banca examinadora como critério de conclusão de curso;
- IX- A participação em seminários, simpósios, colóquios, congressos e encontros de natureza científico-culturais relacionada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, promovidos por instituições reconhecidas oficialmente, como atividades complementares ao currículo;
- X- A constituição de núcleos temáticos que vincule a pesquisa ao curso de Licenciatura em Pedagogia. (Projeto Político Pedagógico de Pedagogia URCA, 2007, p.5)

Os pressupostos orientadores do curso são apresentados no documento, sem inicialmente ser feito um prévio esclarecimento sobre qual a percepção do curso sobre o que representa a educação e seu papel na realidade sócio-cultural e política brasileira.

Acreditamos ser fundamental o posicionamento da instituição para a definição da sua ação formadora, definindo seu papel no processo de construção social e na humanização dos sujeitos, como também no objetivo de transformação da sociedade plural e excludente. Corroborando com essa idéia Pinto (2002), afirma que:

A educação escolar, enquanto prática social é um instrumento fundamental para mediar junto às demais práticas sociais o processo de construção de uma nova sociedade que atenda às necessidades básicas de toda população, assim como às necessidades decorrentes das relações simbólicas estabelecidas entre pessoas, com ênfase na convivência da diversidade humana (PINTO in ARANTE, 2003, p.234).

No inciso II é dito que a docência é a base da atividade formativa do pedagogo, deixando em aberto se a docência se insere no Ensino Infantil e Fundamental, como orientam as Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (CNE/CP 1/ 2006).

O documento busca ir além do que orientam as Diretrizes Nacionais, que objetivam delinear o campo de ação do pedagogo, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A função do pedagogo na atividade docente poderá estender-se a qualquer nível ou modalidade de ensino.

A base de formação do pedagogo, ser a docência, está referenciada a base comum nacional, como sendo o princípio na formação de educadores discutido pela ANFOPE, desde o início dos anos 90.

Algumas discussões já elaboradas em relação à diferença entre “base de formação” e “base de identidade profissional” nos sugerem um olhar às singularidades entre as duas proposições. Para Pinto (2003), a base de identidade assegura a identidade profissional de todos que trabalham no magistério; independente da área ou ramo de ensino em que leciona, é a docência que o distinguirá dos outros ramos de ensino e de outros profissionais não docentes como “profissional do magistério”.

Ao contrário, a “base de formação” refere-se à base a partir da qual é possível o preparo de diferentes especializações, sem se limitar a um só nível de ensino, no caso a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental, com as habilitações de formação dos especialistas.

Ainda para o autor, é preciso considerar que essas propostas de formação do pedagogo, vêm em função das reformulações da legislação vigente, como a L.D.B. 9394/96 que revogou o Parecer CFE 252/69 e a Resolução CFE 2/69, dispositivos que dispunham sobre a organização do curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia já formava o professor que iria lecionar no magistério de 2º grau para preparar os futuros alfabetizadores. Na verdade, estes professores não sabiam o que iam ensinar, já que não tinham sido professores das séries iniciais.

Percebida essa incongruência, foi repensada essa prática nos cursos de Pedagogia, e a docência, inevitavelmente, passou a ser base da sua formação.

A idéia do professor pesquisador é colocada nesse inciso II como característica da formação. A expectativa é que o pedagogo busque em contextos escolares e não escolares os estudos para as atividades docentes. Porém, não é claro o que o documento chama de “contextos não escolares”, deixando em aberto também essa discussão.

A habilitação escolhida pelo curso é gestão escolar, tendo duas disciplinas que orientam: Gestão da Educação Básica I e Gestão da Educação Básica II e mais um Estágio de Gestão com 100 horas-aula.

Dentre as cinco alunas do curso que foram entrevistadas, uma exerce a função, na escola, de coordenadora pedagógica. Apesar de que o nosso foco é a prática pedagógica do professor, subentende-se que se resume ao fazer do professor em sala de aula e sua contribuição na execução do projeto político pedagógico da escola. Porém, considerando que o curso forma para essa habilitação, aproveitamos a contribuição da aluna e procuramos saber quais as influências do curso nas suas atividades de gestão.

O curso veio me dá uma luz, um segmento bem legal, pela falta de conhecimento que antes eu tinha. Eu acordei para uma série de informações, para coisas que eu fazia e não sabia exatamente o que fazia na função de coordenadora. Acompanhar simplesmente o que tinham determinado o que o professor fazia em sala, simplesmente. Era um horror! (Aluna A)

Compreender os processos democráticos e éticos na escola é um dos compromissos de que trata da habilitação do pedagogo, tudo isso através do diálogo e transparência. Compreender, dessa forma, as relações estabelecidas na escola parecem-nos extremamente positivo, porém as alunas acham insuficiente o período de Estágio Supervisionado para conhecer as três áreas da formação em que está assentado o curso de Pedagogia: Estágio na Educação Infantil, Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Estágio na Gestão da Educação Básica.

2.2 O Perfil profissional do egresso do curso de Pedagogia, propostas e possibilidades.

A Pedagogia é vista como uma ciência que busca a compreensão do processo educacional como prática social, e para compreendê-lo, é necessário a fundamentação nas demais ciências, relacionando esses processos através da busca de explicação em outros campos. Dessa forma, a proposta do perfil profissional do pedagogo do curso de Pedagogia está baseada nessa compreensão:

O Pedagogo deve conhecer os fundamentos e finalidades do processo educacional e sua relação com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história, economia, a antropologia, a ética e a estética enquanto área de conhecimentos integrantes e subsidiários a formação de educadores. Deve dominar o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança, e, por conseguinte, ter o domínio e autonomia para a atuação na sua área de formação e para o exercício da docência na escola e/ou para a organização dos movimentos sociais. Deve ainda, procurar obter uma formação contínua e participar sistematicamente de encontros e eventos de interesse da educação. Assim como divulgar as pesquisas realizadas pelos núcleos de Pedagogia, sobretudo na formação do professor, nas pesquisas realizadas pelos núcleos de Pedagogia, sobretudo na formação do professor, na relação ensino/aprendizagem, na formação do gestor escolar, na função social da educação e da escola, inclusive a que respeita as minorias, na questão do meio ambiente, na universalização e democratização dos acessos a permanência e na valorização da diversidade humana (Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia 2007, p.5)

Em linhas gerais o curso formula um perfil do pedagogo, que se assenta no conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança, na formação para a docência nos movimentos sociais e na escola.

A docência apresenta-se delineada pelo pensamento da ANFOPE (Associação Nacional para a Formação do Professor), como base da formação do pedagogo, e reforçando o papel da atuação docente na Educação Infantil, não citando os outros níveis e modalidades. A atuação docente se dará não só na escola, como também nos movimentos sociais, o que sugere também um fundamento sócio-político da educação.

A preocupação com a compreensão dos processos de desenvolvimento das crianças permeia toda a proposta, porém não percebemos menção à função do alfabetizador, questão lembrada como falha do curso, pelas alunas ouvidas na nossa pesquisa.

Percebemos que as influências nas discussões traçadas nos movimentos chamados de ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE, influenciam a formulação das propostas do curso por parte dos seus sistematizadores, quando propõe a questão da ética como área de discussão para a formação do pedagogo. Esse assunto é muito

recorrente nos anais dos últimos eventos, recaindo sempre na busca da uma postura ética para o educador, discutindo seu papel social.

Convém salientar que a formação continuada do pedagogo é apresentada como forma de complementação da formação inicial, sugerindo temáticas oferecidas no curso nas disciplinas do núcleo comum, como também nas disciplinas optativas, como forma de aprofundamento através da pesquisa.

No tocante às expectativas do curso para o atendimento à demanda de trabalho, nos diferentes segmentos educacionais, públicos e privados, e em ambientes não escolares é observado no documento que, anualmente são formados em média 80 alunos, e esse quantitativo atuará nas Secretarias de Educação, nas Universidades, nos CREDE, em assessorias de movimentos sociais em instituições de ensino especial, em coordenações de projetos do SESC, SESI, SENAC e SENAI.

Considerando que a formação sugere a habilitação para docência na Educação Infantil, docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional, o curso prevê a atuação do pedagogo em todos os processos da escola, compreendendo ser a Gestão Escolar uma das funções que permite ter uma visão da área administrativa, da área pedagógico e da mobilização para as relações que a escola estabelece com a comunidade, num papel político, sem secundarizar alguma das três habilitações.

Ainda a resposta da formação oferecida pelo curso, uma das alunas afirma que este lhe proporcionou uma compreensão maior do processo educativo que ela já desenvolvia, porém, a sua forma de perceber não tinha aprofundamento, como passou a ter depois do curso:

Já lecionava antes do curso, mas hoje tento imaginar como seria entrar novamente em uma sala de aula sem uma orientação pedagógica, sem estudos teóricos. Acredito que não seria interessante. E hoje percebo o quanto o curso me proporcionou uma compreensão mais aprofundada do processo educativo, a ter um olhar crítico e investigativo, ampliou minha visão de mundo (Aluna E)

Essa visão positiva traduzida na fala da aluna demonstra satisfação com o curso e com as orientações teóricas trabalhadas nas disciplinas, mas ao mesmo tempo, essa visão de mundo que a aluno diz ter, não estará relacionada ao limite de sua sala de aula, questões intimistas que fogem daquilo que chama de “olhar crítico”.

É necessário um olhar cuidadoso para compreendermos a fala vinda das alunas, pois muitas vezes os discursos estão distantes da real prática, ou da real ação modificada. Para Giovanni (2002):

Espaços e situações de reflexões e problematização partilhados atuam como facilitadores do processo de desenvolvimento profissional são situações formativas, por excelência, a serem vividas por professores no cotidiano escolar, mas podem ou não resultar em aprendizagens para a profissão e em desenvolvimento profissional. Necessidades formativas expressas por professores mudam quando se modificam as percepções/concepções de seus próprios papéis como professores, mas nem sempre mudanças nas representações e discursos de professores são acompanhadas de mudanças na prática docente (GIOVANI in TIBALLI, 2002, p.212)

Na fala de outra aluna, pudemos ver que a relação que ela estabelece entre as questões que trabalhava no curso, comparando linearmente a sala de aula dela:

Tudo que eu via em sala, eu relacionava às questões que eu vivia na minha sala na escola. Passei a entender muitas coisas que antes eu não entendia. Mas a minha colega que não tinham passado por uma sala de aula, não tem a mesma percepção não. (Aluna B)

O recorte, na nossa pesquisa, com os alunos que já são professores demonstra que, dentro do mesmo espaço de formação, a ação do currículo da instituição, possui diferentes resultados. Dessa forma, é preciso repensar a formação do pedagogo de modo, que experiências já vivenciadas por alguns alunos em escolas, possam servir como ajuda a aqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciar práticas docentes.

Talvez na própria discussão dos conteúdos das disciplinas, esses alunos pudessem ter aproximação com os que trouxeram os saberes da experiência, para um circuito na própria sala de aula de práticas e experiências, tornando essa dinâmica, uma constante no processo de formação. Os alunos que não possuem ainda a vivência em docência podem ser orientados por esses alunos mais experientes, observando que a parte prática do curso estaria sendo feita concomitante com a teoria, contextualizando as questões tanto do aluno que já é professor, como daquele que ainda não são.

Para isso, uma organização curricular integralizada poderia proporcionar aos cursos de formação de professores condições de trocas e aprendizagens e a construção de saberes necessários à prática docente, pois o saber que o professor necessitaria mobilizar para a compreensão do seu trabalho pedagógico e o entendimento que esse fazer é uma prática social se consubstanciarão em uma realidade concreta, nos cursos de formação.

A integração curricular abandonaria as justaposições das disciplinas que devem seguir orientações e pré-requisito, mobilizados nas formulações de questões e resoluções pelos alunos.

A idéia de disciplinamento reforça a fragmentação da ciência. A superação da fragmentação se dá pela integração das diversas áreas para intercambiar conhecimentos de forma interdisciplinar. Campos (2009) contribuem, afirmando:

A busca desta unidade na diversidade é levada às últimas conseqüências na inter-relação teoria e prática. Bem como nos coloca Paulo Freire “pensar a realidade é a forma de pensar certo”. Isso nos leva a compreender que a reflexão não se faz pura reflexão, nem somente se faz pela ação, mas o conhecimento se forja pela emergência da integração em movimento: ação-reflexão-ação. (CAMPOS, 2009, p.34)

2.3 O estágio curricular e as influências para os alunos-professores

O estágio curricular passou a ser mesmo sem uma prévia provocação na entrevista com os alunos, uma das questões citadas por todas as cinco entrevistadas como um momento de extrema importância para a formação, como também a insatisfação de todas com a atual sistemática.

Para melhor interpretação dos dados dos interlocutores, buscamos fazer uma comparação com a fala de dois professores, para entender a que grau de aproximação encontra-se o pensar dos alunos e dos professores do curso sobre o estágio.

Vale salientar que nenhum dos dois professores trabalha com a disciplina de estágio, porém ambos são conhecedores da forma como é conduzida a disciplina no curso.

O estágio é um dos momentos finais do curso, acontece nos dois últimos semestres e traduz as formas de trabalho planejado pelos alunos. O planejamento envolve a observação em sala de aula nas escolas, isso se tratando do estágio em docência, não esquecendo que os alunos terão também o estágio de gestão, como forma de cumprir a habilitação do curso.

A costumeira separação das disciplinas, em parte teórica e parte prática do curso reforça a discutida relação teoria-prática, dissociando os momentos que não poderiam, em hipótese alguma, ser desmembrados. Afirmamos, baseados na organização curricular das disciplinas, que os fundamentos e teorias, são colocadas no início e as metodologias no meio ou já no final do curso.

Essa lógica se perpetua na organização curricular de formação do curso estudado, onde um aglomerado de disciplinas são separadas e isoladas entre si, sem uma logicidade e sem relação com a realidade encontrada nas escolas e portanto, desvinculadas do campo de atuação dos futuros professores.

Para compreender o papel influenciador do estágio na prática dos alunos-docentes, teremos que perceber, certamente, que para esses a ação do estágio poderá acontecer de forma diferente dos alunos que ainda não vivenciaram a docência anteriormente. A prova disso está na fala da aluna:

O Estágio para mim foi extremamente importante, apesar das observações que eu faço, digo mais, são críticas mesmo... O que posso lembrar que funcionou de forma negativa foi a falta de acompanhamento por parte da professora. Ela não conseguiu dá de conta de ir a todas as salas. Dessa forma, desestimula agente que fez tudo legal, bonitinho e não tinha ninguém para ver. Sei das dificuldades dela, porém, ficamos tristes.

Agora, o lado bom que aconteceu, não desconheço: a elaboração do projeto. Analisamos bastante o que íamos trabalhar, preparamos todo o material e também aproveitei tudo na minha sala de aula. Porque funcionou assim o curso todo: eu via nas aulas, levava para minha sala. Às vezes a professora falava uma coisa, eu já associava diretinho com a minha sala, e muitas vezes ela falava em situações que já tinha vivenciado. (Aluna C).

A situação supracitada nos remete a uma constatação já levantada por Pimenta (2008), quando a autora diz que por ser prática, a profissão docente se aprende através da imitação, da reprodução e muitas vezes, da reelaboração dos modelos existentes, na prática consagrada como boa.

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequados, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA, 2008, p.35).

É oportuno ressaltar que, muitas vezes os alunos não conseguem estabelecer limites na forma de aprender, e fazem a transposição de modelos e de situações que não se adéquam ao contexto da sua escola, da sua sala de aula.

Faz-se necessário o questionamento e o acompanhamento do professor aos alunos que ingressam nas atividades de estágio, observando as situações encontradas nas escolas e seus condicionantes sociais e políticos. O professor formador não poderá permitir que a ação do professor seja mecânica, transmitida através de receitas. Dessa maneira, o estágio transforma-se em imitação do que é observado em aulas de outros professores, sem uma avaliação crítica relacionada a um referencial teórico, legitimado na realidade social.

O estágio poderá efetivamente promover, uma reflexão das questões singulares que se apresentam, e o professor deverá estar informado de elementos que poderão dar suporte à resolução desses problemas e situações, para não cairmos em um abismo de conformismos da realidade imutável.

A aproximação do estágio com a realidade em que o profissional irá atuar futuramente reafirma as questões que Pimenta (2008) levanta. A autora faz as seguintes indagações: Que realidade? O que se entende por realidade? Nessa perspectiva, arriscamos defender que deva haver uma, aproximação do que é trabalhado nas disciplinas e no currículo do curso, com o que é vivenciado nas escolas, nas salas de aulas, identificando sempre as múltiplas realidades dos alunos e do professor.

A reprodução de práticas e a repetição de modelos de ações, reeditado em formulários e fichas, elaboradas como atividade do estágio, distancia a condição de elaboração de uma prática refletida e dialética do professor, frente à realidade das escolas.

Na visão das alunas, é também percebido que o distanciamento do momento do estágio, que acontece no final do curso, é algo negativo que deveria ser modificado no currículo. A aluna diz que:

Se eu pudesse mudar a grade curricular do curso, colocaria o estágio no início, no meio e depois no fim do curso. Por quê? Porque o estágio só no final não responde as grandes questões que agente leva para sala de aula. Eu por exemplo, entrei no curso trazendo muitas questões, mesmo já sendo professora a um bocado de tempo e saí ainda com muitas coisas por responder (riso). Imagine quem nunca foi a uma sala de aula, que só tem a oportunidade no final do curso, que não tem mais jeito para responder as questões que identificou! Acho que deveríamos começar o curso na sala de aula, depois no meio do curso que já tínhamos parte das informações, faríamos uma comparação com o que agente iniciou, e no final, poderíamos fazer uma conclusão do estágio, bem legal. Agora dessa forma que acontece, não acho que seja satisfatório não. (Aluna A).

Algumas colegas nossa que nunca tinham ido a uma sala de aula antes, quando se depararam com trinta meninos, tudo falando ao mesmo tempo, gritando... coitada, ela ficou desesperada! Ela não conhecia na prática, e o curso não ensina resolver tudo não, agente vai “manjando” aos pouco.

No meu caso, foi mais tranquilo, pois eu já conhecia de perto, só que, mesmo assim, me preocupei muito, pois estávamos fazendo como resultado do que tínhamos estudado. Agora, se começássemos a trabalhar com os alunos na sala de aula desde o começo, a situação seria outra. Daria tempo para tirar nossas dúvidas e nossas colegas saberiam se queriam ser ou não professoras (riso). (Aluna C).

Diante das contradições que acompanham o curso de Pedagogia, podemos perceber que é consenso, por parte dos alunos, a idéia do curso iniciar com o trabalho teórico, vinculado à ação da profissão docente, ou seja, relacionando a teoria à prática. Isto evitaria o empobrecimento das práticas nas escolas, que, na maioria das vezes, são instrumentais, distante de questionamentos e criticidades das questões manifestas em sala de aula. É preciso evidenciar que o estágio é teoria e prática, e não só prática ou teoria.

Nesses termos, a Pedagogia como ciência da educação, tem na ação do pedagogo uma prática social, intervindo na realidade social, através da educação que ocorre também nas instituições de ensino, já que a atividade docente é ao mesmo tempo, prática e teórica.

Se a fragmentação no curso é algo recorrente, tanto na interpretação dos alunos como dos professores, a situação denunciada deverá ser repensada pela instituição, onde o professor de estágio deverá dedicar-se ao momento do aluno, numa condição estrutural, através de visitas às escolas em número suficiente para dar assistência a todos os alunos, indistintivamente. Para o professor:

Essa fragmentação na estrutura curricular do curso precisa ser reformulada. As aulas práticas e os estágios deverão acontecer ao longo do curso e não ficarem confinadas aos 7^a e 8^a semestre. Algumas Universidades, já compreenderam que, desde o início, o aluno deverá estar envolvidos em atividades em escolas e exercendo sua atividade profissional mais cedo no curso. O professor divide com maior número de professores o número de alunos, e aí tem condições de acompanhar-los bem de perto e tirar as dúvidas que pairam na sua cabeça. Da forma como vejo aqui na URCA, é impraticável. É preciso avançar. (Professor B)

Permanece na visão do professor que o estágio é uma atividade prática simplesmente, porém, para Pimenta (2008), “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta atividade de transformação da realidade”. Sendo assim, a ação do estágio deverá ser uma práxis, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade da escola ou da instituição educativa.

De maneira geral, aquilo que pudemos perceber na fala das alunas reporta à fragilidade de algumas atividades dos cursos de formação, repetitivamente presentes, porém na visão de algumas das interlocutoras, a atividade da disciplina estágio curricular contribui satisfatoriamente, apesar da necessidade de ser repensada:

O estágio deu um segmento bem legal. Veio me dá uma luz para que eu visse coisas que antes eu não via na minha própria sala. Trabalhamos com projetos, e para desenvolvê-los, tínhamos que estudar bastante, ir buscar coisa para desenvolver as atividades. Sei que isso funcionou melhor para mim, pois, já fazia isso. Já sou professora, antes de entrar no curso. (Aluna A)

Indiscutivelmente, as atividades do estágio influenciaram positivamente na prática dos alunos docentes, porém é preciso repensar a atividades dos professores e orientadores da disciplina, para que juntos em uma atividade interdisciplinar possam discutir com seus pares e

alunos, a aproximação da realidade, com o objetivo de analisá-la e questioná-la, fundamentadas por uma base teórica.

A base teórica que tratamos diz respeito à perspectiva de análise, pelos alunos docentes, para compreender os contextos históricos e sociais, como também a noção de si próprio e de sua atividade docente, para intervir e transformar a realidade em que se encontra. O Estágio é um momento crucial para as alunas. Elas relatam que é o instante de maior significação do curso, pois a prática pedagógica que elas desenvolvem já nas escolas em que trabalham, é colocada em questão. Para isso Lima (2008) nos esclarece:

Dessa forma, o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e a s mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidades para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas como se vê, não é algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. (LIMA, 2008 p.127)

Essa preocupação procede, pois a instrumentalização do professor para atender a esse requisito acompanha aos anseios das alunas, quando falam que o fato delas já terem a experiência docente facilitou a compreensão do processo de ensino e a superação dos limites.

Eu tinha uma visão diferente das minhas outras colegas que nunca foram em uma sala de aula, ao contrário, trabalhavam no comércio. Elas ficavam perdidas quando se deparavam com as dificuldades nos estágios, algumas chegando até desistirem, pois não se encontraram (riso). Quem já é professor tem dificuldades, imagine quem trabalha vendendo sapato! (Aluna B)

O que ficou bem claro é que todas elas consideraram o período do Estágio insuficiente, pois só começa a acontecer no final do curso, reforçando a dicotomia teoria-prática, sem um acompanhamento mais sistemático e eficiente.

Mesmo eu tendo anos de escola, foi extremamente diferente para mim a visão que tive da sala de aula quando comecei o Estágio. Imagine quem nunca foi a uma sala e só terá oportunidade de fazer isso no final do curso! É muito difícil. O ideal seria um estágio no meio do curso para conhecer as questões de sala de aula e da escola de perto, e no final, seria importante para ver o que já foi acrescentado nos conhecimentos pelas disciplinas do curso. Da forma como foi, não foi legal, poderia ter sido melhor. (Aluna D).

É lembrado por uma das alunas que no período dos estágios, a maioria dos colegas que trabalham em outras áreas, como o comércio, ou indústria, teve que pedir demissão dos empregos e outros tiveram que abandonar o curso, pois não tinham como conciliar as atividades didáticas com as profissionais. Então, ela coloca como sugestão uma escola experimental na própria Universidade:

Seria muito bom que pudéssemos fazer nossos Estágios na própria Universidade, né? Aquelas escolas experimentais, aonde no nosso horário de aula, viéssemos para a própria Universidade, conhecer um berçário, uma sala baby, enfim tudo que é atividade de Educação Infantil, aqui mesmo na Universidade, facilitaria muito... Pois quem mora em outra cidade, tem que fazer lá sozinha, ou se deslocar para o Crato, ou quem tem ocupação os dois horários! Aí é impossível. É preciso ver essa possibilidade (Aluna B)

É necessário superar essa visão dualista presente na organização curricular do curso, de uma prática distanciada da teoria. Para isso, é preciso o engajamento do aluno, ao longo do curso, em práticas, estágios e projetos diversos, desenvolvendo assim o papel social que a instituição formativa representa. Dessa forma, o pressuposto teoria e prática são articulados simultaneamente como unidade indissociável.

Dessa forma o trabalho integrado com as demais disciplinas, em uma perspectiva interdisciplinar, poderá dar de conta desse objetivo. Certamente haverá a valorização das demais disciplinas ou áreas de ensino, dando significação ao que é estudado no curso e a compreensão dos fatos através de uma lente teórica.

3. As políticas de Formação do Professor e do Pedagogo

“Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos [religiosamente] em milagres, mas porque os homens, enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível e, realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não”.

Hanna Arendt.

No intuito de contribuir com as discussões sobre a formação do professor, especificamente o Pedagogo, abordamos nesse capítulo, as relações que envolvem a prática escolar do professor, sua formação profissional inicial e as políticas públicas que as orientam.

A formação dos profissionais da educação é um constante e progressivo processo, portanto não deve ser pensado como algo pronto, acabado, construído isoladamente das demais relações em que está envolvida a sociedade.

Discutir a proposta dos cursos de formação do profissional da educação é concebê-la no plano de suas relações com a sociedade, considerando outros aspectos, como a organização do trabalho pedagógico a proposta curricular dos cursos e os desafios das instituições na construção dos profissionais docentes.

Sabemos que os estudos sobre a formação profissional do professor, historicamente, são muito recentes, considerando-se o processo de produção da vida e da sociedade no tempo corrido.

Mudanças vertiginosas atravessadas pelo mundo nas últimas décadas e a existência de reformas nos diferentes contextos internacionais e nacionais trouxeram um novo olhar a formação do professor. A temática passou a ser alvo do debate em educação, seja a partir do reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse despertado no âmbito da sociedade civil, ou ainda pelo movimento dos educadores em suas organizações.

Frente ao cenário de mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, as questões relacionadas à formação do professor, em especial o Pedagogo, passaram a ser objeto de muitas pesquisas, demonstrando ser necessária uma reformulação das propostas de formação das instituições para uma nova significação do fazer desse profissional, tensionado pelo novo momento histórico.

Transformações proclamadas na sociedade, na forma de organização do mundo produtivo, na economia, na política, imprimiram na educação a necessidade de ações que

acompanhassem essas mudanças, de forma que a escola pudesse caminhar em sintonia com um novo cenário cambiante.

Mudanças que se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social precisam ser sentidas e compreendidas pelos responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino. É visível o impacto das novas tecnologias e das novas formas de trabalho e o que elas estão gerando com rapidez até há pouco inimaginável, embora devamos reconhecer que nem todo cidadão consegue perceber o que realmente se passa, pelas condições simbólicas e culturais, marca de uma sociedade excludente. Para Vieira (2002, p.18): “Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos aos seus rumos”.

Em nenhum momento da história registra-se uma exigência tão grande em relação à profissionalização do professor. Passou-se a exigir um novo perfil profissional, novas habilidades e competências. Para Damis (2002, p.99).

O processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola, como modelo de educação formal, cumprisse sua função social específica com eficiência e eficácia.

As reformas ocorridas em todos os setores da sociedade, nas estruturações da própria característica de cada setor social, passam a ter como consequência, um quadro de reformulação política, observando mudanças sociais e econômicas próprias do sistema capitalista, no qual uma nova cultura parece ser anunciada. Dentre essas transformações estão a manutenção e proteção do capital, a redução do tamanho do Estado no que trata às políticas sociais, a institucionalização das formas e dos mecanismos de combate à pobreza.

Segundo Scheibe (2002, p. 51), no cenário mais específico da área educacional pesa também o que diz respeito ao conhecimento na área, em que novos quadros teóricos de referências são gerados. Um grande número de correntes, enfoques ou teorias, oriundos das ciências sociais e humanas, informam esse conhecimento, tentando impor seus modelos teórico-metodológicos.

Torna-se evidente a necessidade do conhecimento sobre o trabalho docente, que possa explicar através de teorias, a formação do professor e que tenha uma relação direta com a realidade social. Daí, nascerem várias propostas de formação desse profissional, variando as abordagens da reflexão sobre a formação e o fazer do professor.

A aprovação da LDB N° 9394/96 foi o fio condutor e articulador das mudanças no pensar sobre a formação do professor. A Lei trouxe a determinação através do dispositivo legal, à formação dos “profissionais da educação”, distribuído nos artigos 61 a 67 dessa lei, encaixando o professor nessa categoria.

Apesar dos anos de 1990 terem sido bastante significativos para as mudanças no campo da educação e em especial para a formação do professor, nem todas as reformas nesse campo começaram a partir do início dessa década. Muitas delas têm origem histórica, o que de fato contribuiu para que houvesse uma efetivação dos debates das grandes questões nacionais, e em particular a educação. Uma questão relevante foi à elaboração da nova Constituição Brasileira, iniciada em 1987 e concluída em outubro de 1988.

Como já ocorreu em outros momentos da história da educação no país, atribui-se ao professor o papel fundamental, nas mazelas e no mau resultado da aprendizagem dos alunos, colocando-se nele a responsabilidade pelas inúmeras questões do sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, cabendo a ele, o professor, o poder mágico de transformá-las.

Na LDB, Lei n° 9394/96, reformulações são feitas, principalmente tratando-se das duas definições do modelo acadêmico para a formação dos profissionais da educação.

É introduzida uma nova concepção do pedagogo e de sua formação, tomando a reforma institucional como base, determinando novas instâncias para a sua realização como o curso normal superior e os institutos superiores de educação, e o desenvolvimento de competência profissional.

O conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação, a cultura geral, profissional, o conhecimento para a atuação pedagógica e o conhecimento experiencial, contextualizado na ação pedagógica, são conhecimentos indicados para garantir a formação de professores, na reforma proposta. Corroborando com essa reflexão, Campos (2009) afirma:

Vale ressaltar que, apesar de esta possibilidade não estar ainda bem definida, o perfil do pedagogo apresentado nesta versão inclui o pedagogo como profissional da docência para atuar: a) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) nas disciplinas ou atividades de formação pedagógica em curso de educação profissional; c) na organização e gestão de sistemas de instituições de ensino ou em experiências educativas não-escolares e d) na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (CAMPOS, 2009 p.78-79).

Portanto, o perfil do pedagogo amplia-se ao mesmo tempo em que se apresenta uma indefinição para o licenciado em Pedagogia, resumindo a sua atuação atendimento as crianças

pequenas, juntamente com os profissionais formados nos Institutos Superiores. Baseado na previsão, com o tempo, o curso perderia suas funções, desde as mais antigas até as mais recentes.

Segundo Scheibe (2002, p. 55), é preciso considerar o contexto na qual desestrutura/estrutura-se a formação dos profissionais da educação no Brasil, neste início do século:

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior a todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar reacomodação da desvalorização profissional.

Nesse período, foi criada outra determinação institucional, definindo que a formação inicial do profissional da educação para atuar na educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, deve ocorrer em nível superior em cursos de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação (Art.62 da LDB 9394/96).

Os Institutos Superiores de Educação (ISEs), foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias, desresponsabilizando essas instituições pela formação do professor.

O Ministério da Educação e Cultura - MEC, para sintonizar-se ao que está definido na Lei, aprovou através do Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 09/2001 de 08/05/2001 e a Resolução nº 01/2002, de 18/02/2002², regulamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior.

Essas diretrizes destacam como princípios norteadores para a formação do profissional oferecida e a prática do futuro professor, a pesquisa como foco do processo de ensinar e aprender, e a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

1. Por intermédio do Parecer CNC/CP nº 9/2001 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no dia 8 de maio de 2001, após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica na tentativa de influir em suas definições. A partir de proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores/assessores do Ministério de Educação, tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão, que culminou com a reformulação de pequenos detalhes.

A base acadêmica voltada para o desenvolvimento de competências está fundamentada na definição de ações a serem desempenhadas na prática profissional do professor. As competências definidas não se referem diretamente aos próprios conhecimentos, mas são as ações a serem desempenhadas pelos profissionais que utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos.

Referidos conceitos de competência, no discurso do MEC, baseiam-se na compreensão de Perrenoud (1997, p.7). Para o autor citado, competência é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O conhecimento sobre fundamentos, teorias pedagógicas e conhecimentos específicos da docência não bastam ao desempenho competente da profissão, mas a competência do professor consiste em fazer relações, interpretações, inferências entre situações práticas e os conhecimentos teóricos que lhe são necessários.

As competências sugeridas pelas novas políticas nos reportam a uma preocupação no que diz respeito ao conceito estabelecido e às reais condições de vida e de trabalho dos sujeitos exigidos.

Para Damis (2002, p. 102), é necessário observar se essa abordagem não estaria apenas contribuindo para aprofundar o caráter técnico/prático da docência e reforçando a racionalidade técnica, pois segundo o autor: “O caráter técnico predominante na concepção de professor, possui suas raízes no quadro da racionalidade técnica, na abordagem prática e tecnologia da atividade profissional”.

Analisando o pensamento do movimento organizado dos educadores, o conjunto do material produzido está fundamentado na concepção de base comum nacional como princípio norteador, estabeleceu a docência como fundamento do trabalho pedagógico para a formação de profissionais, para atuar na educação básica, escolar e não escolar, ou seja, na formação do professor e do pedagogo. Contudo, a base comum nacional não significa um currículo mínimo, mas a expressão, nos projetos acadêmicos dos cursos de licenciatura, de sólida formação teórica, de unidade teórico-prático ao longo do curso, de abordagem da pesquisa como meio de produção do conhecimento e de intervenção da prática social. Para Scheib e Aguiar (1999, p. 228-229):

A base comum nacional seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. Essa base comum deveria, portanto, contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.

Dessa forma, manifesta-se outra perspectiva de formação do profissional da educação proposta pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que coloca a base comum nacional como princípio norteador, implicando assumir a concepção e o tratamento da docência como ponto nuclear, princípio, meio e fim da formação de todo profissional que atua na educação formal e não formal.

A formação teórica consistente, a unidade teoria/prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social da educação e a formação continuada não se constituem em tópicos a serem definidos e inseridos apenas como novos conteúdos incluídos no projeto acadêmico de cada curso de licenciatura, e sim abordagens a serem incorporadas na totalidade do processo teórico-prático de tratamento dos saberes que compõem a formação docente.

A partir dessa nova orientação legal, passamos a compreender que se apresenta, certamente, uma cobrança da sociedade sobre o ensino superior, principalmente na formação dos futuros profissionais.

A realidade mudou e as instituições escolares, não terão outro caminho a seguir que não seja o de rever os métodos, os conteúdos, as atitudes e as concepções, no sentido de uma sociedade cada vez mais global e planetária, como nos diz Tavares (2001, p. 26):

Urge, pois, fazer uma reflexão sobre os currículos, as instituições, as pessoas e os contextos que vá ao fundo das questões sem deixar manietar por miudezas ligadas a sistemas de poder, de manipulação de grupos de prestígios e, ainda, de cátedra ou de cargo que cada vez fazem menos sentido quer ao nível de currículo instituído quer, sobretudo, ao nível do currículo instituinte.

Dentre as questões até aqui levantadas, destacamos a necessidade de rever os pressupostos ligados aos cursos de formação do docente e o impacto dessas questões na prática desses profissionais, já que essa prática reflete a postura pedagógica que o professor absorve a partir das teorias, concepções e conceitos, formulados e reformulados no período da sua formação profissional, período é marcado por um contexto de constante mudanças.

Em razão dessa constatação, é necessário que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, não distanciem as atividades de prática de ensino e estágios da realidade das escolas. É fundamental que essas atividades dêem conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, como cita Pimenta (1999, p. 18).

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessário à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes, fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

É necessário trabalhar a formação do professor na perspectiva de que ele será um agente transformador da realidade social, e não apenas instrumentalizá-lo para desenvolver a crítica, pois esta acaba sendo vazia de referenciais concretos, quando não é alicerçada numa fundamentação teórica e definição concreta de uma concepção de educação transformadora.

Segundo Gatti (1997), em pesquisa já apresentada, existe demonstração de insatisfação, por parte dos profissionais da educação em formação, em relação aos cursos que estão sendo formados, atribuindo essa insatisfação ora ao professor formador, ora à organização da instituição:

- a) seus próprios professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas e aos processos de ensino e de aprendizagem;
- b) uma revisão de conteúdos curriculares é importante especialmente para análise de problemas concretos da educação; dando mais ênfase para a realidade educacional brasileira;
- c) tratar do dia-a-dia da sala de aula é fundamental;
- d) orientação geral dos cursos de formação pedagógica deve ter caráter mais prático de forma a colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto. (GATTI, 1997 p. 53)

O estudo sobre a formação do professor deu-nos a possibilidade de uma caminhada pelas discussões de vários autores sobre a formação desse profissional, remetendo-nos sempre a uma constatação: é necessário o enfrentamento de uma proposta que responda às inquietações da realidade vivida nas escolas públicas brasileiras. Realidade essa, cingida por muitas limitações, próprias da estrutura de um sistema desconhecedor dessas diferentes realidades, e que é palco de vivência dos profissionais da educação e dos alunos do referido curso.

Vale questionar se a formação do pedagogo é capaz de responder às respostas inquietantes que a sociedade coloca no dia a dia desses professores, que têm o papel de formar as demandas de alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

Nas respostas das alunas aos questionamentos elaborados para a nossa pesquisa, detectamos uma insatisfação em relação à formação recebida do curso:

A formação foi muito boa, mas deixou muita coisa a responder. Por exemplo, nós trabalhamos com crianças pequenas e os estágios não vão muito além né? Agente aprende as fases do desenvolvimento da criança, como ela se desenvolve e tal. Porém, como se alfabetiza a criança... pois é isso que a escola espera de nós professores, os estágios não dão de conta não...! (Aluna A)

Paira sobre a cabeça dos alunos uma forte insegurança quanto aos conhecimentos e saberes que o professor necessita para sua prática em sala de aula, e como resolver as questões de ordem práticas, buscando na sua formação as respostas eficientemente reveladoras dessas questões.

Esse caráter prático parece-nos ser a possibilidade de se refletir a relação teoria-prática na formação do pedagogo, ação essa compreendida como práxis, onde a reflexão sobre o fazer esteja baseada em um referencial de base teórica e metodológica.

A definição de políticas para a formação de profissionais da educação que contribua efetivamente para a formação de cidadãos constitui-se uma extrema necessidade.

Scheiber (2002), assegura que, em relação à formação do professor, vigoram projetos distintos que se contrapõem na questão que os define. Um é visto pela lógica do poder vigente, que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais, que tenta reproduzir no Brasil, modelo de reformas curriculares implantadas em outros países, numa tentativa de adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado produtivo.

O outro é pautado na lógica dos movimentos sociais que defende a formação do profissional da educação de forma contextualizada, em sintonia com os problemas sociais mais amplos, levando em conta os projetos pedagógicos das instituições formadoras e a crise por que passa a profissão.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas, no âmbito da escala e da educação básica. De acordo com Torres (1996, p.165):

A importância dada a questão da formação pelas políticas atuais, tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, a qualidade que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em curso curto de formação inicial centrados na capacitação pedagógica.

Os acordos firmados no México, na Conferência de Ministros da Educação e Planejamento Econômico, realizada em 1979, e na Tailândia, na Conferência de Jomtien, em 1990, marcam um período de medidas via de política de formação dos profissionais da educação. Os dois eventos marcam iniciativas na América Latina e no Caribe, na tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, pilar do plano de ação “Educação para Todos”, que fundamentou em nosso país o Plano Decenal, ainda no governo Itamar Franco.

A “qualidade” da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações políticas do MEC, já que o acesso parecia ser garantido, com os números crescentes de crianças na escola.

O processo de universalização da educação proposto pelos organismos internacionais que promoveram esses dois eventos, passou a ser o “slogan” de programa de governo no Brasil, o acesso e a democratização, palavras-chaves.

Os Pactos pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos os documentos – síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, consenso possível firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros, foi uma medida significativa aqui no Brasil, e a partir dela, outras medidas foram tomadas, como a criação do FUNDEF e a criação de planos de cargos e carreiras do magistério, avanços, consideráveis para as questões relacionadas à vinculação de recursos para a educação, como também definições para a carreira docente.

Na LDB 9394/96, a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação” em apenas seis artigos. Nesses seis artigos, a lei pretendia definir os fundamentos, delimitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-las aos requisitos da valorização do magistério, e ainda formular uma definição capaz de atender ao contexto histórico e social em que a educação escolar é oferecida. O pensamento naquele momento, é que era preciso definir a situação desses profissionais responsáveis pela instrução e informação da sociedade.

Eram louváveis, sem dúvida, as proposições, porém ainda hoje perdura uma indefinição e falta concretude às propostas formuladas naquele instante e o quadro de desvalorização do professor permanece.

A contribuição nas discussões para a formulação de propostas capazes de atender aos anseios sociais vem se segurando juntos aos movimentos de professores, para tanto, ressaltamos naquele momento, as propostas da ANFOPE, que de forma presente, incorporou as questões da formação dos profissionais da educação.

Dentre as propostas, a ANFOPE demonstra a importância da formação inicial dos professores que trabalham na educação básica ser feita preferencialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES), local por excelência em que se desenvolve, além do ensino, pesquisa e extensão, ao invés de institucionalizar a formação dos professores nos Institutos Superiores de Educação, como local exclusivo de tal missão:

A instituição universitária no Brasil sempre foi e é o mais adequado local de profissionalização para as atividades complexas em que a tomada de decisão depende do diagnóstico das situações iluminado pelo referencial teórico, conferindo ambiente acadêmico à profissionalização (ANFOPE, 2005).

A convivência universitária é fundamentalmente importante para a formação do professor, visto que a universalidade é o local onde dialogam as diversas áreas do conhecimento e, portanto, onde as condições estruturais e históricas permitem a interdisciplinaridade, como também propiciou o desenvolvimento de relação entre teoria e prática. Colaborando com esse pensamento, buscamos na fala das alunas, a visão que trazem da importância da convivência acadêmica:

O período que passei na universidade foi fantástico para mim. Cresci muito com os contatos, com o ambiente de estudo e de pesquisa. Os professores incentivam de um lado, os colegas de outro e agente acaba se envolvendo com o clima de estudo mesmo. (Aluna C)

O dia a dia na universidade, enriqueceram demais o meu pensamento em relação a docência. Agente faz as coisas sabendo o que está fazendo, estudando cada conceito e revendo o fundamento. Achei importante demais o tempo de estudo do meu curso. Mesmo sendo quatro anos, ainda parece ser pouco para tanta coisa que agente precisa aprender para dar aula. (Aluna E).

Para a ANFOPE, há a necessidade do fortalecimento do Curso de Pedagogia, como local de formação de professores, considerando que já há um entendimento nacional da tarefa prioritária desse curso, formar professores, como também o curso constitui, reconhecidamente, um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no país.

O curso de Pedagogia passou a ter sua existência ameaçada no Brasil, em razão das definições que promulgam um “dualismo” formador entre os profissionais da educação.

Diante de tantas modificações, o referido curso sofre conseqüências, por isso essas discussões são pertinentes, para que possa ocorrer uma estruturação e uma definição da formação do pedagogo.

Ainda tratando da L.D.B. 9394/96, no seu Título VI, que trata sobre os “Profissionais da Educação”, mesmo distinguindo entre as funções destes profissionais a do professor ou docente das outras funções do magistério, como gestão e as demais funções técnicas deixam claro que todos os profissionais da educação devem possuir formação docente (conforme Art. 67, § único, pelo qual a experiência docente é condição para qualquer outra função do magistério). A formação, portanto, atribuída aos cursos de graduação em Pedagogia, pelo Art. 64 da LDB/96, onde há referência a uma “base comum nacional”, não pode ser formação docente.

O artigo 65 da LDB/96 especifica que a formação docente inclui, necessariamente, uma prática de ensino, propondo, desse modo, para o Curso de Pedagogia dada a sua história, a prática de ensino vinculada à Educação Infantil e as séries Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, mesmo as funções previstas no art. 64 da LDB/96 (administração, planejamento inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), tendo sido incorporada a formação do pedagogo, este deverá ser um professor. O Curso de Pedagogia, portanto, não pode deixar de estruturar-se sobre uma formação docente.

Como forma de fortalecer a proposta de que o *locus* de formação para o pedagogo e outros docentes das áreas específicas é o curso de Pedagogia, a ANFOPE, em documento proposto para a reformulação das Diretrizes para a Formação dos Profissionais da Educação ao tratar da questão da desarticulação entre a formação de professor / profissionais de educação, coloca-se da seguinte forma:

A superação da desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis é uma dimensão importante para as novas diretrizes. Isto não deve, no entanto, significar a desarticulação entre a formação de professores e a formação de outros profissionais da educação (como está indicado pela nova legislação que consideram o Curso de Pedagogia como local de formação dos profissionais da administração, planejamento, etc.), desconsiderando uma base comum para a formação dos profissionais da educação; não deve significar também, a desarticulação entre a formação de professor/profissionais da educação e o desenvolvimento científico seja da área educacional seja da área de conhecimento específico do professor/profissionais da educação (ANFOPE, 2001).

A concepção de profissionais da educação fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo está assim explicitada:

O que confere, pois, a especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da história sem ser historiador, posto que seu objeto seja os processos educativos

historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (FORUMDIR, 1998).

A idéia também passa a ser ardentemente defendido é à base da formação do pedagogo ser a docência, uma luta que a ANFOPE, junto com outros grupos de professores, instituições de ensino superior, vêm travando, no sentido de garantir uma base comum para a formação do professor, em detrimento de um currículo mínimo de disciplinas, que perdura desde 1962.

O art. 64 da LDB/96 pode ser ressaltado como avanço e possibilidades, já que institui a base comum nacional, incluída no art. 1º do capítulo XVII, que trata dos profissionais da educação, mesmo prevendo-a apenas para a formação em Pedagogia, não sendo extensivas às demais licenciaturas.

A formação do pedagogo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de graduação ou pós-graduação, a critério da instituição de ensino, é outra prescrição desse artigo que causa preocupação.

No parágrafo único do art. 67, indicando que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função de magistério nos termos das normas de ensino” (LDB 9394/96), é um dispositivo mais avançado da lei. No entanto, não está explícita a obrigatoriedade da docência como base de formação do Curso de Pedagogia. A lei exige a experiência docente daquele que vai atuar como administrador, planejador, supervisor, inspetor e orientador educacional, faculta a formação desses “especialistas” sem o preparo para serem professores. A proposital omissão de um dispositivo que define a docência como base de formação do pedagogo poderá favorecer o restabelecimento da formação do pseudo-especialistas sem o preparo para o magistério, como instituiu o Parecer nº 252/69. Num momento em que a identidade do curso de Pedagogia começa a surgir com base na docência, poderá se diluir fácil e rapidamente diante da aplicação dessa lei (ANFOPE, 2000).

O aumento da carga horária de prática de ensino no curso de licenciatura para o mínimo de trezentas horas, consta no art. 65 da LDB/96. A denúncia de alguns estudiosos é que a formação fragmentada de pedagogos especialistas (conforme art. 64), diante da frágil articulação entre teoria e prática dos cursos de formação de professores, que entendem por prática o estágio supervisionado realizado sempre no final do curso, fica ameaçado pela impossibilidade de bons resultados dessa formação.

Uma questão de grande relevância a ser tratada e que é denunciada nas discussões em torno da formação do professor, é a respeito da concepção de pesquisa a ser desenvolvida no âmbito do trabalho do professor, já que é aproveitada na sua formação a experiência como docente.

Não pode significar um descomprometimento com a pesquisa acadêmica ou científica. O caminho não pode ser o dicotomizar a “pesquisa da prática” da “pesquisa científica”, pois esta concepção parte do princípio do que não pode ser científica uma pesquisa da prática. (ANFOPE, 2001).

Essas discussões serviram a um repensar da existência do curso de Pedagogia. Em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP, diretrizes essas antecedidas por inúmeros debates, principalmente no ano de 2005.

A sugestão para orientação mais precisa nas políticas de formação dos professores é que se façam avaliações rigorosas para os cursos de Educação a Distância na formação inicial de professores; reversão de formas aligeiradas para a certificação de professores que hoje provocam situações graves, através de esquemas de facilitação de diplomas, com cursos de fins de semana; indicações que permitam um melhor equacionamento na formação do professor e possibilite o atendimento de todo o sistema escolar.

É sugerida também uma carga horária de no mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sem estipulação de limites percentuais mínimos e máximos para os componentes curriculares, considerando-se uma concepção mais ampla de conhecimento e não apenas os conteúdos das áreas de ensino, essenciais para os cursos de formação inicial de professor.

3.1 A formação docente: de onde vem, para onde vai

A trajetória das concepções e das políticas de formação dos professores demonstra um processo histórico de desvalorização social desses profissionais.

A profissão do professor é hoje muito desvalorizada, demonstrada não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja pelo poder público, seja pela sociedade de forma geral, com base na idéia e na concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento (DAMIS, 2002).

A despeito das questões que circundam a formação do professor e sua desvalorização, lembramos uma idéia corrente na sociedade, que para ser professor das séries iniciais e da educação infantil basta ter jeito com criança e gostar de trabalhar com elas, agravada pela crença que, para ser professor, basta saber os conteúdos que vai “repassar” para os alunos.

Essa desorientação a respeito do professor vem ocasionando uma “crise de identidade” para esse profissional.

Dentre tantas questões, citamos uma, identificada na característica da turma do curso de Pedagogia objeto da pesquisa: o fenômeno da feminilização. Os cursos de formação inicial para séries iniciais e educação infantil, na esmagadora maioria, são freqüentado por mulheres. Somente um homem fazia parte da turma de quarenta alunos do 8º semestre do curso de Pedagogia no ano de 2010.2, tanto do turno da manhã, como da noite.

A entrada das mulheres no magistério deu-se a partir de discursos que apelavam para a vocação natural da mulher para os sentimentos maternos. Dessa maneira, a ocupação, pelas mulheres do espaço público no exercício de atividades profissionais, se fez pelo caráter de negação da profissionalidade dessa ocupação, aproximando a docência à função da mulher na vida doméstica. A figura da mãe na pessoa da professora, fez com que ocorresse um esvaziamento da figura masculina, reforçando também a idéia da docência como sacerdócio, como uma vocação própria da mulher.

O curso prepara também para quem quer ser mãe. Eu sempre digo as minhas colegas, eu deveria ter feito esse curso antes de casar e antes dos meus filhos crescerem. Talvez eu não tivesse errado com algumas coisas. Agora vai servir para eu aplicar nos meus netos o que eu aprendi. (Aluna B)

Essa idéia equivocada vem sendo atribuída a desvalorização profissional do professor, tratando-a como uma atividade de menor valor pelas características que trazem historicamente. Os trabalhos e pesquisas que tratam da identidade do professor e das questões ligadas ao profissionalismo docente vêm, ao longo dos anos, buscando resgatar essa desvalorização.

O Brasil, em diferentes momentos, vem presenciando à implantação de reformas nos seus sistemas de ensino, bem como nas políticas de formação de professores, associadas sempre a um contexto de “crise”, de embates entre um modelo que é julgado superado e novas concepções para sua substituição.

A análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudo.

A partir das transformações das condições na produção da vida material, ocorridas no mundo moderno, graças ao desenvolvimento tecnológico e capitalista, a educação escolar passou a ser objeto teórico e prático de estudo regular e formal, com a finalidade de atender às exigências e de se utilizar conhecimentos sistematizados, procedimentos e atitudes no mundo do trabalho.

Em nenhum outro momento foi tão evidenciada a exigência pela escolarização e de profissionais adequadamente preparados para desempenharem funções pedagógicas específicas. Esse processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola, como modelo de educação formal, cumprisse sua função social.

Segundo Gatti (2003), só a partir de seu desenvolvimento capitalista, por volta de 1930, o Brasil, mesmo que já tardiamente, inicia sua inserção na onda de progresso que a humanidade até então alcançou, inserindo-se também no processo de mudanças sociais que foram produzidas pela educação formal ou pela a educação escolar.

A década de 30 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira, apresentando-se novas abordagens sobre a escola da formação dos seus professores. Em 1931, por exemplo, ocorreram duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro – a do ensino secundário³ (Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931), foi promulgada alguns dias após o Estatuto das Universidades Brasileiras, que reformou o ensino superior (Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931). Este último decreto previa a criação de uma faculdade de educação, ciências e letras, para a formação do professor. Essa faculdade, na realidade, não chegou a funcionar. A questão de terem sido implementadas as reformas do ensino secundário e do ensino superior, simultaneamente, em um sistema de educação nacional ainda pouco estruturado, evidencia a importância que a formação do professor em nível superior⁴ passa a ter naquele momento, chegando a constituir-se em tema de preferência do discurso político no país. Na realidade, esse momento é marcado pela substituição do discurso da expansão e do acesso, em termos quantitativos à escola, pelo discurso de melhoria da qualidade do ensino, alcançada por meio da formação do professor.

Vale ressaltar que a primeira instituição de ensino superior que se dedicou à formação do profissional da educação no Brasil, iniciando seu funcionamento efetivamente em 1934, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), criada por iniciativa isolada desse estado (DAMIS apud CASTRO, 1974, p. 32).

³ Segundo Cunha (1980), a reforma do ensino secundário de 1931 – Decreto 19890 – prolongou a duração e dividiu o ensino secundário em curso fundamental, de cinco anos, e curso complementar de dois anos. O primeiro nível tinha a finalidade de fornecer a cultura geral para desenvolver no aluno a tomada de decisões, e o segundo nível, a de prepará-los para o ensino superior, o que implica a adoção de uma nova pedagogia, que privilegiou o ensino das ciências naturais e os novos métodos de aprendizagem.

⁴ Até a década de 1930, predominava, no Brasil, a formação do professor em nível médio visando prepará-los para o exercício da docência no ensino primário.

Em Chagas (1976) encontramos informações que do final do século XIX até meados dos anos 30, as escolas normais, destinadas a preparar os professores de primeiras letras era estruturada a preparar os professores em um curso de três anos, após o curso primário, curso preparatório este, ainda inexistente como curso regular e sistematicamente organizado.

Em 1946, a escola normal veio a funcionar, fazendo parte de um projeto nacional. Para lecionar uma disciplina no nível secundário, predominou, por vários anos, a exigência de, pelo menos, tê-la estudado em nível mais alto ou no próprio nível em que se fosse lecionar.

Para o exercício das funções técnicas da educação, como planejamento e administração escolar, por exemplo, as condições não eram diferentes: na escola, o planejamento era realizado por profissionais que demonstravam tendência para as tarefas escolares, a administração das escolas era função a ser exercida por escolha realizada entre professores; a didática utilizada pelo professor era a do “ensina-como-te-ensinaram”. Segundo Damis (2002, p. 102):

Esse antecedente de atraso na formação do professor acabou contribuindo para o exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era de possuir ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos para serem transmitidos.

Todas essas informações reforçam a compreensão de um processo tardio de formação específica para o professor, como também as funções para as atividades técnicas e administrativas da escola.

Já em 1937, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, veio a passar por mudanças, e nessa ocasião foram desmembradas em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Nesta mesma época, a formação do profissional da educação em nível superior no Brasil continuou não saindo do nível de estatuto, permanecendo apenas como instituição de organização administrativa. Somente em 1939 ocorreu nova reforma, podendo agora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ser de fato implantada.

Decretada pela Lei Nº 1.190/39, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia pôde manter os mesmos cursos de licenciatura que compunham as áreas de Ciências e Letras previstos em 1931, apenas com o acréscimo do curso de Ciências Sociais.

Foi através da exposição de motivos que acompanhou o Decreto nº 1.190/39, que ficou definida a Faculdade de Filosofia como o estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério de nível secundário, sendo também destinada a “aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário” (Decreto nº 1.190/39).

Como forma de atender a esses objetivos, foram destinadas três finalidades para a nova instituição: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino (Damis, 2002).

Tudo isso, demonstra que a formação do professor em nível superior no Brasil foi regulamentada pela criação de uma instituição de triplo caráter: de cultura geral, de docência e de pesquisa, definido pelos estudos de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Educação para a formação do bacharel, e o prosseguimento do curso de Didática garantia a base da formação do professor.

Damis (2002, p. 107) nos mostra que, diante da impossibilidade de desempenhar as funções que lhe foram atribuídas, na maioria das vezes, essa instituição se tornou modelo brasileiro de degradação progressiva para formar precariamente os docentes para o ensino secundário e normal. Na prática, foi desenvolvida apenas uma função que “a teria confinado na realização de uma função técnica: a formação de profissionais para o magistério secundário e normal”.

Ainda segundo o autor, esse processo de especialização técnica das faculdades de filosofia possuía duplo significado: por não encontrarem as condições para funcionar como centro básico de ensino universitário, essas instituições foram assimiladas pelo modelo brasileiro de escola superior isolada e especializadas, a redefinição desta serviu de base para sua degradação.

A grande expansão do ensino superior, ocorrido no Brasil após a década de 1960, principalmente por meio de iniciativa privada, é outro argumento para justificar esse fracasso, como também a falta de professores qualificados. A má utilização de recursos financeiros, a influência de interesses extra-pedagógicos foram argumentos para justificar que as referidas instituições se tornassem em mero centro de transmissão escolástica de conhecimento, que segundo Damis (2002, p. 110):

Criado com a finalidade de também desenvolver pesquisa e cultura geral, na prática tornaram-se instituições de massa, que contaram com precariedade do corpo docente, indigência de instalações e bibliotecas, não conseguindo desempenhar, satisfatoriamente, nem sua função de formar professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promoveu esse modelo institucional de Faculdade de Filosofia que se expandiu, tendo em vista o crescimento

da demanda de educação básica no país, período próximo à criação da Faculdade de Filosofia do Crato, datada em 1958, instituição embrião da atual Universidade Regional do Cariri – URCA, que já tratamos de informar na introdução desse trabalho.

A Reforma Universitária, homologada pela Lei nº 5.540/68, foi a primeira tentativa para alterar a situação citada. No primeiro parágrafo do artigo 30 dessa Lei, estava definido que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderá ser concentrada em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários.

De acordo com a estrutura institucional responsável pela referida formação, esta poderia continuar na Faculdade de Filosofia ou resultar de trabalhos distintos de institutos ou faculdades o papel se formar o professor.

Diante de tal possibilidade, nas universidades públicas e privadas, a formação do professor, passou a ser a função de duas unidades distintas: os Institutos de Ensino Básico e as Faculdades de Educação. Segundo Damis (2002, p. 111):

A partir desse momento, além de possibilitar a criação de duas estruturas institucionais distintas de formação do professor: a faculdade de educação, ou a faculdade de filosofia – a implantação dessa lei criou ainda a possibilidade para que a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico da formação do professor fosse mais acentuada.

A não implantação de um modelo de Faculdade de Filosofia, não conseguiu juntar, a docência, a pesquisa e a extensão, como forma de estruturação do curso, favorecendo o empobrecimento da formação do professor, em nível superior, como questão predominantemente técnica. Levando-se em conta as intenções da Reforma Universitária Lei nº 5.540/68, de recriar na Faculdade de Educação um novo “lócus” institucional, a questão é transportada para as décadas seguintes, sem definições, e a formação do professor chega ao final da década de 1990, sem conseguir alterar significativamente a visão de formação pedagógica implantada desde o ano de 1939 (DAMIS, 2002).

Mais uma vez, é reforçada a conclusão de que a preocupação com o preparo de docente para a escola secundária foi uma das razões da criação do curso de Pedagogia no Brasil. As licenciaturas criadas com as antigas Faculdades Nacionais de Filosofia, da Universidade do Brasil pelo Decreto Lei nº 1190 de 1939, reunia duas funções: a de formar bacharéis para as áreas técnicas e a de licenciados para as várias áreas, entre elas, a área pedagógica, obedecendo a tradicional e conhecida fórmula, “3+1”.

A lógica era que as disciplinas de natureza pedagógica, tinham a duração de um ano, e as disciplinas de conteúdo, a duração de três anos. Assim, o bacharel nos primeiros três anos

do curso, e depois de concluído o curso de didática, de mais um ano, estaria apto a formação de licenciado.

Como o bacharel, o pedagogo poderia ocupar o cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não excluído do pedagogo, já que pela Lei Orgânica no Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. (Revista Educação e Sociedade, 1999, p.7).

Logo em 1967 foram feitas algumas mudanças na estrutura do curso. Mesmo assim, essa lógica de organização para o Curso de Pedagogia permaneceu até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então retirada a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”, o que foi definido pela Lei Nº 5540/68⁵.

Dividido em dois blocos distintos e autônomos, o curso de Pedagogia coloca de um lado, as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e do outro, as disciplinas das habilitações específicas. O Curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental SCHEIBE (2002, p.67).

Os conteúdos mínimos e a duração a serem observados no curso de Pedagogia, ficaram até hoje em vigor, através do Parecer Nº 252/69 CFE. Tal documento baseou-se na concepção de que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituídas por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas, mudando pouca coisa da orientação anterior para o curso.

É importante apresentarmos um breve relato sobre os impasses do curso de Pedagogia, no tocante às questões estruturais, para que possamos entender os debates que se aprofundaram nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo no Brasil, identidade esta fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatória para realizar uma tarefa efetivamente formativa.

⁵ Lei 5.540/68 – Lei que promoveu a reforma universitária criando a departamentalização e a matrícula por disciplinas instituindo-se o curso parcelado através do regime de crédito.

Trazendo a discussão para o final da década de 1970, a discussão sobre o curso de Pedagogia vinha se formulando em um ponto: a questão da base comum nacional. Essa expressão cunhada pelo Movimento Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, encontro realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983⁶, momento em que os movimentos sociais pela redemocratização do país estavam se organizando em todos os setores, inclusive no educacional.

Como ponto chave, nesse encontro foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, proposta elaborada pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A CONARCFE, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Segundo Damis (2002, p.122): “No interior desses movimentos vale ressaltar o trabalho de sistematização de princípios definidores da formação do profissional da educação realizado pela ANFOPE”.

A ANFOPE, ao longo de sua história que soma quase 30 anos, sustenta seu compromisso de defender a formação do profissional da educação na concepção da base comum nacional. O que fundamenta esse princípio, é que em todas as licenciaturas inclusive no curso de pedagogia, a docência deve se constituir em base comum de identidade profissional do educador.

Trata-se de um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência. (ANFOPE, 2000, p. 10)

Outras dimensões foram atribuídas, ao longo do tempo, à “base comum nacional” no âmbito da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a saber:

Princípio que permita avançar na formação dos profissionais do ensino necessário à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira (1986); ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação (1990); instrumento de luta e norte para a reformulação dos cursos de formação do educador. ANFOPE (1992).

⁶ O Encontro Nacional de “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, foi promovido pela Secretaria de Educação do Ensino Superior/MEC em novembro de 1983 em Belo Horizonte MG.

No cenário pós-LDB, demarcam-se com maior clareza novas propostas, que antes não tiveram condições históricas de se impor nos debates nacionais, ressurgindo em forma de lei. Como exemplo, como um caso de grande importância a ser tratada, os Institutos Superiores de Educação (ISE), homologadas pelo Ministro da Educação, que dispôs que esses institutos “de caráter profissional” poderiam incluir:

- a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.
- b) Curso de licenciatura destinado à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.
- c) Programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis (Revista Educação e Sociedade, 1999, p. 229).

Dessa maneira, a formação do professor para o atendimento na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental toma várias formas. Não é mais o curso de Pedagogia o único responsável por essa formação os Institutos Superiores de Educação agora reúnem igual condição.

Como consequência, passamos a evidenciar o esvaziamento dos cursos de Pedagogia, fortalecendo as propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática, em um bacharelado.

A ANFOPE assumiu como bandeira de luta e resistência, a tese que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (ANFOPE 2000, p.10)

Dessa forma possibilita a esse pedagogo atuar na docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do ensino médio. Propicia ainda a condição de atender na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional nas áreas emergentes do campo educacional.

De forma positiva, as propostas ampliam as possibilidades de atuação profissional do pedagogo, sendo este chamado a exercer papel importante em outras funções nas unidades e escolares, como também em outras instituições não escolares.

Sendo assim, acredita-se que instituições de ensino superior poderão ofertar uma formação que respeite a escolha profissional do aluno, o seu interesse, a demanda local e sua função social.

O questionamento que se forma é que se deve atentar para a importância de recolocar o papel da universidade na formação dos professores. O Curso de Pedagogia, desvinculado da formação de professores, num entendimento que vinha sendo assumido por acadêmico e por representantes do CNE, (Conselho Nacional da Educação), deixaria de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no país.

A trajetória própria assumida pelo o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas principalmente, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional. Para Sheibe apud, Revista Educação e Sociedade (2002, p. 237):

O Curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também, a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico.

Essa discussão que certamente deve perdurar ao longo da caminhada por uma reestruturação da Educação no país, reforça a idéia que as reformas educativas levadas a efeito no Brasil e em outros países da América Latina, desde o final da década de 1970, têm o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva, aos novos rumos do Estado. Dentro dessas prioridades, para alcançar tais objetivos, está a formação dos profissionais da educação.

3.2. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Pedagogo, ameaças desfeitas.

Para a compreensão do período de reestruturação do curso de Pedagogia, abordamos de maneira sucinta, a ação considerada marcante e orientadora para o curso, que foi a homologação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, no ano de 2006. O

documento certamente conseguiu estabelecer rumos ao funcionamento aos cursos, desfazendo os temores de desaparecimento, percebido inicialmente na latência dos movimentos reestruturantes.

De acordo com o modelo de formação profissional para a área de educação, elaborado pela proposta denominada de “modelo de institutos superiores de educação” no qual essa formação, embora vinculado ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passa a constituir-se numa preparação técnico profissionalizante de nível superior, ocasionando a impossibilidade de espaço objetivo para os cursos de Pedagogia.

A demonstração da gradativa extinção desse curso no Brasil apresenta-se como uma forte possibilidade no contexto de novas definições, e acarreta certamente uma preocupação para os pedagogos que viam suas profissões ameaçadas.

O Estado, através da LDB 9394/96, trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores conforme comentam Pimenta e Libâneo:

A atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB Nº 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241)

Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC Nº 146 (BRASIL, 1998), foi designada a Comissão de Especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo – USP, e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Esta comissão esta que foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Durante o período de elaboração do documento (Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia) sugestões partiram de diversas IES do país e de entidades nacionais do campo educacional e foram incorporadas ao projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE.

A princípio, a Comissão divulgou um documento, “Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia”, em que o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais (CEEP, 1999, p.1)

Percebe-se que o documento foi pensado a partir das idéias dos educadores que compartilhavam a idéia que o curso de Pedagogia deveria se estabelecer como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica.

Mesmo ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada em junho de 2000. Logo em seguida, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000 (BRASIL, 2000), designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, a nova comissão elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. A primeira tese, defendia que a base de formação deveria ser a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p.4)

Diferentemente, a segunda tese, propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser uma graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Em 2005, tornou-se pública a minuta do projeto de DCN para o curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação. A divulgação desse documento gerou muitas discussões no campo educacional, demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito de Pedagogia, de sua formação e seu profissional.

A ANFOPE e entidades apoiadoras é o primeiro grupo, e o segundo é a dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros. Os dois travaram posições diferenciadas. O que foi o projeto inicial do CNE (março/2005) passou por inúmeras reformulações resultado das pressões da comunidade educacional gerando várias versões do parecer das DCNP.

Na tentativa de atender as inúmeras pressões do campo educacional, em 13 de dezembro de 2005, o CNE/CP aprovou o Parecer N° 5/05 (BRASIL, 2005b) que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia.

O fato da formação dos especialistas ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados, acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade devido a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, ter garantido que a formação desses profissionais seria feita em cursos de Pedagogia e em nível de pós-graduação.

Em meio a essas discussões, foi solicitado ao CNE que reexaminasse esta questão. Logo após a realização do reexame do parecer, em fevereiro de 2006, por exigência do Ministro da Educação, Fernando Haddad, a nova redação do artigo 14, incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, foi homologada pelo Ministro. E em abril de 2006 são publicadas no Diário Oficial. E em 15 de maio do mesmo ano, as DCP, ficando conhecida como Resolução CNE/CP N° 1/06 (BRASIL, 2006).

Desta feita, a formação do Pedagogo passou a ser referenciado pelas suas próprias diretrizes, em meio a discussões e incompreensões do papel da Pedagogia e de sua real significação.

4. Questões acerca do Currículo de Pedagogia.

“O currículo não é, pois, como se costuma dizer, uma seleção natural, mas uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar, de toda a prática”.

Sacristán

“Um fator que deu à história do currículo legitimidade para se constituir em um campo de estudos foi o reconhecimento de que o currículo escolar pode ser visto como um artefato cultural e social”.

Kliebard.

Compreendendo ser o currículo a tradução da construção histórica dos conhecimentos produzidos socialmente e as suas formas de assimilá-lo, não podemos conceber a formação do professor, especificamente do Pedagogo, sem a necessária discussão do seu currículo e o que o determina.

Nosso trabalho inspira a compreensão do currículo do curso de Pedagogia da URCA e sua influência na prática pedagógica dos alunos egressos, desses: que já exercem a profissão docente. Dessa forma, essa categoria possui uma relevância muito grande nos nossos estudos, já que a compreensão desse elemento sugere uma proposta de superação da atual estrutura curricular do referido curso, da sua organização e sistematização.

Veiga (2001) nos lembra de que conhecimento acadêmico é dinâmico, é processo e produto, diferentemente dos outros níveis de ensino, que se organizam por faixa etária e interesses dos alunos, dessa forma, vem surgindo a necessidade de a produção desse conhecimento, nos locais de formação do professor.

Como concretização dos fins sociais e culturais de socialização, que se atribui à educação escolar, reflexo de um modelo educativo, o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. Sacristan (1991, p.15) afirma que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determina da instituição em, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas, práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Sendo assim, imediatamente surge a necessidade de compreender, de forma conceitual, o que é currículo e a sua formação. A tradução de “conceito”, por Marcuse, (1988, apud SILVA 2008, p.38), é que:

O termo “conceito” é usado como designação da representação mental de algo que é entendido, compreendido, conhecido como resultado de um processo de reflexão. Esse algo pode ser um objeto da prática diária, ou uma situação, uma sociedade, um conto. Em qualquer um dos casos, se tais coisas são compreendidas, tornam-se objeto do pensamento e, como tal, seu conteúdo e significado são idênticos aos objetivos reais da experiência imediata e, não obstante, diferente dele.

Dessa forma, o conceito de currículo é objeto de fértil discussão no campo da educação, sobretudo pelo papel que desempenha nos programas institucionais que possam conduzir ao sucesso do aluno.

Porém, em razão do desconhecimento das inúmeras funções do currículo e da sua dimensão como um processo social e político, muitos educadores ainda possuem uma visão restrita de currículo, como “grade curricular”, segunda a qual currículo resume-se aos conteúdos que deverão ser trabalhados pelo professor em sala de aula. Essa lógica está justificada na organização curricular das instituições escolares, onde os conteúdos são trabalhados sequencialmente, de forma rígida e por ordem de importância que para Veiga (1997):

As questões são tratadas na ordem em que aparecem na listagem dos conteúdos e usadas o tempo que lhes foi atribuído. O conhecimento está organizado em conteúdos isolados, com ênfase no enfoque disciplinar, e sua socialização postula a manutenção da ordem existente. Nesse tipo de organização curricular, as disciplinas mantêm entre si uma relação fechada, separadas umas das outras, com períodos de tempo marcadamente fixos. (VEIGA, 1997, P.57)

Percebemos, na colocação da autora, a tradução da realidade de organização curricular das instituições escolares, principalmente nos cursos de formação de professores, onde os conteúdos estão organizados por disciplinas isoladas, e cada professor pode seguir um caminho próprio de trabalho com a sua disciplina, sem um diálogo com os demais componentes curriculares ou com as demais disciplinas.

É importante lembrar que aqui mesmo no curso, alguns professores têm total desconhecimento do currículo da Pedagogia, por fazerem parte de outros departamentos, e o fato de vir a Pedagogia para cumprir determinada disciplina, não se envolve com a proposta do curso. (Professor B).

Vale lembrar, que dessa maneira a relação pedagógica tende a se ritualizar e hierarquizar, e fortemente ficam marcados os mecanismos de controle e poder existentes na sociedade. Ou seja, cada um faz sua parte, sem se envolver com os demais, desarticuladamente, cumprindo somente o que lhe é determinado.

Reconhecer a necessidade do entendimento do campo de conhecimento curricular na formação do professor parece-nos um desafio a ser desenvolvido pelas instituições formadoras para que se resgate o a importância dessa formação, que proporcionará uma substancial estruturação dos saberes dos quais o professor necessita para uma prática consciente, participativa.

4.1 O Conceito histórico e as atuais concepções de currículo.

O termo currículo origina-se do latim *curriculum*, que significa corrida ou pista de corrida. Por analogia, faz-se o entendimento de currículo no campo escolar ser um percurso a ser cumprido, percorrido pelo estudante.

A publicação do livro de autoria de Franklin Bobbit, em 1918, “The Curriculum” trouxe para a área das teorias curriculares novas possibilidades de discussão e de formulações.

Ralph Tyler, já na década seguinte, com o livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, veio somar as contribuições sobre o tema; mesmo com a sua visão tradicional, marca característica nas discussões.

Os anos de 1960 a 1970 foram marcados por intensos movimentos sociais, e o papel da Sociologia da Educação, torna-se forte nas discussões sobre currículo, passando a ser o centro das questões a serem discutidas, abordando, nesse instante, os aspectos internos da escola e suas relações com as desigualdades sociais.

Na Inglaterra, Michel Young lança o livro “Knowledge and control: new direction in the Sociology of Education” (1970), em que afirmava que o currículo refletia a distribuição de poder na sociedade mais ampla, o que implicava o reconhecimento da existência de uma estratificação entre conhecimento e estratificação social, representada na escola. Ou seja, os conhecimentos não chegariam a todas as camadas sociais igualmente.

Com a idéia de um currículo “Oculto”, Michel Apple, no seu livro “Ideologia e Currículo” (1982), demonstra a influência que existe entre os domínios econômico e cultural e o currículo, fazendo assim a escola o papel de reproduzir as desigualdades sociais.

As abordagens desses autores traziam influências de cunho neomarxista, em que todos eles inspiraram outros vários autores, e especificamente aqui no Brasil, podemos citar Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira, dentre outros.

Henry Giroux, outro norte americano, também foi inspiração para obras importantíssimas de compreensão da seleção e organização dos conhecimentos historicamente elaborados pela sociedade, trabalhados nas instituições escolares aqui no Brasil.

Para o entendimento das teorias do currículo, mais presentes na prática escola brasileira, necessitamos perceber que há uma forte ligação entre tal teoria e cultura, observando que essa cultura local poderá está sendo reproduzida no currículo e passar a ser um importante instrumento de atualização dos conhecimentos formulados. Para Lobo (2005):

Existe uma forte influência da ideologia e da cultura dominantes na comunidade local sobre a efetivação do currículo. Essa influência se verifica no conjunto do discurso (verbal e não verbal) que acaba reproduzir a “fala” das elites locais, ou seja, quando o estudante ou professor fala é como se falasse um empresário, agropecuarista, político, representante do clero, etc. Não se faz perceber nesse discurso a introjeção e manifestação de todas as teorias, leituras, experiências, relações que tiver durante a sua ação do currículo, especialmente se pensarmos no caráter transformador a que se propõem todas as propostas oficiais. (LOBO, 2005, p.49)

Para o autor, é importante que se observe o que está oculto nos objetivos do currículo e quais os conjuntos de relações se estabelecem na instituição escolar, muitas vezes reproduzindo os interesses da classe dominante. A escola deve sim, através do currículo proposto, o acesso à condição dos sujeitos de uma transformação social da lógica do poder na sociedade.

A compreensão das relações do currículo com as ações desenvolvidas na escola e na própria sociedade também nos remete à discussão da compreensão de “currículo oculto”. É uma expressão bastante utilizada pelos curriculistas dos países de língua inglesa, que implica na idéia de algo que não é explicitado ou parece está invisível. Não se encontra em nenhum documento formal, porém, está presente na prática docente, na relação escola-aluno, professor-aluno. Só um olho bem experiente e experimentado, poderá perceber essa sutil manifestação.

Por outro lado, o currículo expresso ou o currículo real é proposto em documentos, diretrizes ou parâmetros e apresentam objetivos a serem demonstrados como formas de resultados de aprendizagem.

Para compreendermos as diferentes posições sobre concepção de currículo, elegemos Santos (2002), para referenciar e embasar melhor as nossas discussões. O autor discorre sobre três teorias na prática pedagógica atual: a tecnicista, a crítica e a pós-moderna.

Segundo o autor citado, a concepção **tecnicista** de currículo, está ligada aos aspectos econômicos da educação. É característica dessa concepção a propalada “teoria do capital humano”, segunda a qual, a educação é vista como investimento, levando os educadores a uma exacerbada preocupação com o planejamento, para a racionalização dos recursos com a educação e maior resultado, regra da lógica do mercado financeiro.

Acredita-se que os países que aplicaram maiores recursos em educação, tiveram maior retorno econômico, alcançando assim, o grupo dos países em franco desenvolvimento ou países de primeiro mundo.

No Brasil, essa concepção curricular marca o período da ditadura militar, sendo condenado pelos educadores pela associação feita ao momento histórico do sistema que de uma forma ou de outra, retratava a insatisfação pelas características de perseguição e castração dos direitos civis.

Já a concepção **crítica** coloca a educação não como um investimento, mas como direito social. De cunho marxista, a concepção crítica de currículo visa demonstrar as diferenças sociais que caracteriza-se os estudantes. Sugere a formação de cidadãos críticos que possam atuar na sociedade de modo a transformá-la e torná-la mais justa, colocando, assim, o currículo como espaço de relações e poder.

O período de redemocratização do país é terreno fértil para as discussões de caráter crítico, e as obras nacionais de dois grupos constroem essas concepções: as discussões da pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido, formulando intervenções políticas nos discursos educacionais.

Sob o ponto de vista da moralidade e afetividade, a formação humana não é vista apenas pela cognição. É enfatizada a “leitura de mundo”, e temática como cultura popular, estudos ambientais e violência passam a fazer parte do currículo escolar.

A necessidade de conhecer a sociedade pós-industrial como produtora dos bens simbólicos, mais do que os bens materiais, começa então a influenciar a concepção crítica de currículo e se formar um enfoque que conhecemos como pós-estruturalista ou pós-moderno.

O currículo **pós-moderno** é resultante das influências das idéias das Ciências Sociais, ganhando força a partir dos anos 1990. Essa concepção curricular traz à tona as discussões de gênero, raça, etnia, religião entre outras questões.

Lopes (2005, p.17) diz que a “pluralidade de temática exige definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica”. Isso porque a consideração feita os diversos atores e instituições de formas de poder, travam embate, e esse espaço de diferentes, são detentores de capital social e culturas distintas, capazes de dialogar no mesmo espaço.

O aparecimento de um novo movimento de estudo cultural chamado “Multiculturalismo” foi contribuir para proporcionar maior visibilidade a assuntos relacionados às diferenças culturais como também dar voz e vez a grupos sociais minoritários.

Alguns temas passam a aparecer de forma recorrente a partir desse momento, e dessas novas discussões são os mais diversos, dentre eles temos: identidades, subjetividade, cultura escolar, cultura de massa.

Diante dos diversos conceitos e concepções de currículo, pode-se perceber que o currículo de fato, desempenha distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis.

Para Moreira (2001) no atual cenário educacional, instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de casualidade e determinação e pautado na idéia de uma verdade científica definida, refletindo-se nas teorias que enfocam também as questões curriculares. Ainda para o autor, dentre as questões, a teoria curricular crítica, essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, é que é vista em crise, principalmente no Brasil.

Como reflexão dessa crise, percebe-se que é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. Citam-se como razões: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujo princípio dificilmente pode ser entendido e operacionalizado pelos professores. Isso fica patente no depoimento de um dos professores.

No caso do Brasil, Moreira (2001) diz que a concepção crítica de currículo “vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos”. Aponta como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva, da resposta à questão “que é currículo” a ser discutida tendo em vista a realidade brasileira cindida, explorada e danificada.

A teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo, apesar da proclamada crise. No Brasil, segundo o autor, os estudos críticos de currículo são hegemônicos, demonstrados nas produções contemporâneas.

A escola em geral, em determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura

que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve de interesse concreto e eles se refletem no currículo.

Dessa forma, concordamos com Lopes (2005, p.18) quando afirma que analisar a produção do currículo inclui “tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo”. O autor diz que tal legitimidade é dada àqueles que fazem parte como instâncias institucionais escolares ou de pesquisa, onde atuam professores, pesquisadores, orientadores. As instituições formadoras de professores devem ter uma significativa participação, em razão da dinâmica de discussão sempre travada em torno do conhecimento a ser trabalhado nas salas de aulas com os alunos que são consumidores e produtores desse saber.

O que podemos observar é que as formas de organização curricular existentes nas instituições universitárias e, particularmente na instituição foco desse estudo, seguem a ordem em que aparecem na listagem de conteúdos e usando o tempo que lhes foi atribuído. O conhecimentos estão organizados isolados em disciplina e conteúdo, mantendo-se entre si uma relação fechada, separadas umas das outras.

Foi possível compreender que professores e alunos, pelo atual sistema educacional, são levados a cumprir o trabalho de ensinar e aprender a partir da lógica do tempo escolar sugerido no currículo, e este, para dar conta desta finalidade, controla pensamentos e ações por meio do trabalho com as teorias produzidas. Com certeza, essa realidade é desalentadora já que o professor, ao se submeter a esta lógica, não terá tempo para a troca de experiências com os pares, com os alunos, com a comunidade. Assim, as relações tornam-se estritamente teóricas, formais, pois o tempo, de maneira discreta, regula, inclusive, a capacidade humana de desejar estar juntos com seus semelhantes, partilhar idéias, de sentir a vontade de manter uma relação profissional constante.

Não tive a oportunidade de participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico e curricular do Curso, pois, só estou há um ano e meio no curso. Sou professor “temporário” e, além disso, não encontrei nenhum espaço para discussão nesse tempo que estou aqui. Pelo menos não lembro não. (Professor B)

Dessa forma, fica o comprometimento do processo de trabalho do professor, pois a desarticulação entre os pares favorece a fragmentação e o descontínuismo da prática docente, descaracterizando a prática coletiva que implica a ausência do “todo”, pois o “todo” implica a participação em diferentes níveis, dos professores na formação do aluno, de forma teórico e prática, e principalmente do Projeto do curso e suas bases curriculares.

Essa desarticulação é sentida pelos alunos, quando nas discussões nas suas aulas, os professores discursam sobre a importância do conhecimento do Projeto Político Pedagógico da instituição escolar, quando ele mesmo desconhece o da Universidade e do curso em que trabalha:

O professo fala, fala que é preciso conhecer nas escolas o Projeto Político da Escola, pois se não, não teremos informação de como a escola se organiza e tudo mais. Só que ele não conhece nem o do nosso curso e nem nós também (riso). Fica difícil assim... (Aluna B).

O desconhecimento, por parte dos alunos, do documento, a falta de esclarecimento de como se estabelece essa orientação dentro da própria vivência da instituição formadora dificulta a compreensão dos alunos nas escolas em que irão trabalhar. É preciso criar uma cultura de relação da teoria com a prática, para que se torne mais fácil a apreensão, pelos alunos, dos conhecimentos, conceitos e prática estudados no curso. Dessa maneira, o aluno poderá dimensionar o seu trabalho nas escolas, compreenderá melhor sua atividade. Farão uma relação do que é estudado no curso com a realidade das escolas e desenvolverão sempre o mecanismo de relacionar suas questões na vivência de sua escola a um referencial teórico e metodológico que dê conta de orientá-lo para uma ação consciente e profissional. Para isso, uma proposta de estrutura curricular que supere a fragmentação teoria-prática, levando as grandes questões dos alunos percebidas nos estágios e trazidos das experiências daqueles que já são professores, dará uma significação maior para esses alunos da sua atividade profissional.

Hoje, outra forma de organização curricular bastante discutida para a formatação de um modelo curricular diferente do que se organiza através de disciplinas justapostas, é a proposta de integração curricular, que perpassa a idéia da interdisciplinaridade, orientando o planejamento e execução da ação do professor.

No currículo integração, o conhecimento é organizado em conteúdos abertos que mantêm uma interrelação. O professor elabora uma tarefa partilhada e interdisciplinar, sistematizando o conteúdo de forma mais contextualizada e globalizada. Buscamos em Veiga (1997) a discussão de currículo nessa proposta:

Um currículo-integração conduz a um ensino de extensão e reduz o isolamento entre diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo. Tendo a integração como princípio, a tarefa educativa torna-se cooperativa e compartilhada, com os professores unidos por uma tarefa comum. (VEIGA, 1997 p.58)

Já para Beane (2003), as abordagens dentro da organização de integração curricular seguem espaços “discricionários” no currículo, para além daqueles impostos na abordagem por disciplinas que, de certa forma reduz a possibilidade do trabalho com certas temáticas. A idéia do autor é que:

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuído. (BEANE, 2003 p.97).

Um currículo integração. para o autor, orienta-se na ênfase das unidades temáticas, centradas em determinados problemas, que deverá ser, de forma colaborativa, planejada pelo professor e pelos estudantes, de maneira que os conhecimentos sejam oriundos de diversas fontes de informação, além das disciplinas acadêmicas tradicionais.

A sistematização do pensamento da integração curricular de Beane (2003) tem como objetivo unir dois temas: 1) a coerência, pois o desenvolvimento curricular apresenta-se em um quadro coerente e global, ao invés de um conjunto de fragmentos, como proposto pela abordagem por disciplinas, 2) a permeabilidade, pois procura proporcionar espaço para que o estudante tenha voz e liberdade para fazer escolhas, baseado em suas próprias perguntas sobre si, sobre o mundo e sobre os professores e entendimentos de questões de qual é a representação do mundo para os alunos.

Essa proposta resume-se na existência de um currículo único, mas que coexiste com processos de diferenciação pedagógica e que apela para processos de interação entre conhecimentos, numa compreensão mais ampla, colocando ênfase nos temas geradores, e centrados em determinados problemas.

Os temas são “colaborativamente” produzidos pelos professores e pelos estudantes em um ambiente dito democrático, e por várias fontes de conhecimento, com a idéia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns.

Beane (2003) propõe que estudantes e professores estabeleçam juntos critérios e métodos para a avaliação da aprendizagem, já que estão trabalhando de forma colaborativa na construção do currículo. A avaliação como um dos elementos fundamentais da prática de ensino e aprendizagem, não deverá fugir do pensamento da participação de todos os envolvidos no processo, principalmente os alunos. Para o autor, o conhecimento não é algo acumulado apenas para o benefício próprio, mas é utilizado para compreensão de um grupo, ao redor das unidades organizadas e à medida que vão respondendo as suas próprias questões e construindo seus significados.

Dialogar com a possibilidade de uma proposta curricular integralizada é um desafio para superação dos atuais modelos disciplinares de currículo das instituições universitárias, principalmente as que estão envolvidas na formação do professor.

São grandes as condições de se desenvolver uma prática democrática nas salas de aulas, onde o aluno possa prover seus mecanismos de estruturação dos conhecimentos a serem apreendidos por ele, dando significação e relação com o contexto no qual ele está envolvido e as formas de modificá-los, visto que ele fará inferências, relações e significações desses conteúdos.

Analisando a atual matriz curricular do curso de Pedagogia da URCA (2007), com a intenção de desenvolver a compreensão da proposta do curso e as reais influências deste na prática dos alunos que já exercem a função docente, pudemos observar que o curso totaliza a carga horária de 3210 horas de atividades, somados 1805 horas de atividades teóricas, ou seja, de trabalho com as disciplinas, 300 horas de estágios, na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e mais estágio na Gestão da Educação Básica e por fim 105 horas de atividades complementares.

Segundo o Regimento Único, as atividades complementares dos cursos de graduação da Universidade citada, compreendem “as ações educativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvida com o propósito de aprimorar a formação acadêmica do aluno, não constituindo, portanto, disciplina, mas acréscimo às atividades curriculares”.

O Projeto Político Pedagógico do curso, no que tange à questão das atividades complementares, determina que essas atividades, serão cumpridas mediante participação de seminários, palestras, debates, simpósios, projetos de extensão, iniciação científica e monitoria, congressos, colóquios, fórum de natureza científico-cultural, realizadas por instituições oficialmente reconhecidas.

Vale salientar que, no mesmo ponto do documento, ou seja, ainda sobre atividades complementares, fala-se sobre reconceptualização do curso, como forma de inovação da proposta, pois as novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia demandavam aos cursos, a uma nova estruturação, baseadas nas novas orientações:

A reconceptualização do Curso de Pedagogia envolve ainda seminários temáticos que são atividades que objetivam a integração, assim como nivelção de informações e conhecimentos do curso de Pedagogia e a produção científica semestral de professores e alunos. Objetiva, ainda, a integralização curricular possibilitando a articulação entre pesquisa e o estágio supervisionado (Projeto Político e Pedagógico do Curso de Pedagogia, 2007).

Percebe-se que a proposta de integralização curricular aparece muito sucintamente, trazida das Diretrizes Curriculares Nacionais, que tratam das competências como forma de integração curricular, uma vertente apresentada por algumas propostas de reestruturação curricular adotadas por alguns países, inclusive o Brasil, porém a proposta do curso suprime a idéia de competência.

O total de disciplinas é de 46 disciplinas obrigatórias, 2 optativas e mais os 3 estágios já citados no corpo desse trabalho, divididas em nove semestres.

Para melhor visualização, apresentamos a Matriz Curricular do curso, que além das disciplinas demonstradas no quadro, ainda possuem um rol de disciplinas eletivas, que compreende a Educação e meio ambiente, Educação e Trabalho, Metodologia do Ensino Especial, Arte/Educação e Movimentos Sociais, Fundamentos do Teatro – Séries iniciais, Fundamentos das Artes Visuais, - Séries Iniciais, As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Temáticas Atuais: Gênero, Etnia e Raça nos processos educativos, Literatura Infantil e Contação de História e Introdução a Psicanálise.

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URCA

| Disciplina | I SEMESTRE | Disciplina | II SEMESTRE |
|------------|---|------------|---|
| | Seminário de Introdução ao curso de Pedagogia | | História d Educação Brasileira |
| | Fundamentos Históricos da Educação | | Filosofia da Educação II |
| | Filosofia da Educação I | | Psicologia da Educação I |
| | Sociologia da Educação | | Pesquisa Educacional II |
| | Pesquisa Educacional I | | |
| | III SEMESTRE | | IV SEMESTRE |
| | Políticas Educacionais | | Fundamentos Antropológicos da Educação |
| | Linguística I: Pressupostos Teóricos | | Psicomotricidade |
| | | | |
| | Psicologia da Educação II | | Didática II |
| | Didática I | | Pesquisa educacional IV |
| | Pesquisa Educacional III | | Fundamentos da Educação Infantil I |
| | Seminário Temático I | | |
| | V SEMESTRE | | VI SEMESTRE |
| | Teoria Curricular | | Gestão da Educação Básica I |
| | História e Fundamentos do Ensino da Arte | | Monografia I |
| | Fundamentos Histórico-culturais da Educação especial | | Didática da Matemática na Educação Infantil |
| | Fundamentos da Avaliação Educacional na Educação Básica | | Didática da Linguagem oral e escrita na Educação Infantil |
| | Fundamentos da Educação Infantil II | | Fundamentos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| | Seminário Temático II | | |
| | VII SEMESTRE | | VIII SEMESTRE |
| | Didática das Ciências Naturais e Sociais na Educação Infantil | | Didática das Ciências Naturais nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| | Fundamentos Econômicos da Educação | | Didática da História nas Séries nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental |

| | |
|---|---|
| Didática da Língua Portuguesa nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental | Monografia II |
| Didática da Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental | Didática da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental |
| Gestão da Educação Básica II | Optativa |
| Seminário Temático III | |
| IX SEMESTRE | |
| Seminário de Apresentação de Monografia | |
| Educação de Jovens e Adultos | |
| Língua Brasileira de Sinais | |
| Educação e Cultura Afro-descendente | |
| Educação Popular e dos Movimentos Sociais | |
| Optativa | |

As disciplinas são apresentadas no documento, acompanhadas do ementário, porém não é feito nenhum comentário mais aprofundado de como foi elaborada a seqüência e nem a ação da disciplina no curso para os futuros profissionais.

Somadas às disciplinas apresentadas, temos os Estágios Supervisionados em Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão da Educação Básica e mais Atividades Complementares.

Não é definido na Matriz o período que ocorrem os Estágios, deixando em aberto tal definição, de importância tamanha para planejamento e organização das disciplinas nos semestres.

É digno de nota que a nossa pesquisa retrata o papel do currículo do curso e sua influência na prática pedagógica do aluno que já é professor, porém vale lembrar que as perspectivas de formação colocadas na matriz curricular obedecem às orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia (2006), em que os eixos de formação, perpassam a estruturação em três pontos: Conhecimento, Gestão e Docência.

Dessa maneira, as disciplinas demonstradas na matriz curricular justificam as determinações observadas.

5. A forma de Organização do Trabalho Pedagógico do curso de Pedagogia da URCA.

“No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”.

Jorge Larrosa

As funções prioritárias da universidade, segundo Veiga (1999, p.52), são pesquisar, produzir e distribuir conhecimento, e como instituição educativa, não pode favorecer apenas a dimensão profissionalizante.

Numa proposta de compreender as influências do curso de formação do Pedagogo, não podemos fugir de análise de como está sendo elaborado o trabalho pedagógico do curso de Pedagogia da URCA, afirmando ser esse a tradução da prática pedagógica do professor. Dessa forma, vale à pena observar quais são as expectativas do profissional que está sendo formado, como também, como o currículo é proposto pela Instituição através dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico.

Por organização do trabalho pedagógico compreendemos o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no âmbito da sala de aula, e as idéias e ações que orientaram a construção execução do projeto político-pedagógico, documento orientador das ações de gestão, administração e pedagógico, e por sua natureza, deverá ter a ampla participação de todos os sujeitos envolvidos no rumo da instituição escolar.

Procuramos descobrir as expectativas de formação do profissional, se, restringe-se, apenas à dimensão profissionalizante. Observando por essa ótica, a organização do trabalho pedagógico está alicerçada, de modo geral, nos princípios da divisão do trabalho e da separação entre a concepção e a execução, evidenciada no próprio trabalho pedagógico, característica marcante de nossas instituições de ensino superior, como citado por Veiga (1997):

Ao exercer essas funções, ela esbarra num tipo de organização de trabalho pedagógico que reforça seu papel de preservação da dominação. Por essa ótica, a organização do trabalho pedagógico está alicerçada, de modo geral, nos princípios da divisão do trabalho e da separação entre a concepção e a execução, evidenciando no próprio trabalho pedagógico, características marcantes de nossas instituições de ensino. (VEIGA, 1997, p.52)

Essa questão nos remete a uma preocupação sobre a idéia de divisão entre os que pensam e os que executam, visto que essa lógica elaborada conduz ao controle hierárquico, seja do ponto de vista do docente, seja do ponto de vista do aluno.

A ausência do controle do processo de trabalho pelos educadores se dá quando acontece uma separação dos papéis dos atores dessa ação, cada um com papéis definidos e estanques, sem uma relação direta e intencional.

A fragmentação leva o trabalho pedagógico à rotina, à repetição, ao pragmatismo, reforçando ações desnecessárias, que geram a perda de tempo. Segundo Veiga (1997, p.53):

Essa fragmentação se expressa, ainda, no funcionamento das instituições de ensino superior, com base em um número considerável de conselhos, comissões e colegiados nos quais costumam a ter assento os chefes, os coordenadores e, em algumas instituições, os representantes dos professores mais titulados.

Na dinâmica interna das instituições, tanto departamentos como coordenações dos cursos acabam se voltando mais para questões administrativas do que para as pedagógicas e acadêmicas. O professor fica envolvido com uma parcela do trabalho, desconhecendo-o em sua totalidade, como, por exemplo, no desenvolvimento da proposta do curso, de cuja discussão não teve condição de participar, nem acesso à sua fundamentação.

Dessa forma, estes sujeitos, independente das concepções da instituição, produzem novas leituras e interpretações de mundo a partir da história de cada um e de projetos de trabalho elaborados na experiência prática, criando-se, a cada nova situação, um novo projeto divorciado de uma definição maior do profissional que deseja formar.

Eu planejo a cada semestre minha proposta de trabalho para aquele semestre, depois vou adequando alguns conteúdos novos para trabalhar em algumas situações. Só que faço e na verdade sem envolver-me com outras áreas. Sabemos da necessidade de fazer esse trabalho integrado, interdisciplinar, mas, acabamos fazendo tudo sozinho né? (Professor A)

Segundo Moreira (apud VEIGA, 1997), a produção do conhecimento acaba ocorrendo de forma fragmentada e limitada, uma vez que grande número de professores se restringe a preparar aulas e ministrá-las, corrigir trabalhos e participar de reuniões.

Visto por essa ótica, o trabalho pedagógico torna-se desqualificado, quando professor e alunos não dominam inteiramente o processo que vivenciam e desenvolvem.

Freitas (2005) lembra-nos da necessidade do envolvimento do professor na produção

da prática, através da teoria, refletida, considerando que teoria e prática são elementos indissociáveis na produção do trabalho pedagógico:

A organização do trabalho pedagógico deve ser a produção do conhecimento não necessariamente original, por meio do trabalho como valor social, não do “trabalho”, de faz-de-conta, artificial, a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, e sim um circuito indissociável e interminável de aprimoramento. (FREITAS 1995, p. 100).

Salientamos a fundamental necessidade de compreendermos o termo “trabalho”, para situarmos o fazer do professor nessas concepções. Na visão de Freitas (1995, p.96) trabalho significa:

Trabalho em sentido geral é a maneira como o homem se relaciona com a natureza que o cerca com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência (apropriação/objetivação). É pelo trabalho que o homem interage com a natureza modificando-a, produzindo conhecimento sobre a mesma, e modificando a si mesma.

A organização do trabalho pedagógico docente deve fazer parte da análise da proposta de formação do professor, em razão de definir a função social desempenhada pela instituição formadora, sua proposta à demanda social, sempre voltada para uma realidade existente, considerando os fatores que intermedeiam a prática do professor com as questões presentes nas escolas.

A organização do trabalho, em especial do trabalho pedagógico, dá-se no seio de uma organização social historicamente determinada. A forma que essa organização assume, na escola, mantém ligação com o tipo de organização social da qual a instituição escolar faz parte.

O papel das instituições de ensino superior, principalmente nos cursos de formação de professores, é gerar e produzir saberes. Dessa forma, as instituições de ensino, seja do ensino básico ou superior, precisam pensar sua atual organização do trabalho pedagógico, a fim de exercer seu papel na formação de indivíduos engajados e capazes de uma compreensão crítica da realidade e atuantes na defesa de uma mudança na lógica excludente, presente na sociedade de maneira geral e não somente o papel de instruir para o ingresso ao mundo produtivo.

Gerar uma nova possibilidade de organização do trabalho docente é necessário para que esses educadores responsáveis pela formação de novos profissionais, tenham compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Tal organização visa romper a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e

prática. É necessário resgatar o controle do processo e do final do produto do trabalho dos professores.

A relação teoria e prática, e como se relacionam na formação do pedagogo é abordada também no âmbito do nosso trabalho, porém, encontramos trabalhos recentemente produzidos, que trazem uma discussão completa dessa questão, especificamente do curso objeto de nossa pesquisa. Este estudo consiste na pesquisa de Mestrado da professora Francisca Sineide Dantas Rodrigues, que discute as “Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: estudo da fala dos docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA”.

O trabalho comprova a existência de um movimento dialético que se dá na relação teoria e prática, fundamentada na teoria da práxis. Tal movimento é compreendido numa unidade diversa, visto como maior impasse pelos professores. O trabalho teve como objetivo apreender a relação entre o modo de ver teoria e prática e as disposições ou *habitus*, internalizados pelos sujeitos nos processos de formação no curso de Pedagogia (RODRIGUES 2009).

O conceito de *habitus* compreende “um sistema de esquemas individuais, construído por disposições estruturadas (mundo objetivo) e estruturante (mundo subjetivo), adquiridos nas e pelas experiências práticas (em condições específicas de existência), constantemente orientadas para funções e agir do cotidiano” (RODRIGUES, apud SETTON, 2002, p.63).

Para melhor compreendermos a influência do curso na prática pedagógica dos alunos que já são professores, buscamos sempre a proposta de estruturação do trabalho do curso de Pedagogia da URCA, o Projeto Político Pedagógico.

Conforme o documento, o curso se estrutura na seguinte proposta de trabalho:

O curso estruturar-se em atividades bastante diversificadas, desde as atividades teóricas as atividades práticas e as atividades ditas, “teórico-prática”, que compreende o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho do curso, atividades de monitoramento, iniciação científica e de extensão diretamente orientadas por membros do corpo docente da instituição, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais e estudos curriculares. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO URCA 2007, p. 4).

O documento demonstra que a elaboração de atividades teóricas e práticas acompanham a orientação do grupo de professores, através de planejamento, orientação e avaliação. Porém na fala dos professores do curso, pudemos perceber que de fato, há uma separação muito grande das atividades de planejamento das atividades docentes de sala de aula. Cada professor planeja suas aulas sem se envolver com as atividades de outras

disciplinas e de outros professores. O mesmo ementário da disciplina, que é o documento orientador para a elaboração da proposta da disciplina do professor, é interpretado em forma de textos e abordagem, de diversas formas.

A instituição nos apresenta o ementário da disciplina com temáticas que deverão ser abordadas durante o trabalho com aquela disciplina. Fazemos a interpretação dos objetivos da disciplina e do conteúdo e elaboramos a nossa proposta de trabalho para aquela disciplina e apresentamos a coordenação do curso, que dependendo qual seja muitas vezes nem pedem para que entregue.

Só que o professor tem a liberdade de elaborar sua proposta, sem necessariamente ser igual à de outro professor que trabalha a mesma disciplina. (Professor A).

Interpretando as colocações do professor, podemos dizer que a produção dos instrumentos e conteúdos que fazem parte da elaboração do trabalho do professor e do conhecimento dos alunos do curso, é produzida de forma fragmentada e limitada, já que o professor se restringe a preparar as suas aulas e ministrá-la, sem uma preocupação do envolvimento interdisciplinar.

Não estamos afirmando que essa prática seja extensiva ao universo total dos professores, porém, é possível encontrar alguma ação docente que privilegia o ensino simplesmente, desarticulado do fundamento do que seria o ensino universitário: ensino, pesquisa e extensão.

Os elementos da prática pedagógica do professor que se manifestaram constantemente na fala das alunas entrevistadas, como sendo influenciado em razão da ação formadora do curso, foram a avaliação e a relação professor-aluno e o entendimento da sua prática através dos conteúdos das disciplinas.

O elemento avaliação é recorrente em todas as falas, como sendo reformulada nas suas práticas, pois a compreensão desse elemento considerado “fundamental” necessitou tomar nova postura, frente à percepção que os informantes adquiriram com os estudos no curso:

Algo que considero fundamental para mim e para a mudança na minha prática, foi a forma como vejo hoje a avaliação da aprendizagem em sala de aula. Avalio hoje completamente diferente da forma que eu avaliava antes de cursar a Pedagogia. Hoje sei que a avaliação deve servir a aprendizagem dos meus alunos e não como forma de pesar, medir a aprendizagem deles. Avalio também de diferentes formas que não é só a prova. Faço dinâmicas de grupos, trabalhos individuais, avalio o aluno no todo e no coletivo, né? E sei que só foi possível essa compreensão através dos estudos, das leituras e discussões na Faculdade que me abriram horizontes em minha prática na sala de aula, com meus alunos. (Aluna C)

Sem dúvidas a avaliação foi um dos fatores de mudança de visão que considero principal na minha prática. Avaliar tomou outro significado para mim e para o que trabalho com os meus alunos. A avaliação na Educação Infantil, por exemplo, não tem razão de ser, se for feita para reter o menino. Ela nos dá visão do que o aluno

aprendeu se desenvolveu e de onde devo partir e de onde o aluno deve chegar. Particularmente, acho a avaliação o divisor de águas (riso) (Aluna E)

5.1 A avaliação como momento de aprendizagem.

“Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional”

José Dias Sobrinho

“Avaliação da aprendizagem no ensino, então, não será um ato pedagógico isolado, mas sim, um ato integrado com todas as atividades escolares; enquanto se ensina, se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”

Cipriano Luckesi

Discutir a avaliação da aprendizagem é, de fato, discutir toda a prática escolar. A avaliação orienta o fazer pedagógico do professor, como também os objetivos propostos pela instituição escolar.

Necessário se faz pensar a avaliação da aprendizagem e seus diversos papéis dentro da prática pedagógica, necessitamos levar em conta os tempos históricos que a avaliação da aprendizagem percorre e seus diferentes significados para na prática escolar, buscamos explicações na longa tradição de avaliar.

Necessitamos compreender a avaliação da aprendizagem, como um elemento da prática pedagógica fundamental para o desenvolvimento das atividades do professor, como também para a promoção da aprendizagem dos alunos.

O papel que a avaliação representa nesse processo, poderá dimensionar pressupostos demonstrados na prática do professor, que identifica os objetivos de aprendizagem, como também determina que concepção de cidadão o professor se propõe a formar e que tipo de prática escolar ele escolhe trabalhar para alcançar tal objetivo.

Freitas (2002) lembra-nos da idéia de exclusão/subordinação presente na escola, na qual a grande maioria dos sujeitos matriculados é excluída por meio das avaliações, das notas, de um currículo sem sentido e do distanciamento entre a escola e o universo vivencial do aluno, levando-o a se autoexcluir do processo educacional. Com relação àqueles que na escola permanecerem, entrarão num esquema de subordinação que se efetivará dentro e fora dela.

Concordando com o pensamento do autor, discutir a avaliação da aprendizagem nos proporciona uma possibilidade de maior compreensão da organização da prática escolar e do

processo de ensino e suas diversas vertentes determinantes na dinâmica dos cursos de formação de professores, e da conseqüente influência, desses elementos na prática dos alunos em processo de formação e que a pouco estarão nas atividades de sala de aula, exercendo sua função profissional.

O papel orientador da prática do professor é traduzido na forma de avaliar, por isso a importância de discutirmos a avaliação da aprendizagem como um dos elementos da organização do trabalho pedagógico

A avaliação da aprendizagem é percebida como orientação didática para o professor, já na obra elaborada pelos Jesuítas em 1549, o *Ratio Studio rum*, documento que o balizava o trabalho educativo e religioso da Congregação, a formação de caráter escolástico, levando em conta um ensino eficiente, com o objetivo da construção hegemônica da religião católica. Para que pudesse ser alcançado tais objetivos, seus rituais avaliativos se davam pelas provas, sabatina e exames.

De acordo com Comênio, em sua “Didática Magna”, em fins do século XVII, a avaliação ou o uso de testes, aconteciam como forma de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Porém o medo era a forma de manter os alunos atentos e também a forma de fazê-los aprenderem com mais facilidade.

Já com acessão da burguesia, em fim do século XVII e início do século XVIII, uma nova classe social formava-se, e essa, necessitava ser instruída para o desempenho de funções junto aos grupos econômicos e sociais que se firmavam.

Os princípios da formação dos jesuítas ainda eram determinantes nas orientações educativas. Era necessário manter ainda a seletividade e o controle dentro da escola. Dessa forma, essas orientações se davam pelo ensino humanístico e conteudístico em que a forma de medir a aprendizagem dos alunos era feita através de provas, tão característico da escola tradicional, objetivando selecionar e classificar os sujeitos para desempenho de funções, reforçando, assim, a lógica social do sistema capitalista.

A lógica social traduzida na escola remonta, na avaliação, às formas de controle de perpetuação e de hegemonização de mecanismos de seleção daqueles que se ajustam a um padrão estabelecido e formulado pela instituição escolar. As provas, os exames e a maneira de controlar as aprendizagens percebidas nos resultados dos testes, são materializações dessas orientações.

Já em 1930, a prática de avaliação passa a ser pensada a partir dos trabalhos de Ralph Tyler, educador americano que, naquela década, propunha práticas de acompanhamento da

aprendizagem dos educandos, relacionando os resultados à eficiência do ensino. Ou seja, os objetivos de aprendizagem eram traçados e o ensino era conduzido de atingir a tal objetivo.

O termo avaliação da aprendizagem cunhado por Ralph passou a ser compreendida a partir da definição estabelecida por esse autor, que para LUCKESI:

Então, vários fenômenos diferentes passaram a ser denominado de avaliação: o exame passou a ser denominado avaliação, seleção passou a ser denominado de avaliação e a própria avaliação, também, permaneceu sendo denominada pelo termo avaliação. Nasceram, assim, nossa noção e nossa prática equivocada do que é avaliação (LUCKESI 2001, p.20)

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem deve ser pensada a partir de vários determinantes, compreendendo suas implicações e resultados, principalmente nos cursos de formação do professor.

A princípio devemos compreender que a avaliação não é um ponto independente e isolado a ser analisado no processo de ensino-aprendizagem. Na sua execução estão determinados fins e concepções de que tipo de homem e sociedade se deseja formar. Dessa forma, a avaliação não se dará em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de sociedade (LUCKESI 2006).

Para que a avaliação seja concebida pelo professor como momento para aprendizagem, ele terá que perceber que a avaliação está a serviço de um modelo teórico de sociedade e educação, para não estarmos envolvidos, professores e educadores em uma prática ingênua.

Sei da importância da avaliação para o aluno e para o professor. Na própria Universidade, o professor se utiliza das provas pra fazer medo em sala. Imagina! Tá formando professor para ir avaliar e acaba fazendo da forma mais errada. Não é essa a postura de um educador. (Aluna A).

O entendimento dessas questões leva-nos ao primeiro passo para o professor romper com os limites impostos pela avaliação no contexto pedagógico. A avaliação deverá estar comprometida com a superação das práticas de reprodução de um sistema de classificação, em que muitos são expurgados do processo de aprendizagem, e deve servir para dá pistas ao professor no sentido de promover a transformação de desigualdades que a própria escola, como instituição social, reproduz através do processo de instrução dos alunos.

Compreendemos que a avaliação escolar não se traduz apenas no conceito de atender aos objetivos e metodologias planejadas, mas sim, a avaliação deve ser instrumento para orientar o professor na sua ação. Como também deve servir para o diagnóstico e encaminhamento de

ações capazes de auxiliar na aprendizagem, e nunca deve ser o reforço do autoritarismo recorrente na prática escolar.

Luckesi (1986) define avaliação como forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica numa tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo “A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 1986, p. 27).

Ainda, segundo o autor, a avaliação é um juízo de valor, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos. O objeto avaliado será tanto mais satisfatório quanto mais se aproximar do ideal estabelecido e será menos satisfatório quanto mais distante estiver da definição ideal, como protótipo ou como estágio de processo.

Em segundo lugar, esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade. Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo.

Em terceiro lugar, a avaliação conduz a uma tomada de decisão. Ou seja, o julgamento de valor, por sua constituição mesma acarreta um posicionamento de “não-indiferença”, o que significa, obrigatoriamente, uma tomada de posição sobre o objeto avaliado.

São esses três elementos que Luckesi (1986) diz compor a compreensão constitutiva da avaliação, que na prática escolar, pode se dá o arbítrio de autoridade pedagógica.

A prática da avaliação escolar presente nas escolas, sejam públicas ou privadas, não consegue se desligar da prática com a função de classificação, julgamento e mensuração. A ação necessária de diagnosticar e identificar as dificuldades do aluno, suas limitações, e em seguida, propor intervenções para a superação dessas dificuldades, não se faz presente na realidade escolar.

Vivemos em um momento chamado de “cultura da avaliação”, em que a avaliação é colocada como forma de sinalização para tudo que ocorre na escola e fora dela. A princípio, acreditamos ser um avanço nas formas errôneas de utilização dos exames e provas. Porém, não percebemos que essa supervalorização da avaliação, na lógica das avaliações de larga escala e avaliação da aprendizagem, tenham compreendido melhoria da aprendizagem dos alunos.

O ato de avaliar deve servir como uma orientação para pensar a prática e retomar a ela, mas, na maioria das vezes, como é demonstrado nas pesquisas e estudos, a avaliação é usada apenas para julgar a prática e retomar as mesmas ações, sem mudanças ou ressignificação.

A avaliação para a minha orientação em sala foi fundamental. Conheci melhor o sentido da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Só que mesmo estando no último semestre, terminando o curso, tínhamos professor que fazia a avaliação da disciplina dele, aplicava a nota e fim. É contraditório, mas ainda digo: aprendi a ver por outro ângulo a avaliação. (Aluna D)

Ressignificar a prática de avaliação, para nós não significa excluí-la do processo de ensino e aprendizagem, mas possibilitar que através dela, se possa compreender a dinâmica exigida do processo de ensinar e aprender.

Com a função apenas de classificar, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento do aluno. A função diagnóstica da avaliação poderá servir para esta finalidade, pois, segundo Luckesi (1986, p. 28-29) :

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento, com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a competência. Como diagnóstico, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente.

Essas afirmações deixam claro que a função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é inerente: a necessidade da tomada de decisão quanto à ação para a aprendizagem do aluno.

Com isso, para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, ela terá que se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada e comprometida com uma transformação social, e não a conservação de padrões historicamente consagrados.

Para Luckesi (1986), o educador que quiser dar um encaminhamento para a avaliação escolar, deverá estar preocupado em redefinir os rumos da sua ação pedagógica, e sugere como primeiro passo para direcionar os caminhos da prática da avaliação o posicionamento pedagógico claro e explícito, que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica no planejamento, na execução e na avaliação. Como segundo ponto, o autor sugere a “conversão” de cada professor, de cada educador, para os novos rumos da prática educacional. Conversão no sentido de conscientização e de prática desta conscientização. Não basta dizer que é necessária uma nova pedagogia, nem basta entender que são necessário mudanças nos rumos da prática. Torna-se fundamental que, na medida em que se venha a processar estes novos entendimentos, novas formas de conduta sejam manifestações desses acontecimentos, é a unicidade teoria e prática.

O último aspecto considerado pelo autor é mais técnico, refere-se ao resgate da avaliação em sua essência. Ou seja, torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, efetivamente, seja um julgamento de valor sobre valores relevantes da realidade para uma tomada de decisão. Os dados “relevantes” de que fala o autor, diz que não poderão ser tomado de qualquer forma pelo professor, mas deverão ser relevantes para aquilo a que se propõe. Sendo assim, a avaliação estará preocupada com o objetivo maior que se tem, que é a transformação social. Estará a depender deste objetivo e não propriamente de quem num determinado momento está praticando o ato pedagógico.

Dessa forma, para possibilitarmos essa superação defendida por Luckesi, é fundamental que a percepção necessária a desenvolver nos cursos de formação de professores seja acompanhada de uma discussão adequada para essas questões, um vínculo maior do professor com a sua profissão. Isso significa também uma condição melhor de trabalho, o que implicaria, de forma positiva, uma atenção maior às intervenções feitas pelos professores nas suas constatações dos resultados de aprendizagem do aluno e no seu desenvolvimento.

Um ponto também relevante a se citar é uma relação baseada em um diálogo entre professor e aluno, onde a discussão dos meios e fins da avaliação e a forma de intervenção sejam compreendidas por ambos.

Concluimos, com essa discussão, que o educador que esteja preocupado com sua prática educacional, no sentido de transformação, não poderá agir sem compreender e refletir o seu fazer. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma posição clara e explícita do que está realizando e por onde possivelmente estará encaminhando os resultados. Nessa perspectiva, a avaliação não será um ato mecânico, ao contrário, será uma atividade definida racionalmente, para um encaminhamento político, decisório a favor da competência de todos para a participação democrática.

Dentro dos enfoques, em que podemos abrir uma discussão sobre a avaliação escolar, o enfoque psicológico nos traz a consciência do predomínio dessa visão até o meado desse século, quando o desenvolvimento das ciências sociais passou a alertar os educadores para a estreita relação entre capacidades intelectuais e condições de vida, entre resultados escolares e classe social, superando assim a ideologia do dom e o ideal meritocrático.

A ideologia do “dom” continua ser preocupação da psicologia da educação para explicar as “diferenças individuais”, preocupação que conduziu a proposta de currículos diferenciados em função das diferenças de habilidades intelectuais. Segundo Soares (1993, p. 49):

Em nome de uma educação para as “diferenças individuais”, em nome de uma proclamada necessidade de proteger o estudante do fracasso, oferece-se a cada grupo (em última análise, grupo social), um currículo apropriado às suas supostas habilidades: canalizam-se, controlam-se e limitam-se as possibilidades do indivíduo, na ilusão de que isto está sendo feito em seu benefício e em função de suas capacidades naturais, quando, na verdade, se está amarrando irremediavelmente o indivíduo à posição desfavorável que tem na hierarquia social.

As ciências sociais contribuíram, nas últimas décadas, para o desmascaramento da ilusão ideológica de que as desigualdades de rendimento escolar se explicam por desigualdades naturais, desigualdades de dons, de que a escola nada mais faz que transformar as desigualdades de fato em desigualdades de direito. Ao anunciar a estreita relação entre o rendimento escolar e as situações sociais, as ciências sociais demonstraram que desigualdades escolares se devem não à diferença do dom, ou mérito, mas à desigualdades culturais socialmente determinadas.

Para Soares (1993, p. 51), a avaliação pretende, de forma “neutra”, “científica” e rigorosamente “técnica” reduzir toda a situação escolar, socialmente determinada, a uma relação objetiva entre o estudante e o conhecimento, julgando, assim, ocultar todos os demais fatores que atuam nessa relação. Na verdade, nos resultados do processo de socialização, a avaliação declara estar medindo o mérito, e atribui a responsabilidade dos resultados obtidos a características dos estudantes – interesses, motivação, esforço, inteligência, habilidades, aptidão, ou atributos do professor – sua capacidade para fazer o estudante aprender. O autor ainda nos diz:

Toda bibliografia educacional sobre avaliação insiste exaustivamente na necessidade de coerência interna do processo, isto é, a coerência entre avaliação e os objetivos e a metodologia de ensino, mas nunca discute o problema da coerência externa do processo, isto é, a coerência entre avaliação e as condições culturais do estudante, decorrentes de sua situação econômica e social. (SOARES, 1993, p. 54).

Nessa abordagem, podemos perceber que a avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão o sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais e para dissimulação das desigualdades sociais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado. Sua utilização, tal como se dá na maioria dos países e, particularmente, nos países subdesenvolvidos, não incrementa as oportunidades educacionais e sociais, mas ao contrário determina no sentido mais conveniente à manutenção da hierarquia social.

Diante do que foi denunciado até aqui nesse texto, temos a iniciativa de apresentar uma discussão sobre a avaliação da aprendizagem, que parece ser mais aproximada da idéia

de que esse instante do processo de ensino e aprendizagem deve ser marcado pela possibilidade do aluno refazer seu processo de aprendizagem: a avaliação formativa.

A avaliação formativa parece-nos ser uma proposição para a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, através de uma prática de avaliação em que aluno e professor desenvolvam uma relação dialógica e cada um possa expressar suas idéias e sínteses (HADJI, 2001).

O interesse desmedido das novas formas de avaliação, de mensurar resultados através de notas ou conceitos, nos remete ao retorno dos velhos modos de avaliação da “docimologia”, a ciência do exame ou a ciência da medida.

A avaliação formativa parece-nos uma proposta de avaliação que busca superar os velhos métodos de aplicação de técnicas e instrumentos, sem considerar os determinantes sociais nos quais os alunos estão envolvidos, além da sala de aula.

Nessa forma de avaliar são utilizados os mais diversos instrumentos, a prática formativa é parte de todo processo, valorizando os tempos formais e informais.

As primeiras discussões sobre avaliação formativa relacionada ao currículo é marcado por Scriven em 1967. Desse período até o momento atual, é repensada uma forma de avaliar que acompanhe a otimização da aprendizagem dos alunos.

Muitos educadores têm refletido sobre uma proposta de avaliação que supere os erros e autoritarismo da avaliação como parte do processo de aprendizagem do aluno, e do ensino, por parte do professor. Para Hadji, a avaliação formativa possibilita ao professor a condição de ajudar seus alunos, porém na visão do autor, é ainda uma dimensão utópica, pois não se apresenta nas práticas das escolas públicas e privadas como uma forma de operacionalização, por isso, ele diz tratar-se de uma “utopia promissora” (HADJI, 2001 p.16).

Acreditamos ser a avaliação formativa uma visão ou uma postura pedagógica em que o professor reformula sua concepção de avaliar e de promover o aluno à condição de aprendiz e participante de seus processos de compreensão das informações trabalhadas na escola, como processo social necessários à construção da cidadania do sujeito.

Essas constatações nos remetem a uma preocupação bastante pertinente: como essas discussões são tratadas nos cursos de formação do professor? Como as instituições formadoras dos profissionais da educação estão sendo abordadas nas disciplinas pedagógicas, onde os elementos da prática pedagógica como o planejamento e a avaliação são trabalhadas?

5.2 A avaliação da aprendizagem nos cursos de formação do professor e seu papel reprodutivista.

Indubitavelmente, a visão de avaliação trabalhada nos cursos de formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, vem se tornando uma grande desafio a ser resolvido pelas instituições formadoras, e pelos professores que formam esses profissionais. As razões são inúmeras, porém uma das mais significativas é a importância da avaliação como elemento orientador não só da prática do professor, não só da aprendizagem de habilidades e competências do aluno, mas acima de tudo, do momento em que avaliação torna-se a “pedra angular” dos processos de instrução e educação da escola.

A avaliação na educação escolar passou a ser a bússola para orientação de políticas educativas, de gestão, de controle, de forma que vivemos o momento chamado da “cultura da avaliação”.

Sabendo da importância desse elemento na formação do professor, não podemos descuidar dos pressupostos que orientem o professor a compreender o caráter ideológico da avaliação, da sua intencionalidade e da sua importância.

O que se pode perceber é que nos cursos de formação de professores, a natureza da formação didática caracteriza-se por poucas disciplinas na área de educação, que sempre ao final do curso, apresentam-se em discussões rápidas no que se refere à avaliação.

Esse tema, por ser tratado de “tecnicista” e “controlador”, foi banido ou aparece apenas como um aspecto a ser criticado nas disciplinas, sem um aprofundamento maior que instrumentalize o professor que está sendo formado de fundamentações teóricas e práticas, capazes de orientar a importância do ato avaliativo para o professor e para o aluno.

Segundo Hoffman (1993), existe uma prática avaliativa classificatória demonstrada no ensino superior, e denunciada por alguns autores, como muito mais permeável pelos professores, que passa a ser um fator muito sério, porque avaliação, nesse grau, é um fenômeno com característica meramente reprodutivista.

O modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser seguida quando professor (HOFFMAN, 1993, p.72).

Uma questão denunciada por Hoffman (1993, p. 142) e vale a pena ser citada é a relação entre concepção de avaliação e visão de conhecimento do professor.

Se o professor concebe a aprendizagem como algo externo ao sujeito, ação que o meio exerce sobre o sujeito independente de sua atividade, caberá então ao professor organizar os estímulos com os quais o aluno entrará em contato para aprender, trata-se de uma concepção behaviorista⁷ de aprendizagem. Alguém que ensina e alguém que aprende.

Na prática avaliativa, essa concepção funciona como atividade de observação e registro de dados.

A avaliação é feita através de apresentações elaboradas pelos alunos, do conteúdo estudado em sala de aula. (Professor A)

Trabalhos individuais e em grupos, frequência e participação nas aulas, avaliação escrita, apresentação de trabalhos. (Professor B)

Neste caso, são supervalorizadas as informações que se transmite ao aluno, pois isso exige que o professor tome o aluno como objeto do seu conhecimento, por outro lado, exige que o aluno permaneça alerta a tais informações.

Hoffman (1993, p. 143), denuncia que tal visão de conhecimento é imperativa no ensino superior e manifesta-se de forma radical na prática avaliativa, como também é muito grave a resistência dos professores em perceber o autoritarismo inerente a tal concepção, dessa forma a autora sugere:

Partindo para uma visão de conhecimento que ultrapasse o tradicional (alguém que ensina, versus alguém que aprende). A hipótese que levanto é que o professor evolui da simples constatação o anúncio de resultados alcançados pelo aluno quando percebe que a aprendizagem não se dá apenas através dessa relação “professor falante e aluno ouvinte”, mas é muito mais complexa e dependente da estória de vida dos educadores e educando.

Dessa forma, o desafio é redimensionar a forma de orientar, nos cursos de formação dos professores, a prática da avaliação, de forma que seja possibilitada a discussão da atual realidade social, no caso a brasileira, suas implicações, seus determinantes. Daí a condição das nossas escolas assim superarem os seculares princípios desconhedores das questões

⁷ Behaviorismo - Estudo do comportamento, fundado tão somente na observação e análise das reações visíveis do organismo aos estímulos exteriores.

condicionantes da realidade social dos nossos alunos, implicando diretamente nos resultados de aprendizagem.

Acreditamos ser fundamental a implementação de pontos de discussão da avaliação nos cursos de formação do professor, principalmente na sua prática, no momento do curso, para que se possibilite ao aluno, futuro professor, a oportunidade de refletir sobre os pressupostos teóricos-metodológicos e ideológicos da avaliação.

São muitas as necessidades de superação, por parte principalmente da escola pública que encontra limitações e dificuldades no trabalho de instrução, como também servir como espaço de luta para as classes menos favorecidas. Precisamos como educadores compreender a avaliação não como categoria central da educação, mas como ato humano, inerente ao processo relacional e de importância fundamental na organização do trabalho pedagógico, tanto quanto às outras partes que compõem a realidade dos sujeitos e da escola.

Quando nos propomos a refletir sobre a Organização do Trabalho Pedagógico em Cursos de Formações de Professores entendemos que estas questões são fundamentais para o ensino e a aprendizagem da docência, uma vez que a formação, oficialmente, tem início nos Cursos de licenciaturas e deverão ter continuidade pela vida afora na profissão do aluno que se forma como professor.

Portanto, é fundamental compreender a necessidade de uma proposta de ressignificação do papel e da abordagem da avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professor, seja na formação inicial ou continuada, partindo sempre de uma discussão teórica aprofundada para sua compreensão.

5.3 A Relação professor-aluno e suas influências na prática do Aluno-professor.

As influências da relação professor-aluno na prática profissional dos alunos do curso são muito forte e transparecem na fala das alunas.

Acreditamos ser extremamente interessante para os nossos estudos, a discussão de um dos elementos da prática pedagógica influenciador nas posturas, concepções e ações dos alunos do curso de Pedagogia: a relação professor-aluno.

O homem, um ser social por natureza é necessita conviver com os seus semelhantes. Desta forma, é obrigado a estabelecer, desde seu nascimento, relações com os outros homens,

como forma de garantir sua sobrevivência e fortalecer os vínculos afetivos, numa característica própria, diferente dos outros animais.

Essa relação se estabelece das mais variadas maneiras, criando vínculos, somando interesses e formas de perceber e tolerar as diferenças que cada um carrega. As diferenças reforçam a afirmação de que somos sociais, porém, singulares e únicos. Nas diferenças encontramos a interseção que nos une e nos agregam gerando essa dependência uns dos outros.

A socialização do saber e a troca dos conhecimentos historicamente construídos se deram pela necessidade de buscar perpetuar as descobertas e as aprendizagens para as gerações seguintes, e garantir a troca entre pares, de informações e valores elaborados pelos grupos formados, facilitando os meios de convivência com a natureza e com os outros homens.

Dessa forma, o surgimento do saber sistematizado passou a ser necessário para que na dinâmica da troca de informações, fossem oferecidas informações a uma gama maior de pessoas, até o momento em que, o saber torna-se indispensável à vivência social e um valor de troca e de poder que as sociedades buscam agregar, como forma de demonstração de desenvolvimento.

A escola, como instituição capaz de sistematizar os saberes historicamente elaborados, vem fazendo esse trabalho, de maneira, que traduz nos seus meios e nas suas relações interesses dos grupos que ela serve.

As relações que os professores e alunos travam, ao longo do trabalho de instrução é uma tradução da forma de perceber do professor e da instituição formadora do papel que representa a educação na sociedade que atende.

Tendo claro que a escola é o local de sistematização de saberes e conhecimento, é preciso que se garanta a assimilação desses. E a relação em que professor e alunos estão envolvidos através de metodologias e formas de sistematização, precisa ser pensada pelo professor, garantindo sua transmissão. Para Saviani (2003):

Vê-se assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isto implica em dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que o aluno passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2003, p.18).

Sendo assim, percebemos que na relação professor-aluno, se concretiza o trabalho com o conhecimento necessário ao progresso e ao desenvolvimento do aluno, numa relação dialética, proporcionada pelo professor.

A postura adotada pelo professor, frente ao conhecimento trabalhado na escola, na sala de aula, traduz a concepção do professor do tipo de sujeito que se deseja formar e ainda sua concepção de educação. Para tanto, é necessária uma sólida formação dos professores que formam professores e uma compreensão clara do seu papel social.

Para isso, o professor deve munir-se de uma concepção pedagógica que lhe dê suporte para desenvolver nos seus alunos a possibilidade da transformação do saber e não apenas a reprodução. Ele deve, ainda, optar pelo respeito dos conhecimentos que os alunos trazem para sala de aula, numa complementaridade aos conhecimentos formais.

Para melhor compreensão desta perspectiva, lembramos Paulo Freire (1987, p.18):

Reduzimos o ato de conhecer o crescimento existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimentos. Então ele perde algumas qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Assim sendo, a concepção de ensino e as práticas realizadas pelos professores deverão se modificar, de forma que os sujeitos do conhecimento, professor e aluno, estejam em posição de internalização ou conscientização de sua participação, como um sujeito situado historicamente, e não um ser simplesmente contemplativo às questões que se apresentam no seu cotidiano, necessárias para uma mudança.

Para compreendermos as influências do currículo do curso de Pedagogia na prática dos seus alunos que já exercem a função docente, observamos na fala dos interlocutores que a relação com o professores nas aulas ou em atividades curriculares, definiu algumas posturas adquiridas, que se consolidaram resultado da relação, ora de forma positiva, ora de forma negativa.

As colocações foram as mais diversas possíveis, desde a crítica a algumas práticas, ao elogio a outras:

Eu te digo: Já mais vou quere repetir na minha sala de aula, o que alguns professores fazem aqui! Não me referencio de forma alguma com a postura de alguns professores. Esse que parecem levar um rei na barriga, e muitas vezes é o que menos se interessa pelo trabalho que faz. Falta aula, não recupera os conteúdos, é uma bagunça. O professor deve ter uma responsabilidade grande com o que faz, é muito

sério o nosso trabalho, se agente prejudica um menino com a nossa irresponsabilidade, prejudicamos esse menino pelo resto da vida. (Aluna E).

No pensamento de outras alunas, alguns professores, influenciaram positivamente na formação da sua identidade profissional, através da relação menos conflituosa.

Tenho na lembrança algumas situações que valeram demais para mim e que me ajudaram muito, em relação a minha forma de me comportar em sala, de tratar meu aluno e de falar também com as crianças e com os meus colegas de escola. Sabe por quê? Porque agente acaba copiando as atitudes dos nossos professores aqui na Universidade, levando para a escola. Se forem bons, agente copia e se forem ruins também. O exemplo disso foi uma professora que toda sala admirava pela atitude dela com os alunos, tudo era respeitado, não enrolava aula, a além do mais, sabia transmitir os conhecimentos. Aí agente diz: era assim que eu queria ser (riso). (Aluna D).

Alguns professores vou querer levar na lembrança pelo resto da vida, outros não. (Aluna A).

Já no pensamento de Libâneo (1994), o autor salienta que a interação professor-aluno, representa um dos aspectos fundamentais para planejar a organização “didática”, que tenha como foco alcançar os objetivos dos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos, habilidades e hábitos. Segundo o autor, “As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente” (LIBÂNEO, 1994, p. 249).

Ainda para o autor, são dois os aspectos a serem considerados na relação entre o aluno e o professor: o aspecto cognoscitivo, aquele que diz respeito a formas de comunicação do conteúdo escolares indicadas aos alunos, e os aspectos sócioemocionais, os quais dizem respeito às relações pessoais entre professores e alunos e normas disciplinares indispensáveis ao trabalho em sala de aula.

Os dois aspectos se entrecruzam, possibilitando que a ação docente possa positivamente ocorrer, ocasionando a apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos.

A difícil tarefa do professor deverá ser orientada e compreendida nos curso de licenciaturas, considerando os aspectos conflitivos existentes na convivência de sala de aula. São desafios diários a serem desenvolvidos pelos professores na convivência com o aluno; acolhendo suas diversidades, seu olhar plural e as emoções que acompanham e permeiam essa relação.

A nossa boa relação com alguns professores facilitou o envolvimento com a disciplina que ele ensinava. Parece que se tornava mais fácil os conteúdos. Entendíamos o que realmente ele queria transmitir. Por outro lado, ai meu Deus! Tinha professor que nada do que ele trabalhou, “entrou”, pois agente tinha certas dificuldades com ele. (Aluna B)

Dessa forma, fica evidente a importância dada à relação entre o professor e os alunos na sala de aula dos cursos de formação, para que os objetivos determinados, como resultados do trabalho pedagógico, possam ser alcançados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esse trabalho investigativo motivados pelo desejo de compreender a influência do curso de Pedagogia da URCA e seu currículo na prática pedagógica dos alunos que já desenvolvem a função docente.

A apreciação feita por essa pesquisa contempla fragmentos provisórios e momentâneos da realidade existente nos cursos de formação de professor, não sendo de natureza conclusiva, pois é perfeitamente passível de ser substituída por um novo contexto, na dinâmica dos próximos estudos da questão, que serão uma constante, em razão da importância da temática.

No universo da sala de aula do último semestre de Pedagogia, encontramos alunos que já exercem a função docente mesmo antes de terminarem o curso, como também alunos que não possuem nenhuma experiência como professora, a não ser a vivida no período do estágio curricular. Nesse caso, o nosso olhar é para aqueles que já exercem a prática pedagógica docente, ou seja, aqueles que já são professores.

Para definirmos o conceito de prática pedagógica buscamos em Cunha alguns esclarecimentos. O autor diz que a prática pedagógica é “a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino” (CUNHA, 1989 p.105).

O nosso trabalho traz um objetivo provocativo de dialogar com questões do currículo, percebidas no curso de Pedagogia da URCA (Universidade Regional do Cariri), questões essas que desencadeiam a uma análise e uma proposta de reflexão.

È um desafio muito pretensioso, porém, acreditamos que somando a outros estudos, é possível contribuirmos na formação do pedagogo da URCA.

A princípio, como forma de ressaltar alguns aspectos peculiares da instituição citamos as limitações, suas carências materiais, e também a localização geográfica que, longe da capital do Estado, no interior nordestino, sofre com dificuldades de uma cidade interiorana, apesar de estar fincada no Cariri, região prospera do interior cearense. Tal constatação nos mostrou que essas limitações, foram contrariamente surpreendidas, pela capacidade de superação dos professores e alunos do curso em relação ao enfrentamento das adversidades, para que o curso seja reconhecido e avaliado de forma positiva pela comunidade acadêmica.

Muitas questões a serem superadas no curso são colocadas nas falas dos alunos e dos professores. Mesmo dessa forma, o curso de Pedagogia goza de uma credibilidade surpreendente no meio acadêmico na região do Cariri.

Na verdade as questões até aqui relatadas não fazem parte do cerne da nossa pesquisa, porém, com surgimento de novos olhares aos fatos, pensamos ser interessante considerar como dados complementares às nossas observações e aos resultados do nosso trabalho.

Vale lembrar que, pela aproximação da pesquisa com um estudo de caso, algumas proposições que poderão servir com a possibilidades e avanços, poderão também servir de análise para a realidade de outras instituições, onde as questões se apresentarem.

Já demonstramos, no corpo do trabalho, pontos que merecem ser evidenciados como agravantes no comprometimento da formação do professor; queremos apresentar o que foi observado ao longo do estudo, e nos levou ao intuito de proceder a uma reflexão acerca da realidade pesquisada.

Podemos inicialmente, afirmar que a ação do currículo do curso de Pedagogia, influenciou de diferentes formas na sala de aula, com os diversos alunos. Aqueles que já exercem a função docente têm uma condição mais favorável à compreensão dos objetivos de aprendizagem do currículo, colocados nas disciplinas, do que aqueles que ainda não vivenciaram experiência em sala de aula como professores. Os alunos que já exercem a profissão docente, ancorados na experiência, têm demonstrado melhores desempenhos nos trabalhos e na compreensão das discussões relacionados às temáticas das disciplinas. Além disso, possuem um maior potencial de compreensão das situações recorrentes em sala de aula ou na escola, em relação aos demais. Parece-nos que a percepção de alguns aspectos da formação é mais apurada e aprofundada, em razão da vivência com o universo escolar, na qualidade de professor.

Na fala das alunas entrevistadas, os alunos que não possuem ainda a vivência como docente não conseguem interpretar algumas situações, e informações do curso, em razão do distanciamento de experiências necessárias à sua interpretação. Os saberes e conhecimentos necessários à prática docente precedem um conhecimento do universo da sala de aula, do olhar já experimentado do aluno em situações da prática escolar. Deduz-se, dessa compreensão, que o envolvimento precoce dos alunos no universo da escola se faz necessário.

Um agravante citado pelas alunas é o retardamento do início dos estágios, agendado para o final do curso, momento esse que, especialmente, insere os alunos no fazer docente.

Esse ritual de “iniciação” da prática introduzido tão tardiamente, impossibilita aos alunos que não possuem ainda a experiência como docente, a compreensão de aspectos tratados na sua formação.

Compreendendo ser uma realidade comum à maioria dos cursos, parece-nos clara a separação entre o prático e o teórico, na formação do professor. Essa situação reforça uma velha discussão de que a formação do professor parte sempre de uma perspectiva técnica, tornando-o um tecnólogo da educação, onde a sua formação baseia-se em atividade copiada de um currículo prescrito e recheado de conteúdos, para a receita de uma boa prática ao final.

A experiência profissional por certo, é um fator bastante significativo na mobilização das habilidades e dos saberes do profissional docente, no momento da sua formação inicial.

Para as alunas, o Estágio Curricular chega muito tarde ao curso, divorciando os dois elementos indissociáveis: teoria e prática.

O estágio é feito em muito pouco tempo, não dá o suporte necessário que precisamos para compreender o que se passa em uma sala com um número bem grande de crianças que não lêem e nem escrevem. Já tenho um tempo bem grande que sou professora e tenho muita dificuldade com algumas questões no curso, imagina quem nunca entrou em uma sala de aula! (Aluna C)

Essas questões abordadas pelas alunas relacionam-se, às dificuldades do desenvolvimento na prática docente, da sintonia com os conteúdos e com os conhecimentos apreendidos por elas no curso.

Porém, vale salientar que a compreensão das alunas de aprendizagem do trabalho do curso consiste em aplicar linearmente nas suas salas de aulas os conteúdos e fórmulas trabalhadas por elas na Universidade, sem o devido cuidado de avaliar se a realidade da suas salas de aulas aproxima-se das técnicas e dos ensinamentos na sala de aula do curso de formação.

Cabe ao professor formador e aos alunos do curso fazerem essas observações, para que a atividade do professor não passe a ser a de um técnico ou de ser a prática docente uma ação não refletida e a educação escolar não ser verdadeiramente prática social. O curso atenderá a uma influência positiva quando possibilitar ao futuro professor a compreensão histórico-dialética da sua atividade docente.

Os alunos do curso, mesmo possuindo a experiência docente, necessitarão de fundamentos e conhecimentos para compreender a sua prática, pois a experiência originária da prática reflete num saber fazer, agir, desenvolver técnicas. Por outro lado, uma prática sem o suporte teórico, fundada na realidade social, torna-se estéril e descomprometida com uma mudança social concreta, onde o sujeito é produtor da sua realidade.

Dessa maneira, certamente será perfeitamente natural perceber que ocorrerão mudanças conflitivas na percepção dos alunos-professores, contrapondo-se às experiências vividas nas escolas. Parte daí a fundamental importância da instituição pensar o seu currículo aproximado da realidade das escolas, principalmente das públicas, onde se estrutura uma infinidade de conflitos, traduzindo as questões presentes nas estruturas sociais.

Dentre as observações elencadas e que serviram as nossas reflexões, concorrem as questões a seguir apresentadas:

Todas as ações do currículo da instituição, mesmo sem relações intencionais aparentes, refletem na organização da prática pedagógica dos alunos, nas escolas em que trabalham e na formulação do perfil profissional.

Sobremaneira, a definição, por parte da instituição formadora, do perfil do egresso, é fundamental para orientação do corpo docente, no trabalho com os conteúdos, na organização do trabalho pedagógico e na relação com os alunos. Para tanto, é preciso considerar algumas questões relevantes que comprometem ao alvo do objetivo de formação.

O currículo do curso estudado, organizado em disciplinas, retrata a fragmentação e o conservadorismo presentes na formação do professor. Os professores do curso tendenciam a dar ênfase a seus campos disciplinares, demonstrando aos alunos uma prática pedagógica parcelada, que redundando na identidade e na prática futura do aluno-professor, desvirtuando a ação de relação das disciplinas, na compreensão da educação como prática social.

A relação feita pelos alunos de diferentes situações, no que diz respeito à experiência profissional prévia ao curso, denota uma ação diferenciada do currículo no que se refere aos objetivos de aprendizagem.

Acreditamos ser necessário o nivelamento de possibilidades dos alunos, criando situações de contextualização da prática escolar em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas em todo o percurso do curso e não somente ao final. Para isso, é necessária a proposta de uma nova forma de organização curricular.

Dessa feita, sugerimos uma organização curricular baseada nos princípios de integração curricular e os princípios da interdisciplinaridade, não como uma forma utópica, mas possível de se estabelecer no curso de Pedagogia. Para Veiga:

É preciso considerar a relevância da dimensão utópica de um projeto que configura o currículo na ótica da integração em que o conhecimento se organiza em conteúdos abertos e inter-relacionados em torno de uma idéia central. O currículo-integração, portanto, visa reduzir o isolamento entre diferentes componentes curriculares, procurando agrupá-los em um todo mais amplo. (VEIGA, 1997, p.110).

A prática pedagógica, sendo a descrição do cotidiano do professor na preparação e execução no seu ensino, deve ser desenvolvida desde o curso de formação profissional, como o resultado de uma concepção de educação, que perpassa por uma teoria que define o tipo de profissional que se deseja formar.

Essa definição do profissional que se deseja formar, capaz de desenvolver uma visão crítica de educação, não pode se restringir à transmissão de teorias, princípios, concepções e técnicas pedagógicas, apenas com o objetivo de prepará-lo para o exercício profissional competente. É necessário compreender a prática pedagógica futura, como expressão teórica e prática de relações entre o professor, o aluno, o conteúdo de ensino e as condições que a definem e condicionam.

Como o curso de formação inicial, em particular o curso de Pedagogia, pode contribuir para a formação de um profissional técnico e politicamente capaz de atender as necessidades da profissão, e que esses impactos de mudanças qualitativas sejam percebidos na sua prática em sala de aula? É necessário tomada de uma posição, por parte do professor, começando por vencer o desafio e dificuldades da profissão, de sua desvalorização e de sua formação, principalmente.

Outra constatação foi em relação à forma de elaboração de sua prática nas escolas onde trabalham os alunos-professores do curso objeto da nossa pesquisa que é consideravelmente modificada em função das mudanças de percepção de aspectos, como avaliação, sua relação com os alunos e com seus pares, concepção de ensino e aprendizagem, tudo, isso como consequência do estudo de conteúdos das disciplinas do curso e das vivências curriculares.

Outro aspecto evidenciado pelos alunos está relacionado a certas disciplinas, consideradas decisivas para a sua inserção em sala de aula, como, por exemplo, as metodologias, psicologia, prática de ensino e didática.

O processo avaliativo percebido por nós, e tratado como momento de aprendizagem dissocia dessa proposta, tanto na Universidade, como no trabalho dos alunos-professores nas escolas.

É necessário considerar, que a forma de avaliar do professor na Universidade expressa claramente a concepção das reais expectativas que tem do profissional que está sendo formado. A forma como ele avalia demonstra sua posição frente à aprendizagem dos alunos, visto que a avaliação é o momento de diagnóstico e tomada de decisão.

Porém, percebemos claramente que os professores propõem formas de avaliação que reforçam a idéia da transmissão de conhecimentos de forma linear.

A discussão do trabalho temático desenvolvido em sala de aula pelos professores como estratégia de avaliação traduz a inconsistência de um trabalho que fica no terreno da fala, do discurso, e efetivamente, não é percebido como mudança de postura pedagógica.

A avaliação, por não ser “uma atividade neutra” (LUCKESI, 1986), estará a serviço de um modelo teórico de sociedade e educação, onde o professor poderá estar envolvido, mas apenas de forma ingênua e inconsciente, se não souber situar-se no contexto pedagógico e histórico.

Hoffman (1993) denuncia que avaliação no Ensino Superior é um fenômeno com características reprodutivistas. Segundo a autora:

O modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem magistério nas escolas e universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desse curso possa sofrer a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser seguida quando professores (HOFFMAN, 1993 p.138).

É relevante pontuar que a forma como é trabalhada a avaliação pelos professores na universidade é prontamente assimilada e transferida para a prática dos alunos, futuros professores, que na sua vivência na instituição, compreendem ser a forma correta de avaliar.

Repensar esse pressuposto, nas aulas do curso, trará o compromisso de fazer do processo da trajetória de formação do professor um instante significativamente valioso para acrescentar saberes, somado aos da sua experiência profissional.

Concordamos com Moreira (1994) quando sugere que se repense a organização do trabalho pedagógico, no cotidiano de Ensino Superior, examinando-se a possibilidade de estruturá-lo em programas e/ou projetos de estudo de pesquisa. Trata-se de incentivar a criação de espaços alternativos, nos quais discentes/docentes pesquisadores se integrariam segundo área de interesse com fluência e conhecimentos afins, que melhor contribuam para assegurar à instituição os desempenhos sociais das funções dela esperada.

As influências da ação docente da formação inicial na prática dos alunos-professores, por nós tratada é um dos aspectos percebidos essenciais para a melhoria da prática desses professores, em razão da sua formação inicial. Os saberes adquiridos na prática cotidiana e na história de sua vida necessitam de uma fundamentação teórica consistente que responda as questões que se apresentam. Para Pimenta (1999):

Parte dos professores, que formam professores desconhecem a necessidade de que suas disciplinas se convertam em saberes pedagógicos ou se recusam a isso, pelo que formulam conteúdos distanciados dos problemas concretos de sala de aula, empobrecendo as especificidades desses saberes, muitas vezes substituindo pela discussão de temas fragmentados.

Portanto, é necessário por parte dos professores que formam professores, buscar uma aproximação do seu trabalho com o contexto vivenciado nas escolas, saber da influência da ação do professor-formador, sobre os alunos-professores, que absorverão as concepções discutidas e ainda zelar pela coerência da postura pedagógica com a prática.

Percebemos, nos discursos dos alunos uma forte influência da compreensão sobre o conteúdo trabalhado no curso, em particular nas disciplinas, enfatizada principalmente, naquela que buscam uma função instrumental, como a didática, estágio, psicologia e as metodologias.

A disciplina de psicologia é destacada pelas informantes como um dos componentes curriculares mais influentes para entender as questões da relação com os alunos, pois contribuem para a compreensão, dos alunos-docentes, as “fases” do desenvolvimento que as crianças se encontram.

Isso nos remete a uma preocupação, com a excessiva valorização da psicologia para explicar todos os fatores determinantes no comportamento, na aprendizagem dos alunos, sendo prontamente abandonadas às questões de ordem social, econômica e cultural, em que o sujeito está envolvido e que poderá também ser determinante na sua aprendizagem e desenvolvimento.

O Estágio Curricular, realizado apenas no final do curso, destaca-se como fator de insatisfação dos alunos. O Estágio, para os interlocutores representa um dos momentos significativos do curso, pois no seu entender, é vivenciada a “verdadeira” prática, estudada nos conteúdos das disciplinas.

A indefinição dos momentos dos estágios, tanto de docência, como de gestão, precisa urgentemente ser discutido pelos professores e pela coordenação do curso, de forma que já se determine qual o momento em que ocorrerá, pois, não percebemos essa definição na proposta do curso. Dessa forma, o estágio permanece no final do curso nos últimos semestres, podendo ser mais bem planejado, distribuído do início ao final do curso, viabilizando efetivamente, a relação indissociável entre teoria e prática. Após essas discussões persiste a idéia, de que a teoria desvinculada da prática remonta aos projetos de estágios dos cursos de formação de professor.

A compreensão que a teoria e prática são indissociáveis parece-nos ainda ser difusa na interpretação das alunas. Desenvolver o entendimento que a prática deve ser orientada pela teoria, que lhe sirva como formulação, é papel preponderante para os professores do curso.

A reelaboração do Projeto Político Pedagógico do curso deverá observar essas definições e a forma de concretização. Para isso, deverá garantir à coletividade e aos diversos segmentos da instituição a participação e a complementaridade, através de profundas discussões e entendimento de um projeto único, porém, consistente e integrador.

Tivemos como desafio nesse trabalho a análise, mesmo que sucinta, do atual Projeto Político Pedagógico do curso, para compreender a proposta da formação do pedagogo, elaborada pela instituição, e a forma de concretização desses pressupostos na ação docente dos professores que formam os futuros pedagogos. Dentro das questões que levantamos no corpo do trabalho, vale salientar que, no tempo decorrido após a elaboração do documento já se soma um período de muitas mudanças e formas de perceber a realidade do curso.

Os atores da elaboração do documento, pela própria dinâmica da realidade que os acompanham, não poderão legitimar o seu olhar às questões do curso, visto que afastaram-se da função, foram transferidos, mudaram de funções, na sua grande maioria.

É preciso garantir que o documento não permaneça estagnado, mas sim dinamicamente aberto às mudanças e aos contextos cambiantes que vivem o curso e a educação.

Vale acrescentar que o trabalho docente vive grandes conflitos. Entre os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos, estão as precárias condições de recursos físicos e materiais, as barreiras postas ao trabalho docente pela cultura escolar e pela desestruturação familiar, juntamente com a desvalorização profissional. Esses conflitos interferem nas questões relacionadas ao próprio processo de escolarização, nas suas concepções de ensino-aprendizagem, suas perspectivas profissionais, principalmente para o pedagogo.

Dessa forma, o curso poderá estruturar trabalhos e projetos numa perspectiva interdisciplinar, integrando as várias áreas que fazem a educação, com a compreensão desses componentes e dos seus determinantes, tendo assim uma visão maior do processo desenvolvido pelo professor em sala de aula e quais os fatores que comprometem seu sucesso, que na grande maioria das vezes não está no professor, na escola, no aluno, mas em condicionantes fora dela.

A necessidade de discussão em torno de uma unidade epistemológica do curso de Pedagogia, que identifique sua verdadeira identidade, parece permanecer pairando sobre a existência do curso. O pedagogo certamente elasteceu suas possibilidades profissionais,

quando assume a docência para a educação infantil, as primeiras séries do ensino fundamental e as diversas modalidades de ensino, função de gestor educacional, como também trabalhos educativos em instituição não escolares. Porém, é preciso conscientizar-se de que o foco que qualifica o pedagogo é a docência. Ser professor é o fundamento maior da profissão da pedagogia. Da mesma forma, defendemos que para ser gestor; seja diretor, coordenador, supervisor escolar, é preciso antes possuir a formação de professor, para compreender e orientar os processos educativos e de instrução, desenvolvidos na sala de aula e na escola como um todo.

Dessa maneira, continua a velha discussão de que os cursos de Pedagogia deverão definir uma unidade epistemológica. Mesmo reconhecendo que as leituras reforçam a opinião de alguns teóricos, de que o estigma da ausência epistemológica foi superado pela produção científica, vasta de teorias do fazer educacional reafirmamos que a Pedagogia tem como objeto de estudo a educação como prática social.

Dessa forma, é necessário resgatar práticas pedagógicas que contribuam, efetivamente, para a consciência crítica dos alunos-professores, para que possam ser elementos da transformação social, priorizando os saberes da prática docente, a serem desenvolvidas pelo Curso, em detrimento as competências pedagógicas, e utilizando as experiências profissionais trazidas pelos alunos do universo escolar, como leitura de uma realidade a ser trabalhada.

É fundamental a implementação da reflexão sobre a realidade da organização do trabalho pedagógico na URCA, refletir e dialogar sobre ela no coletivo, em seguida, buscar caminhos à luz dos objetivos, limites e possibilidades dos sujeitos na ação do seu campo profissional.

Necessário se faz também envolver o Curso sempre na dinâmica da realidade, principalmente das escolas públicas, onde possa perceber claramente a influência do mesmo na melhoria da prática pedagógica dos seus alunos que já exercem a profissão docente.

Para enfrentar tal processo, é necessária a construção de outro caminho para a formação do pedagogo, tendo em vista uma identidade profissional consistente e transformadora (DAMIS, apud SILVA Jr. 1993). É importante salientar que a fonte de identidade do pedagogo encontra-se na identidade da Pedagogia.

Neste sentido, persiste o desejo e o sonho de melhor entender a realidade da prática de formação docente. Ficam nossas esperanças de que a interpretação e aplicação das novas Diretrizes Curriculares, e do Projeto Pedagógico da instituição, fonte do nosso estudo, suscitem, nos sujeitos educacionais, o desejo do debate, a reflexão crítica e a denúncia de que a instituição formadora deverá pensar na sua ação para que não se reproduza uma educação

que comprometida apenas com manutenção da lógica social excludente, traduzida na prática docente e nos elementos dessa prática. Por esta vertente, entendemos que o Curso de Pedagogia, apesar dos limites reais que apresenta, precisa permanecer como espaço de luta, de enfrentamento, de sonho e de ousadias.

Portanto, podemos dizer que esta pesquisa não pretendeu avaliar o curso estudado, compará-lo e tampouco julgá-lo. Pretendeu, sim, observar o espaço e o tempo da formação dos professores pelo canal da proposta curricular que o orienta e suas influências para a prática dos profissionais docentes que nele estão sendo formados, porque acreditamos que as instituições públicas (escolas, universidades), responsáveis pela instrução e formação dos profissionais e dos cidadãos, precisam ser compreendidas na sua globalidade e nas suas contradições.

Finalizando as perspectivas propositivas para o curso de Pedagogia, sob a ótica sociológica, acreditamos que a recomposição de um campo se dê pelo estabelecimento de cumplicidades, entre todos os agentes em atuação nele, e que, mesmo com as lutas em que se opõem internamente e externamente ele se organizem para enfrentar as ameaças ao campo em que se desequilibram em virtude das forças antagônicas a esse campo, Bourdier (2003).

Mediante esta intenção, cremos que no curso de Pedagogia está a potência para a aprendizagem de uma práxis pedagógica libertadora, transformadora e competente, para a possibilidade de formar sujeitos conscientes e críticos, através de ações em que seus professores sejam formados para atenderem tal determinação social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de (et al), **Dialogando com a escola**. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.
- AMARAL, Ana Luna (org). **Formação de Professores políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ANFOPE (2000), **Documentos finais do VI, IX, X**. Encontro Nacional de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte 1992, 1998 e 2000.
- _____ (2005), **Documentos das Entidades sobre a Resolução do CNE**. Boletim Eletrônico da ANFOPE, maio de 2005.
- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**. Petrópolis: RJ. Editoras Vozes, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**, São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, Eliandra Tiballi (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- BEANE, J. (2002). **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didáctica Editora.
- BEANE, J. (2003). **Integração Curricular. A essência de uma escola democrática**.
- CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS, v.3, n.2, Jul/Dez 2003, pp. 91-110.
- BOURDIER, Pierre. **Os usos sociais da ciência. Por uma sociologia clinica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL/CNE/CPE (20010, Parecer N° 9, de 8/5/2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacional para a formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília.
- _____ (1996), Lei 9394/96. Estabelecer as **Diretrizes e Bases de Educação Nacional**.
- _____ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Portaria n. ° 146**, de 10 de março de 1998. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino.
- _____. Presidência da República. **Decreto Presidencial n° 3.276/99 de 06 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília, 1999. Disponível em Acesso: 23 de abril de 2009.

- _____. MEC. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 01/99 de Regulação dos ISES**. Brasília. 1999.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Portaria n.º 1.518**, de 16 de junho de 2000. Designa professores para integrarem a Comissão de Especialistas de Ensino.
- _____. MEC. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, abril, 2001.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Março de 2005a. Mimeo.
- CANDAU, Vera Maria (org). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP e A, 2001.
- CORDEIRO, Domingo Sávio de A. **Pesquisa Social: Uma abordagem educacional**. Crato: URCA, 1999.
- COSTA, Maria Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do Contemporâneo**. Rio de Janeiro. RJ. DP&A, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DAMIS, Olga Teixeira. **Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil**. Uma perspectiva de análise. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Formação de Professores Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a Organização do Trabalho Pedagógico e a Didática**. Campinas – SP: Papirus, 1999
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- GATTZ, A. **Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral**: In: MEIHY, J. C. S. B. (org.) **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo. Ed. Xamã, 1996.
- GATTI, Bernadete A. **Tendência da Pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino**. In. TIBALLI, Eliandra F. Arantes. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D&PA, 2003.
- _____, Bernadete. **Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Atlas. 1999.
- GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Petrópolis. RJ: Editoras Vozes. 1986.
- GUIMARÃES, Camila. A receita do mestre. Revista Época. Edição de 13 de maio de 2011. P. 63.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre. Editora Meditação, 1993.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978
- LA TAILLE, Yves de (et al). **Piaget, Vigotsky, Wallons: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paul: Sumonus, 1992.
- LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e Currículo. Universidade Regional do Cariri**. Fortaleza, Imprensa Universitária-UFC, 2000.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. Goiânia: Editora alternativa, 2001
- _____, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994
- _____, José Carlos. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Editora livro técnico, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo – SP: Cortez, 1995
- LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MESZAROS I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- MORIN, Edgar. **Os Setes Saberes Necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOYSËS, Lúcia Maria. **O Desafio de Saber Ensinar**. Campinas SP: Papyrus. 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A Crise da Teoria Curricular Crítica. In O currículo nos Limiães do Contemporâneo**. Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2001.
- NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote

- PÁDUA Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórica – prática:** Campinas SP: Papirus, 1997.
- PICONEZ, Stela B. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas SP: Papirus 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.
- _____ (org.). **Professor Reflexivo no Brasil, Gênese e Crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2008.
- PIERRE, João Teófilo. **URCA: do sonho ao reconhecimento. Resgate histórico e documental.** Fortaleza: Premius, 2010
- QUEIROZ, Zuleide F. e OLIVEIRA, Karla Roberta. **A Construção da cultura de avaliação institucional.** Crato: URCA, 2000 (Relatório de pesquisa)
- REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Ano XX nº 68, Dezembro de 1999.
- RISTOFF, Dilvo. **Avaliação Institucional: pensando princípios.** In: BALZAN, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: teoria e experiências.** São Paulo: Cortez, 1995
- SACRISTAN J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** São Paulo: SP. ARTMED, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum a Consciência Filosófica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SANTANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos.** Petrópolis/RJ; Editoras Vozes, 1995
- SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHEIBE, Lêda. **Formação dos profissionais da educação pós – LDB: vicissitudes e perspectivas.** In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Formação de Professores Políticas e Debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002.
- SCHMIED – KOWARZICH, W. **Pedagogia Dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1983
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como Fetiche.** Belo Horizonte: MG, Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda Becker. **Avaliação educacional e clientela escolar.** In: **Introdução à Psicologia Escolar.** 2. ed. São Paulo, 1991.
- TAVARES, José e BRZEZINSKI Iria (org). **Conhecimento profissional de professores, a práxis educacional como paradigma de construção.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas.** In: *Anais da 18ª Anped*, 1995 (disq.).

_____. **A racionalidade prática dos saberes dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula.** In: CANDAU, V. M.(Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea.** *Educativa* V.9. ano 1.2006.

TORRES, R.M. “**Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**”. In de TOMMASI, L.WARD, M.J e HADDAS, S. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: SP. Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (et al). **Licenciatura em Pedagogia, realidade, incertezas, utopia.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____, **Formação de professores, políticas e debates.** Campinas, SP, Papyrus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação.** Brasília. Plano editora: 2003

VIEIRA, Sofia Lerche e MATOS Kelama S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.