

PUCRS

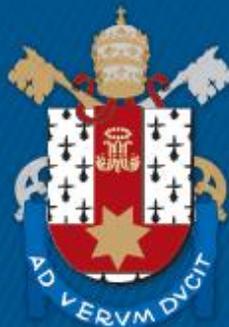
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: PARA UMA RELAÇÃO ENTRE
TEORIA E PRÁTICA**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

**Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e
prática**

Porto Alegre
2017

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e prática

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora: Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre
2017

VIVIANE GUIDOTTI MACHADO

Práticas Pedagógicas no curso de Pedagogia: para uma relação entre teoria e prática

Aprovada em: 24/02/2017

BANCA EXAMINADORA:

Professora Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS
(Orientadora)

Professora Dr.^a Miriam Pires Corrêa de Lacerda – PUCRS

Professora Dr.^a Denise Nascimento da Silveira - UFPEL

Professora Dr.^a Tania Mara Zancanaro Pieczkowski - Unochapecó

Ficha Catalográfica

M149 Machado, Viviane Guidotti

Práticas Pedagógicas no Curso de Pedagogia : Para uma relação entre teoria e prática / Viviane Guidotti Machado . – 2017.

200 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Formação de Professores. 3. Curso de Pedagogia. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Dizem alguns: que os agradecimentos devem constar apenas no relatório final da Tese, mas os agradecimentos se constituíram durante toda a trajetória da minha vida acadêmica no doutorado, já que todos os citados neste texto estão cientes de suas contribuições e da minha eterna gratidão, então nestas folhas seguem apenas meus agradecimentos, em forma de registro.

Eterna gratidão aos interlocutores desta pesquisa – professores e professoras que aceitaram o convite para participar, disponibilizaram tempo para realizar a entrevista, em meio a tantos afazeres docentes na Universidade.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes – orientadora desta pesquisa, por toda a bondade, em me receber de braços abertos, pelo seu incentivo, cuidado e presença amiga. Por topar minhas escolhas e com todo o seu rigor ético, científico e metodológico – exigir sempre o meu melhor, possibilitando a realização desta investigação.

Às professoras que participaram da banca de qualificação, pela gentileza em aceitar o convite, ao disponibilizar tempo para a leitura e apreciação do projeto de pesquisa, contribuíram significativamente para a finalização desta pesquisa.

Às professoras Denise Nascimento da Silveira, Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski que compuseram a banca da defesa: Agradeço infinitamente a gentileza pelo aceite, em meio à correria do dia a dia e das agendas acadêmicas, ainda sim se dispuseram em apreciar o trabalho e partilhar comigo esse momento. Obrigada por fazerem de uma banca de defesa um espaço de interlocuções, reflexões e trocas compartilhadas a partir desta pesquisa.

À minha família, que mesmo não entendendo muitas vezes o motivo de não estar presente e nem ter tempo para qualquer outra coisa que não fosse o envolvimento com o Doutorado, nos últimos 4 anos, tiveram sensibilidade e compreensão nos momentos mais difíceis e sempre me incentivaram, em especial minha mãe: Saile Guidotti sempre presente e confiante, inspiração de luta e persistência. E aos meus tios Neimar e Doriana (família Damé Santos) pelas conversas e incentivos no mestrado e no ingresso do doutorado, a presença de vocês nessa caminhada sempre foi intensa mesmo a distância e todas as lembranças guardadas no coração.

À família Pereira e à família Dantas que me receberam com muito acolhimento e carinho durante a coleta de dados, em especial ao seu Miguel, Dona Francisquinha e Dona Margarida – exemplos de vida. Em especial pela amizade que se constitui durante o doutorado com a professora e pesquisadora Zildene Pereira, amiga para vida toda, agradeço o carinho, as conversas e trocas de conhecimento.

Às colegas do PPGEDU/PUCRS e agora amigas que sempre guardarei no coração – e aqui destaco alguns nomes, que foram fundamentais em muitos momentos de troca, aprendizados, discussões, ajudas, risos e cafés – Á Cláudia Lérias e Priscila Verdum – agradeço as palavras de incentivo, as parcerias nas

escritas, todas as trocas compartilhadas, as angústias vividas e as risadas em meios à cafés e sucos no prédio 15 e telefonemas 'viva ao WhatsApp'. À Bárbara Casaletti e Carla Spagnolo agradeço por esse lado positivo delas de sempre verem a vida de maneira otimista, esse lado que me cativou e me inspirou, muitas vezes acalmou minha alma em meio a tantos prazos e exigências acadêmicas. À Leslie, mexicana querida que me auxiliou nas traduções em espanhol, sempre com um sorriso no rosto, “¡Gracias Chica!”! À Nozangela Dantas sempre disponível para ajudar, incentivou a coleta de dados em outro contexto, esteve sempre presente para acolher e a Lorena Nascimento pela torcida, alegria constante e por fazer o melhor churrasco de legumes que já comi. E aos demais colegas do PPGEDU que tive a oportunidade de conhecer e compartilhar momentos ricos e significativos de troca e aprendizagem nas aulas e nos intervalados regados a cafés.

Às colegas de grupo de pesquisa e orientação, em especial: Gláé Machado e Elizabeth Carmo – agradeço pelos nossos 'bat encontros' mensais, estudos, trocas e discussões tão importantes durante toda a minha trajetória no doutorado.

À PUCRS, especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à Anahí Azevedo por todo apoio e auxílio administrativo durante o curso. Ao corpo docente, pelo ambiente acadêmico rico em trocas e conhecimentos, em especial à Professora Marília Morosini por seu entusiasmo e alegria constantes. Agradeço pela oportunidade consentida de aprendizado durante do estágio de docente, e nas aulas sobre ensino superior e as trocas sobre a construção de Estados do Conhecimento.

Aos colegas de profissão pela torcida e ajuda nos momentos difíceis e de ansiedade, para não esquecer nenhum nome, agradeço toda a equipe do IERGS/UNIASSELVI. Em especial aos colegas Alex Magnus e Ricardo Figueiró, pelas trocas, risadas e incentivos. À Daisi Cardoso e Gabriel Baldo pela solidariedade de classe, incentivo e auxílio para substituições em minhas turmas, durante minha coleta de dados.

Aos amigos e às amigas que a vida se encarrega de colocar no nosso caminho, que tornam a vida mais leve e agradável, dedico também este estudo, pois a cada encontro me sentia renovada para continuar e finalizar esse caminho.

A CAPES, pelo auxílio concedido, por meio de uma bolsa parcial de estudos, fundamental para a continuidade da minha formação acadêmica, em nível de doutorado.

Enfim, a todas e todos que 'passam e/ou passaram' no meu caminho como alunas e alunos, em sua formação inicial e/ou continuada, o meu mais singelo agradecimento em ser honrada em aprender constantemente com vocês. É por vocês que busco ressignificar minha prática movida em um ato de ação-reflexão ao final de cada aula.

Dedico este estudo:

Ao sertão região tão rica: de pessoas querida, de lugares lindos, mesmo que ainda a falta de água judie de seu povo, lá o sorriso se mostra constante, na fé de dias melhores, como raízes fortes incrustadas no chão. Para o sertão que me cativou, segue minha homenagem em forma de poesia:

*Amizade... no Sertão!
Amigos no Sertão,
É fácil de encontrar,
Basta ser sincero
E ter um sorriso no olhar.*

GUIDOTTI, Viviane. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: A ORGANIZAÇÃO PARA A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RESUMO

Esta Tese foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, no Curso *Stricto Sensu* de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidade, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A problemática central desta pesquisa propôs um estudo centrado nas práticas pedagógicas desenvolvidas em processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, tendo como interrogante principal – professores formadores do curso de Pedagogia, de uma Instituição Pública Federal do sertão nordestino. Esses formadores desenvolvem suas práticas pedagógicas a fim de favorecer a produção de conhecimento a partir da problematização entre teoria e prática em sala de aula. Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi de compreender a organização das práticas pedagógicas em um curso de Pedagogia no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula. A fundamentação teórica teve como base as seguintes temáticas: a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil, as Tendências Pedagógicas no Brasil e as Práticas Pedagógicas. A abordagem qualitativa da pesquisa foi desenvolvida com o uso de princípios de um estudo de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os dados foram coletados por três instrumentos: uma entrevista semiestruturada, documentos elaborados e publicados pela Instituição escolhida para este estudo, e os Diários de Itinerância (BARBIER, 2007) que registraram as vivências no campo empírico durante a coleta de dados. Para analisar e interpretar os dados das entrevistas e dos documentos da IES foi utilizada a técnica qualitativa de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Os achados principais apontam para compreensão da organização das práticas pedagógicas que se configura urgente na construção de um currículo interdisciplinar entre as disciplinas em cursos, para a formação de professores, que proporcione relação entre a teoria e a prática, objetivando formar professores e professoras constituído por características como: reflexivo, crítico e pesquisador, a partir do reconhecimento e valorização de sua realidade sociocultural e dos acadêmicos do curso de Pedagogia. Os dados apontam para a necessidade de repensar o distanciamento da Universidade e da Escola Básica, assim como rever as demandas e condições laborais dos formadores de professores. E também é fundamental repensar o curso de Pedagogia para além da construção de um professor ou de uma professora que atua somente em sala de aula, é preciso reconhecer que este profissional também é fundamental em outros ambientes de trabalho que envolva ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Formação de Professores. Curso de Pedagogia.

GUIDOTTI, Viviane. **PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE COURSE OF PEDAGOGY: THE ORGANISATION FOR THE THEORY AND PRACTICE**. 2017. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)– Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ABSTRACT

This thesis was developed in the line of research Formation, Government and Practices in Education, in the Stricto Sensu Doctorate Course, the Graduate Program in Education, the School of Humanity, of the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul. The central problem of this research has proposed a study centered on pedagogical practices developed in teaching and classroom learning processes, having as principal interrogator-teachers of the Degree Course of Pedagogy, a Federal Public Institution of the Northeast of the countryside. Do these formers develop their pedagogical practices in order to favor the production of knowledge from the problem between theory and practice in the classroom. In this way, the objective of this research was to understand the organization of pedagogical practices in a Degree Course of Pedagogy in the direction of the articulation between theory and practice in the classroom. The theoretical justification was based on the following topics: The trajectory of the course of pedagogy in Brazil, the pedagogical trends in Brazil and the pedagogical practices. The qualitative approach of research was developed by using the principles of a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). The data was collected by three instruments: a very structured interview, documents elaborated and published by the Institution chosen for this study, and the roaming journals (BARBIER, 2007) that recorded experiences in the empirical field during data collection. To analyze and interpret the data of the interviews and the documents of IES was used the qualitative analysis of Textual Analysis Discursive of Moraes and Galiazzi (2011). The main findings point to understanding the organization of pedagogical practices that is set up urgently in the construction of an interdisciplinary curriculum for teacher's formation, which provides a relationship between theory and practice, aiming to form a teacher consisting of characteristics such as: reflective, critical and researcher, from the recognition and appreciation of their socio-cultural realities and the academics of the Degree Course of Pedagogy. The data points to rethink the distance from the University and the grade school, as well as reviewing the demands and labor conditions of teacher's trainers. And we also need to rethink the Degree Course of Pedagogy beyond the construction of a teacher in the classroom, it must be recognized that this professional is also crucial in other working environments involving teaching and learning.

Keywords: Pedagogical Practices. Teacher's Formation. Degree Course of Pedagogy.

GUIDOTTI, Viviane. **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CURSO DE LA PEDAGOGÍA: LA ORGANIZACIÓN PARA LA RELACIÓN TEORÍA Y PRÁCTICA**. 2017. 181f. Tese (Doutorado em Educação)—Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

RESUMEN

Esta tesis se desarrolló en la Línea de Investigación, Políticas y Prácticas de Investigación en Educación, en el Curso de Estricto Sensu de Doctorado, en el Programa de Posgrado en Educación, en la Escuela de Humanidad, de la Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul. El problema central de esta investigación se propuso en un estudio centrado en las prácticas pedagógicas desarrolladas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, teniendo como principal individuos - profesores del Curso de Grado en Pedagogía, de una Institución Pública Federal en Noreste de Brasil. Estos formadores desarrollan sus prácticas pedagógicas para favorecer la producción del conocimiento de la problematización entre la teoría y la práctica en el aula. De esta manera, el objetivo de esta investigación fue comprender la organización de prácticas pedagógicas en un Curso de Grado de Pedagogía en la dirección de la articulación entre teoría y práctica en el aula. El marco teórico se basó en los siguientes temas: la trayectoria del curso de pedagogía en Brasil, las tendencias pedagógicas en Brasil y las prácticas pedagógicas. El enfoque cualitativo de la investigación se desarrolló mediante el uso de los principios de un estudio de caso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Los datos fueron recopilados por tres instrumentos: una entrevista semiestructurada, documentos elaborados y publicados por la Institución elegida para este estudio, y los Registros Itinerantes (Barbier, 2007) que registraron experiencias en el campo empírico durante la recogida de datos. Para analizar e interpretar los datos de las entrevistas y los documentos de IES, se utilizó la técnica cualitativa del Análisis Textual Discursivo de Moraes y Galiazzi (2011). Los principales hallazgos apuntan a entender la organización de prácticas pedagógicas que se establecen con urgencia en la construcción de un currículo interdisciplinario para la formación de docentes, que proporciona una relación entre la teoría y la práctica, con el objetivo de formar un profesional, en que consiste en características como: reflexivo, crítico e investigador, desde el reconocimiento y apreciación de sus realidades socioculturales y los académicos del Curso de Grado de Pedagogía. Los datos apuntan a repensar la distancia entre la Universidad y la Escuela Primaria, así como revisar las demandas y condiciones laborales de los formadores de los docentes. Y también necesitamos repensar el Curso de Grado de Pedagogía más allá de la construcción de un profesional en el aula, hay que reconocer que este profesional es también crucial en otros entornos de trabajo que involucran la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas. Formación de Docente. Curso de Grado en Pedagogía.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ESTADO DO CONHECIMENTO: ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	34
FIGURA 2 – ETAPAS DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	36
FIGURA 3 – SITES: REUNIÕES NACIONAIS DA ANPEd.....	38
FIGURA 4 – SITES: CIDU DE 2010 A 2016.....	40
FIGURA 5 – CAMINHOS DA PESQUISA.....	60
FIGURA 6 – ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: SÍNTESE DO PROCESSO	70
TABELA 1 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR ANO E GT: ANPEd.....	38
TABELA 2 – NÚMERO DE TRABALHOS SELECIONADOS POR ANO: CIDU	40
TABELA 3 - SÍNTESE DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	80

LISTA DE SIGLAS

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATD – Análise Textual Discursiva
- AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CIDU - Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Educação a Distância
- FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
- GT – Grupo de Trabalho
- IBICT – Instituto Brasileiro de informação em Ciência e Tecnologia
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SIPESQ – Sistema de Pesquisa da PUCRS
- TCC – Trabalho de Conclusão do Curso
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



[...] porque libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, decía *El Loco*, es enseñar a dudar.

Eduardo Galeano (2012, p. 103)

SUMÁRIO

ORIGEM DO ESTUDO: OBJETO DA INVESTIGAÇÃO.....	17
1 ESTADO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS JÁ CONSTRUÍDOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO.....	32
1.1 CONCEITUANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO	32
1.2 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	33
1.2.1 Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	36
1.3 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DO CORPUS: REFLEXÃO CRÍTICA.....	40
1.3.1 Metatexto da Análise dos trabalhos escolhidos: BDTD, ANPEd e CIDU	42
2. A INVESTIGAÇÃO	50
2.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	50
2.2 RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.....	51
3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	61
3.1 NATUREZA DA PESQUISA	62
3.1.1 Pesquisa Qualitativa	62
3.1.2 Estudo de caso	64
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
3.2.1 Entrevistas	65
3.2.2 Documentos.....	67
3.2.3 Diários de Itinerância	68
3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: MOVIMENTO DA ANÁLISE	70
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA	72
3.5 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO.....	73
3.5.1 Interlocutores: Contextualização dos Sujeitos Entrevistados.....	77
3.6 CAPTANDO O NOVO EMERGENTE: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO O META-TEXTO	81
4 O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO CURSO NO BRASIL.....	84
4.1 REFLEXÕES INICIAIS – A PEDAGOGIA ANTES DA PEDAGOGIA SER INSTITUCIONALIZADA NO BRASIL.....	84

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ESCOLAS NORMAIS ATÉ A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	90
4.3 DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (1939) ATÉ A PUBLICAÇÃO DA LDB DE 1996.....	102
4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: APÓS A PUBLICAÇÃO DA LDB/96.....	110
4.5 O CURSO DE PEDAGOGIA: DA IES LOCUS DA PESQUISA.....	118
5 DIÁLOGOS COM A TEORIA E O CAMPO EMPÍRICO.....	122
5.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL.....	122
5.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	129
5.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	146
5.4 DIMENSÃO DE ANÁLISE: RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES ESTABELECIDAS	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE ...	197
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	199

ORIGEM DO ESTUDO: OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

A Origem do Estudo tem como finalidade descrever minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, caminhos significativos que deram origem a construção do objeto de estudo desta investigação. E ao pensar no propósito de produzir a origem deste estudo – reflito a partir dos espaços que ocupo e ocupei, com o intuito de significar minha trajetória e movimentos de vida. Assim retomo as palavras de Santos (1979, p. 18):

O espaço reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas. Assim, o espaço reproduz-se, ele mesmo, no interior da totalidade, quando evolui em função do modo de produção e de seus movimentos sucessivos. Mas o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus *movimentos*. (grifo nosso).

Desta maneira, esses espaços ocupados, em sua dimensão social, me remetem as transições e transformações pelas quais passei, com muitos pontos de partidas e pontos de chegada, em lugares estabelecidos no tempo e no espaço e (re) constituídos por diversas transformações sociais, culturais e econômicas, pois

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2007a, p. 58, grifo nosso)

Espaços e tempos de trajetórias, ‘histórias contadas e recontadas’ a partir da minha narrativa, que têm a utopia como fonte de energia, fundamentada pelo pensamento Freireano e inspirada ao significado da utopia segundo Galeano (2001, p. 230), que nos mostra que a utopia é uma forma de continuar, “Ella está en el horizonte [...]. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopia? Para eso sirve: para caminar.”

Neste sentido, ainda que pareça uma utopia pensar em uma sociedade mais solidária e justa, nós, professores, continuamos lutando. Ainda que pareça utopia,

projetamos uma escola com qualidade social¹, ainda que só pareça utopia, “nós, professores, continuamos a caminhada... persistindo, buscando, pesquisando, refletindo... sem nunca deixar de lutar pelo que acreditamos!”

Para Freire (1980), a utopia² se manifesta na exigência do ato de reconhecer criticamente, o desafio de promover uma educação de qualidade para todos, não como algo irrealizável, mas que ao projetar esse caminho leva-se em conta a consciência de quem somos e para que e por quem lutamos, ou seja, a utopia está intrinsecamente ligada a uma proposta transformadora, em que se constitui de anunciadores e denunciadores.

Ao compreender o sentido da utopia, reafirmo que os caminhos que percorri são construídos por ‘lutas’ pessoais e coletivas, em movimentos de vida em muitos contextos e espaços educativos, que ‘foram e vão’ se construindo de diversas formas. Tal como explicita Santos (1978, p. 122) “O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente.

Ciente, então, da constituição desses espaços como um processo produtivo, retomo novamente as palavras de Santos “O espaço que, para o processo produtivo une o homem, é o espaço que, por esse mesmo processo produtivo, os separa” (2007, p. 33). Consciente do meu inacabamento e da complexidade dos espaços e contextos escolares que ocupei – que considero lugares que iniciam o ser humano aos processos produtivos, constituídos da visão de subjetividade de cada ser, mas sob e a partir de diversas influências em sua organização e sistematização, frente às transformações nas estruturas sociais, culturais e econômicas locais e mundiais – que muitas vezes torna estes espaços mercadológicos e desumanos, aproximo-me de Freire (2007a), novamente, para apoiar toda a minha sensibilidade em resgatar meus movimentos de vivências, conhecimentos construídos, discursos, na busca de humanizá-los sob minha interpretação, mas também os reconhecendo como espaços

¹ O significado de *qualidade social* remete às ideias de Cortella (2016). Qualidade social significa que uma instituição de ensino precisa ter professores formados não só por uma dimensão de conhecimentos técnicos, como também pelas dimensões pedagógicas e cidadãs, reconhecendo a importância da democratização do ensino. Professores que atuam para uma formação de cidadania, em uma perspectiva crítica e reflexiva, para a construção de uma sociedade solidária.

² Segundo Freitas (2010, p. 412) o pensamento Freireano sobre a utopia “[...] é uma manifestação recorrente, sustentada pelo senso comum de que a utopia é algo impossível de ser realizado. Tal entendimento torna depreciativa a qualificação do educador. Todavia, a noção de utopia que se inscreve na vida e obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadoras, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante do cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação.”

produtivos (SANTOS, 2007), que por vezes também desumana e aliena, quando não há reflexão crítica, sendo eu também um ser inacabado.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. *Temos de saber o que fomos e o que somos para saber o que seremos.* (FREIRE, 1988, p. 33, grifo nosso).

Acredito que durante nossa trajetória refazemos constantemente nosso discurso – como professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras³ – mas, para que seja consciente e que possa se refazer sob uma reflexão crítica e transformadora, é necessária uma sólida base epistemológica, metodológica e política, que resgate a sensibilidade do ato de ensinar, com toda a rigorosidade e ética, diante da consciência que reconheça o ser humano como um ser inacabado. (FREIRE, 1980, 2007a e 2011).

Desta maneira, descrever minha trajetória é uma tentativa de ‘desenredar’ um novelo constituído de fios vividos e tramados para compreender como cheguei a delimitar meu objeto de estudo. Assim, meus caminhos acadêmicos e profissionais se entrelaçam com as questões de pesquisa deste estudo, que serão apresentados como uma retrospectiva que se inicia nos espaços e contextos que ocupo atualmente. E ao voltar – aos meus caminhos passados ‘não descrevo, interpreto’, a partir das minhas referências presentes, já que:

Exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que procuro narrar um passado que re-faço, re-construo, re-penso com as imagens e idéias de hoje. A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção de meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto* (SOARES, 1991, p. 40, grifo da autora).

³ É importante destacar, a intenção de evitar neste texto uma linguagem sexista, que reforce os estereótipos impostos culturalmente e denotam discriminação ou qualquer tipo de segregação de gênero. Ressalta-se, então que palavras masculinas neste texto não tem a intenção de ter apenas uma conotação masculina e sim também feminina, destacando a preocupação com a igualdade de gêneros. Desta forma, sempre que possível no decorrer neste texto optou-se por mencionar o feminino e masculino de algumas palavras, que são corriqueiras ao campo da área de conhecimento da educação, como: professor, professora, educador, educadora, pedagogo e pedagoga, gestores e gestoras ou o emprego do artigo definido para anteceder as palavras: os docentes, as docentes, os discentes e as discentes. Esta preocupação linguística está fundamentada na uma postura humana e sensível de Cortella (2016, p. 28), alguns conceitos “[...] têm uma evidente conotação masculina; é difícil evitar a linguagem sexista, mas enquanto não criamos palavras que representem uma nova postura, registro aqui o alerta de que seu uso no texto não sugere posição discriminatória.”

Minha caminhada até a Pós-Graduação me fez refletir por diversas vezes sobre questões relacionadas à formação inicial e atuação dos pedagogos e das pedagogas na Educação Básica, em especial na ação destes profissionais na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – dos desafios de formarmos professores e professoras a partir da relação entre teoria e prática na sala de aula, a fim de formar profissionais reflexivos de suas práticas docentes e ativos na construção do conhecimento com seus alunos e alunas.

Afinal, formar pedagogos e pedagogas não perpassa apenas por questões teóricas – fundamentadas somente na importância de adquirirem conhecimentos específicos de sua área profissional, mas também de terem competências e habilidades de relacionar esses conhecimentos teóricos e metodológicos com questões da prática social, que serão vivenciadas por eles e elas na escola, ou em qualquer espaço educativo – seja este espaço informal, formal e/ou não formal de ensino (GOHN, 2006), que por pedagogos e pedagogas possa ser ocupado – assim justifica-se a necessidade de uma formação articulada com questões sobre ética, cidadania e solidariedade vinculadas à prática profissional que considere a realidade do discente, alinhada ao cotidiano escolar da comunidade em que este profissional estará inserido.

Ao considerar o que foi destacado e diante das minhas inquietações, fui organizando minha grade de horário durante o doutorado para cursar disciplinas que provocassem minha reflexão sobre a docência no Ensino Superior e também sobre as relações entre a Universidade e a Educação Básica. É importante ressaltar que essas discussões se iniciaram também em algumas disciplinas cursadas no Mestrado. Também optei por cursar outras disciplinas que discutissem a questão sobre pesquisa em educação – especificamente sobre aspectos metodológicos, essenciais para uma formação em nível de doutorado – de uma professora pesquisadora.

Durante esse período – no doutorado, também tive a oportunidade de realizar por dois semestres o estágio de docência⁴, em 2014/1 e 2014/2, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁵, no curso de Pedagogia da PUCRS, um

⁴ De acordo com a Portaria nº 181, de 18 de dezembro de 2012, pela CAPES - Art. 20. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando no nível de doutorado, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os beneficiários do PROSUP [...]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_181_de-18122012.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

⁵ O estágio de docência foi supervisionado pela professora Dra. Marília Costa Morosini.

espaço que me proporcionou um olhar sensível aos desafios do professor universitário na prática docente em sala de aula, já que acredito ser uma grande provocação para o professor universitário tornar os encontros de uma disciplina em momentos de construção de conhecimento, com autoria e participação dos alunos e alunas, em apenas dois períodos presenciais por semana.

A disciplina de TCC foi ministrada de forma semipresencial, isto é, dois períodos presenciais por semana e o restante da carga horária administrada a distância, pelo Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA)⁶, utilizado pela Instituição de Ensino Superior (IES) – organizado e administrado pela plataforma Moodle. Deste modo, a partir dessas duas realidades de espaço e tempo – entre o virtual e o presencial – a professora orientadora da disciplina buscava organizar suas práticas pedagógicas diante das necessidades dos alunos e alunas, como também relacionar os objetivos da construção de um trabalho final de curso de graduação, seguindo o Projeto Político Pedagógico do Curso. Considerando os desafios e estratégias de uma professora já experiente na formação de professores, suas aulas eram ministradas em um laboratório de informática, o que possibilitava a ela atender os alunos e alunas de forma individual e ao mesmo tempo envolver todo o grupo na produção escrita do TCC nos encontros presenciais.

Outra questão importante é sobre a organização do AVEA, todos os textos, explicações e orientações de cada etapa do TCC estavam disponíveis para toda a turma, ou seja, em qualquer horário e local o material da disciplina poderia ser acessado tendo apenas um requisito, o acesso à internet. Os *feedbacks* eram enviados semanalmente nesse ambiente virtual, como também o acompanhamento dos trabalhos era realizado semanalmente de forma presencial, no laboratório de informática.

Esse espaço foi rico, uma oportunidade muito significativa para a reflexão das possibilidades e concretização de um ensino híbrido – entre o virtual e o presencial – na modalidade de uma disciplina semipresencial, como também me fez repensar sobre a necessidade de práticas pedagógicas nas disciplinas de cursos de formação de professores, que proporcionem momentos de incentivo e envolvimento da turma

⁶ A denominação AVEA, é fundamentação em Mazzardo (2005), que defende essa denominação para os ambientes virtuais, levando em consideração tanto o processo de ensino do professor como o processo de aprendizagem do aluno.

com os professores e as professoras na construção de conhecimento. Como destaca Pérez Gómez (2015, p. 111) sobre novas formas de ensinar e aprender considerando a era digital “É fundamental ressaltar a importância do envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem: a aprendizagem deve ser vista como um processo ativo de indagação, investigação e intervenção”.

Em especial, nessa disciplina de TCC, presenciar o comprometimento de uma professora promovendo um ambiente provocador para uma turma produzir trabalhos com autoria, em tempos de ‘ctrl c + ctrl v’, o famoso “cópia e cola” que resulta em plágio acadêmico, foi muito gratificante, já que a questão referente ao plágio é uma preocupação que ganha cada vez mais repercussão no mundo acadêmico. De acordo com os estudos de Pithan e Vidal (2013), no âmbito universitário esse problema ganha dimensões preocupantes que envolvem ética, questões jurídicas e pedagógicas.

A experiência como docente, mesmo que em um estágio por dois semestres – em uma Universidade, no curso de Pedagogia, me aproximou também das discussões acerca da Pedagogia Universitária – que Cunha (2006, p. 351) conceitua como um “[...] campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior”, o que fomentou ainda mais minhas inquietações quanto à formação dos professores universitários, como também sobre as suas práticas pedagógicas em sala de aula nas universidades, em especial no curso de Pedagogia.

Outra oportunidade que tive de troca e construção de conhecimento durante toda a trajetória no doutorado se deu no Grupo de Pesquisa, coordenado pela professora Cleoni Maria Barboza Fernandes⁷ – o que fortaleceu meu aprendizado a partir de discussões que envolveram: Formação Inicial e Continuada, em uma perspectiva do Desenvolvimento Profissional de Professores, Práticas Pedagógicas e as relações entre Universidade e Escola Básica. A operacionalidade dos encontros do grupo concretizou-se mensalmente, nos reuníamos para discussões sobre as pesquisas dos orientandos e também para estudos sobre intelectuais brasileiros, como: Álvaro Vieira Pinto (1985, 1986 e 1993), Anísio Teixeira (1956, 1964, 1989 e 2009), Darcy Ribeiro (1969, 1985 e 1995) e Paulo Freire (1980, 1988, 2007a e 2011).

Aliada às construções de conhecimento e reflexões realizadas no PPGEDU/PUCRS, como aluna do doutorado, ao mesmo tempo início a minha primeira

⁷ Coordenadora do grupo de estudos.

experiência como Professora Tutora de um curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Educação a Distância, que oferta ensino de forma semipresencial. Atualmente, soma-se a quatro anos de experiência e aprendizados nesse campo profissional – no ensino superior, em um lugar de (re)construção de muitos aprendizados com uma atuação docente que procura ser reflexiva, em uma IES privada. Vivenciar essa experiência, os desafios e dilemas de uma sala de aula com alunos e alunas em um curso de formação de professores, me fazem a cada dia perceber na prática a relevância do estudo que realizei sobre as práticas pedagógicas em sala de aula no curso de Pedagogia.

No entendimento dos meus desafios busco aliar a teoria e a prática, ao promover uma aula reflexiva – para uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2001), tendo como base a problematização em consequência de um diálogo de interação entre e com todos os interlocutores da turma – consciente de que esse diálogo não acontece de uma maneira fácil, já que compromete tanto a mim quanto a meus alunos e alunas a participarem, estudarem, tolerarem ideias e opiniões diferentes das suas e argumentarem de forma humanizada, crítica e dialógica.

Retomo aqui questões que percorrem novamente pela Pedagogia Universitária, quanto a minha identidade como docente e conseqüentemente sobre minha formação para atuar como formadora de professores, com o intuito de repensar a organização das minhas práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica-reflexiva considerando o contexto de atuação profissional dos meus alunos e alunas, fortalecendo e renovando meus fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos.

A dificuldade referente à relação entre a teoria e a prática ficou evidente na primeira turma em que orientei o estágio curricular supervisionado. Muitos alunos e alunas demonstraram dificuldades, desde a elaboração dos objetivos dos planos de aula até como definir de que forma seriam concretizadas as avaliações de aprendizagem das atividades que seriam realizadas nos estágios na Educação Infantil. A percepção que tive foi como se os conteúdos abordados nas disciplinas dos semestres anteriores, no curso de Pedagogia, não fossem considerados como referenciais teóricos para as escolhas dos alunos e alunas, na elaboração dos projetos e planos de aula; era como se algumas questões discutidas nas disciplinas, de Currículo, Didática e Fundamentos da Educação Infantil ou Fundamentos da

Alfabetização e do Letramento simplesmente tivessem sido esquecidas, ou não tivessem sido concretizadas como aprendizagens significativas e relevantes para a trajetória acadêmica e atuação profissional desses alunos e alunas.

Ciente desse problema, e dos dilemas e angústias decorrentes da preocupação com uma aprendizagem significativa pelos alunos e alunas, o deslocamento que tento realizar em cada aula busca articular a teoria e a prática, para romper com uma concepção pedagógica e formativa baseada apenas na transmissão de informação. A pretensão de inovar nas práticas pedagógicas tem me acompanhado aula após aula, fomentando minha vontade de pesquisar sobre o tema desta tese, mas, ainda admito que encontro grandes desafios nesse deslocamento, já que tenho a consciência de que o processo formativo é complexo, que dependo também da vontade e motivação dos meus alunos e alunas – interlocutores, da minha prática docente diária, assim como investimentos e gestão por parte da Instituição.

De fato, se admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (TARDIF, 2000, p. 10)

Dessa forma, essas vivências no papel de docente implicam em muitos questionamentos quanto às dificuldades em estabelecer relação entre teoria e prática em um curso de formação de professores, a partir de resquícios que ainda estão internalizados em mim, momentos da minha trajetória formativa como aluna, que foram ‘engessados’, não articulados, não interdisciplinares, que por fim muitas vezes não objetivavam uma aprendizagem significativa.

Assim, sobre minha formação inicial, aponto como lacunas importantes exatamente a falta de empenho dos professores em estabelecer relação entre teoria e prática, o que de fato não foi vivenciado durante muitas disciplinas na minha Graduação. Os discursos teóricos e pedagógicos eram, muitas vezes, afastados da prática real do contexto escolar, também não se percebia, em algumas disciplinas, nenhum propósito de aproximação com as experiências vivenciadas pelos alunos e alunas em *locus* educativos, seja a partir das vivências em estágios curriculares ou não curriculares, como também das vivências dos alunos e alunas que já tinham experiências como docentes, por terem formação em magistério – no Curso Normal, em nível médio.

Dessa maneira, muitos momentos da minha formação inicial não dialogavam com as dificuldades, dilemas e carências do cotidiano escolar, nem abordavam de fato problemas nas interações estabelecidas na relação entre professores/professoras, alunos/alunas e conteúdo, em sala de aula, assim como não havia nenhuma relação interdisciplinar entre as disciplinas. Cabe novamente ressaltar que essas lacunas foram também vivenciadas em outros momentos em minha formação continuada.

Para que essa atuação no Ensino Superior se constituísse, outras trajetórias acadêmicas foram importantes, já que “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.” (FREIRE, 2007a, p. 29). Desta forma, justifico que o gosto e encantamento em fazer pesquisa se concretizaram ao cursar o Mestrado. Cursei o Mestrado com o intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre o uso das Tecnologias Digitais na Educação, especialmente na Educação Superior, dando início às inquietações e indagações sobre as práticas pedagógicas organizadas nas salas de aula, nos cursos de formação de professores. E assim, concluir o Mestrado foi a oportunidade de vivenciar a pesquisa em sua mais complexa sistematização – uma experiência que proporcionou um contato direto com o ‘fazer pesquisa’, ou seja, com a necessidade de uma reflexão profunda e crítica quanto à importância do processo de pesquisar – investigação científica articulada também com a atuação docente na Educação Superior.

Em 2012, concluí a especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância (EAD), pela Universidade Federal Fluminense (UFF), investigando o papel do Tutor nos cursos da modalidade a distância – atuantes em um curso que tem como sala de aula o Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) – com a intenção de conhecer mais sobre o papel do tutor e suas responsabilidades, sob a análise de documentos oficiais e outros publicados como referenciais pelo Ministério da Educação (MEC), a fim de regulamentar ou de orientar a EAD no Brasil. Em 2011, finalizei a Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), discutindo o papel do professor em um AVEA, focando os estudos na atuação dos professores em cursos de Ensino Superior, com a intenção de aprimorar meus conhecimentos sobre o uso das Tecnologias refletindo sobre a comunicação estabelecida entre os sujeitos participantes dos processos de ensino e de aprendizagem na ferramenta do AVEA: fórum de discussão.

Todos esses movimentos de formação acadêmica são oriundos da minha formação inicial, em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa, pela PUCRS, finalizada em 2006. Na mesma época em que me formei, o Curso iniciou seu processo de extinção – vivências minhas a partir da publicação do Parecer de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – CNE/CP de 2006 (Res. nº 1, CNE/CP 15/05/2006), publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. No art. 4º, destaca que:

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. (BRASIL, 2006)

A partir de uma perspectiva de interdisciplinaridade⁸ que se fez presente na construção do currículo desse curso, que integrava disciplinas de três áreas – *Educação, Comunicação Social e Informática* –, o curso teve como objetivo formar profissionais para atuarem como articuladores interdisciplinares entre as tecnologias, professores e os conteúdos das disciplinas, com a finalidade de propor atividades pedagógicas por meio do uso das diversas tecnologias, na busca de inovar as metodologias de ensino. Mas, as escolas, em sua maioria, não estavam preparadas para contratar profissionais com essa formação. Primeiro, por não discernirem o caráter interdisciplinar desse profissional, isso que a interdisciplinaridade na escola é uma questão em pauta, pois encontramos no cotidiano escolar dificuldades do corpo docente em trabalhar em cooperação e colaboração a partir dos conteúdos de suas disciplinas.

Frente a essas considerações, ingressar no campo profissional não foi algo fácil e quando muitos desses profissionais – Pedagogos e Pedagogas Multimeios, conseguiam ingressar para atuarem em uma escola, sua atuação ficava limitada ao Laboratório de Informática, contratado como um profissional administrativo, ‘engessando’ suas possibilidades pedagógicas, por apenas ter como função atender aos alunos quanto ao uso *técnico* dos computadores, sem ter muitas vezes um envolvimento no planejamento e na elaboração dos projetos de uso das tecnologias

⁸ Refere-se ao conceito apresentado por Fernandes em seus estudos (2006 e 2007), em que a perspectiva interdisciplinar é “[...] compreendida para além da transgressão do disciplinar – superando o que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina”. (2006, p. 443)

no ensino. Ou seja, sua atuação ficava restrita à ‘de como’ utilizar os computadores, sendo que sua formação o habilita a trabalhar com as mais diversas tecnologias educacionais, que aqui são compreendidas como sendo recursos tecnológicos utilizados como um *meio*, para proporcionarem momentos significativos de ensino e de aprendizagem entre professores/professoras e alunos/alunas em qualquer ambiente educativo da escola - dentro e fora do Laboratório de Informática.

Portanto, minha trajetória profissional nos Laboratórios de Informática significou um espaço importante de reflexão sobre as dificuldades que os professores e as professoras apresentam no seu cotidiano escolar em trabalhar de forma interdisciplinar, como também de planejarem suas práticas pedagógicas de forma inovadora, utilizando as tecnologias como um meio, retratando muitas vezes no cotidiano escolar as lacunas de sua formação inicial, quanto à reflexão/ação de sua prática e dificuldade em compreende-se na busca de uma relação entre teoria e prática. Claro que é importante mencionar que alguns professores e professoras se destacavam, tinham além de domínio das tecnologias, uma ação interdisciplinar e um olhar crítico ao uso das tecnologias, mas eram apenas alguns professores e professoras.

Outra questão importante a ser mencionada a partir das minhas observações nesses espaços e contextos – de vivências em Escolas de Educação Básica – era de que alguns professores e professoras tinham dificuldades em transmitir os conteúdos, em relacionar os conhecimentos que deveriam ser adquiridos em sala de aula à prática social dos alunos e das alunas, ou seja, o contexto social e as vivências dos discentes não eram considerados no cotidiano escolar de algumas salas de aula. Algumas falas informais desses docentes – na sala dos professores nos intervalos das aulas – me remetem a essa questão, não para generalizar, apenas para refletir sobre alguns dilemas ainda vivenciados no contexto escolar de algumas escolas. Os professores e as professoras mencionavam:- *‘Que não foram ensinados a trabalhar em sua formação inicial de forma interdisciplinar’*; *‘Como assim relacionar o conteúdo à realidade do aluno com os conteúdos da minha disciplina?’*; *‘Impossível em tão pouco tempo de aula – dar conta do conteúdo e ter que me preocupar com as vivências dos alunos’*. *‘É conteúdo, indiferente se forem usar ou não na ‘vida’, é isso que será útil para o vestibular, então é importante’*.

Em contraponto, aos docentes que ainda relutam para a necessidade da importância de considerar o contexto social da sua turma, Ira Shor, em conversa com Freire (1986, p. 37), explicita: “O que fazemos em classe não é um momento isolado, separado do mundo “real”. Está totalmente vinculado ao mundo real, e este mundo real é que constitui o poder e os limites de qualquer curso crítico”.

Retomo agora meus caminhos antes de ingressar na universidade, um local destinado para poucos, época de poucos investimentos em políticas públicas⁹ destinadas ao ingresso no Ensino Superior, relembro que no Ensino Médio e no Ensino Fundamental, os professores detinham o saber ‘e assim detinham o poder’, tínhamos que copiar as informações do quadro, muitas vezes de forma exaustiva, e que perguntas eram feitas somente em momentos em que o professor solicitava nossa participação, pedindo para que os alunos e alunas levantassem o dedo para participarem, já que a sala de aula era considerada um local de ordem e hierarquia.

Dessa forma, entendo que as práticas pedagógicas na escola em que fui aluna eram organizadas com base em uma educação com uma prática docente bancária (FREIRE, 1980, 1988, 2007a e 2011), os alunos e as alunas apenas tinham o papel de receber informações, e as avaliações serviam apenas para reforçar o que era reproduzido pelos professores e professoras. Os alunos e as alunas que não conseguiam ter êxito na reprodução – nas avaliações, por terem muitas vezes dificuldade em exercer o ato de memorização e reproduzir exatamente igual ao que o docente tinha como verdade, eram reprovados; ou inferiorizados por terem sido aprovados com a média na escola – o que era muito reforçado por professores e professoras em falas como: ‘Ele consegue atingir apenas a média’; ‘Só foi aprovado graças à média’; ‘Com essas médias, jamais conseguirá ingressar em uma Universidade.

Nesse sentido, a educação que tive no Ensino Fundamental não foi diferente do Ensino Médio, mas acredito que em um aspecto destoava, os professores e as professoras, principalmente no Ensino Fundamental se mostravam mais receptivos, afetuosos aos alunos e alunas – o sentimento de afeto era mais vivenciado em sala de aula. Minha alfabetização teve como princípio o método da cartilha, em uma escola

⁹ As políticas públicas, via de regra, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. (MOROSINI; BITTAR, 2006, p.165).

religiosa que seguia a lógica da tendência da Pedagogia Liberal - o ensino tradicional¹⁰ (LIBÂNEO, 1999). Nada muito espantoso em uma época em que essa prática educativa era um método apropriado de alfabetização, na década de 80.

Essa narrativa da minha trajetória acadêmica – desde a Pós-Graduação ao Ensino Fundamental – e trajetórias profissionais me oportunizaram não só (re)significar essas vivências como também compreender e refletir sobre a importância das práticas pedagógicas elaboradas por docentes formadores no curso de Pedagogia, na importância de todo o envolvimento pedagógico e teórico na busca de qualificar a formação de professores. Compartilhar minhas vivências e também minhas preocupações pedagógicas quanto à formação de professores foi uma forma de sentir novamente o sentimento, o desejo já internalizado desde os tempos de crianças nas brincadeiras infantis, de ser professora, que ao longo dos anos, depois de muitas investidas pessoais, acadêmicas e profissionais se concretizou.

Ao finalizar as *Origens do Estudo*, reconheço que (re)pensar a formação de professores, a partir das experiências dos professores formadores no curso de Pedagogia é uma possibilidade de (re)pensar a sala de aula, como um espaço de inúmeras possibilidades de ensinar e aprender, que não se limita a uma territorialidade definida, e sim um espaço que ganha cada vez mais novas dimensões ao se reconfigurar a partir das novas demandas sociais, culturais e econômicas de uma sociedade global em rede (CASTELLS, 1999).

Após a escrita da origem do estudo, se fez necessário pesquisar trabalhos sobre o assunto central desta pesquisa – Práticas Pedagógicas –, nos cursos de Pedagogia, para procurar compreender o que ‘dizem’ as pesquisas recentes sobre o assunto, ou o que não ‘dizem’, ou seja, as lacunas e os ‘silenciamentos’. Desta forma, cabe mencionar que a Tese está organizada em seis capítulos, o primeiro capítulo – *O Estado do Conhecimento: caminhos já construídos sobre o objeto de estudo*, segue a perspectiva de Morosini e Fernandes (2014), que descreve a interpretação e reflexão crítica a partir de uma análise realizada de estudos já publicados e

¹⁰ Ensino Tradicional – Considera como elemento principal no processo de ensino e de aprendizagem o professor como detentor do saber. Ao aluno cabe a reprodução mecânica dos conteúdos, sem ter um papel ativo e crítico. A avaliação é um instrumento com o objetivo de classificar e selecionar os melhores alunos que conseguem apenas reproduzir os conteúdos (LIBÂNEO, 1999).

selecionados nos setores de publicação: BDTD, ANPEd e CIDU relacionados assim ao objeto desta pesquisa.

No segundo capítulo intitulado como - *A Investigação*, apresenta a tese, o interrogante principal do estudo, o objetivo da pesquisa e as questões de pesquisa, finaliza com a justificativa pela escolha do tema, em que apresenta alguns referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa, considerando a relevância social deste estudo.

O terceiro capítulo descreve as escolhas metodológicas que orientaram os percursos investigativos deste estudo, intitulado como *Caminhos Investigativos: Procedimentos Metodológicos*, apresenta a abordagem e natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, o campo da pesquisa e os sujeitos de pesquisa e as questões éticas desta investigação, apresenta também como os dados foram analisados.

O quarto capítulo intitulado: *O Curso de Pedagogia: histórico da constituição do curso no Brasil*, fatos históricos educacionais, que serviram para a compreensão da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, a base teórica de sustentação desse capítulo segue os estudos de: Saviani (2004, 2005, 2007, 2008, 2009 e 2010) e Romanelli (1987), entre outros autores.

E o quinto capítulo - Diálogos com a Teoria e o Campo Empírico, aborda uma revisão teórica sobre as tendências pedagógicas, já que as tendências pedagógicas retratam muitas vezes as influências sobre a organização das práticas pedagógicas dos professores, em cada época escolar no Brasil e que até hoje estão presentes no cotidiano educacional das Instituições de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. Após apresenta as categorias de análise: Dimensões da Concepção Pedagógica, Dimensão da Organização das Práticas Pedagógicas e a Dimensão Relações e Construções Estabelecidas.

O sexto capítulo apresenta as *Considerações Finais* desta pesquisa, retomando a intencionalidade e o propósito desta investigação a fim de dialogar com o referencial teórico construído e os dados analisados nesta pesquisa, ao destacar os resultados obtidos e algumas contribuições para um repensar sobre a formação inicial de professores, em nível de graduação – no curso de Pedagogia, e possibilidades de encaminhamentos futuros de estudos e pesquisas de campo.

É importante explicar ao leitor desta pesquisa, que encantada com as vivências no Sertão registradas nos Diários de Itinerância (BARBIER, 2007)¹¹, busquei apreciar mais a Literatura de Cordel, arrebatada pelas imagens que ilustram os cordéis, técnica chamada de Xilogravuras, fiz algumas pesquisas e ‘esbarrei’ na internet com xilogravura: A professora, de J. Borges¹², decidi conhecer mais sobre esse autor e utilizar as xilogravuras dele para ilustrar algumas laudas deste estudo, ‘dando vida’ a esse trabalho.



¹¹ Instrumento utilizado na coleta de dados, explicado no terceiro capítulo deste trabalho.

¹² J. Borges é um artista brasileiro, pernambucano, cordelista e xilogravurista, que registra em sua arte a vida do povo nordestino, através de rimas delicadas e cheias de humor nos cordéis. Para entender mais sobre o trabalho deste artista foi lido o texto de Santos (2009). J. Borges ilustrou o livro de Galeano - *Las Palabras Andantes*, fragmentos deste livro também foram citados neste trabalho. E durante a construção do Estado do Conhecimento percebo que a chamada da 35ª Reunião anual da ANPED, em 2012, disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>>, também foi um trabalho de J. Borges. Coincidências que me alegraram muito durante a construção desta pesquisa: “*Etâ mundão pequeno esse: do Sul ao Nordeste brasileiro...do Brasil ao Uruguai...América Latina*”.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS JÁ CONSTRUÍDOS SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

1.1 CONCEITUANDO O ESTADO DO CONHECIMENTO

O Estado do Conhecimento é um estudo construído a partir de uma análise de *corpus* já publicado sobre um tema específico, ou seja, de textos oriundos de estudos e pesquisas já divulgados em um determinado setor de publicação de uma das áreas de conhecimento. A conceituação deste estudo como Estado do Conhecimento segue a perspectiva apresentada por Morosini “[...] é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (2015, p. 102).

Desta forma, o Estado do Conhecimento é compreendido como um estudo que emerge da necessidade do pesquisador em buscar, analisar e refletir sobre o que foi publicado referente ao seu objeto de estudo, uma oportunidade de (re)pensar sobre o assunto de sua pesquisa, a partir do campo científico da sua área.

O Estado do Conhecimento então pode proporcionar um olhar sobre as produções do campo científico ao pesquisador, entende-se aqui como campo científico um sistema “[...] de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. (BOURDIEU, 1983, p. 122), já que para o autor (1983) esse jogo está relacionado diretamente na luta do monopólio de uma concorrência pela autoridade científica, na medida em que essa autoridade determina a competência científica, ou seja, a legitimação de uma autoridade como representante do campo.

Além disso, é uma investigação que oportuniza compreender sobre o campo científico e o que determina sua legitimidade dentro a uma área de conhecimento, e ter mais informações e conhecimento para argumentar, considerando as dimensões que Morosini e Fernandes (2014, p. 155) destacam como importantes na escritura acadêmica: clareza, consistência e a coerência do campo. Para as autoras:

Nessa perspectiva, temos trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação

a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo.

Também a organização de um Estado do Conhecimento pode ser pensada como um campo simbólico de trocas, investimentos, a partir do capital cultural, que segue o conceito de Bourdieu (1983) que seria no campo científico de uma determinada área de conhecimento – as aprendizagens adquiridas e conhecimentos construídos com a finalidade de se tornarem fonte de troca, ou seja, podendo chegar a ser fruto de futuras recompensas ou reconhecimento ao pesquisador.

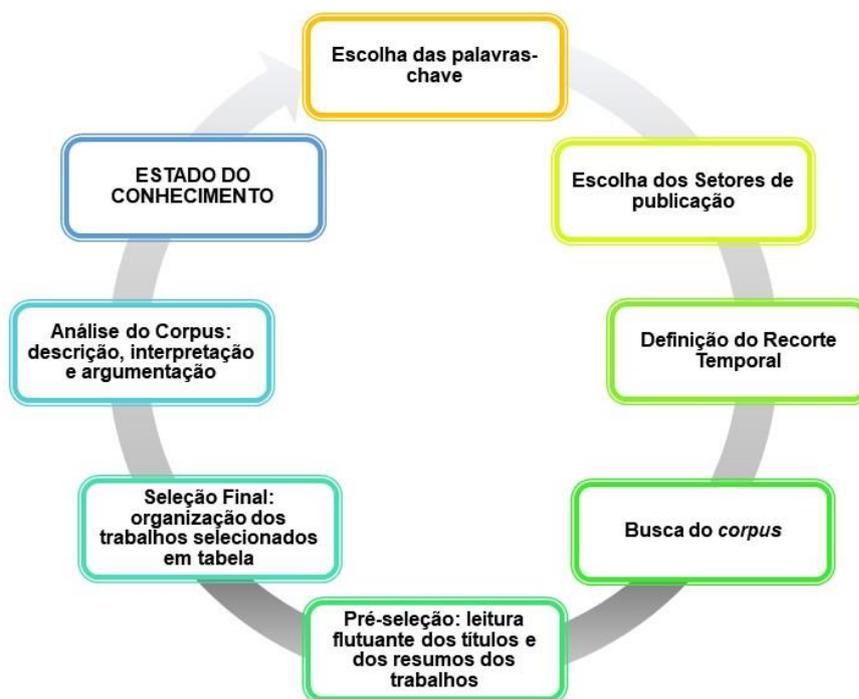
Diante do exposto, o Estado do Conhecimento ganha um espaço fundamental nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, levando ao futuros pesquisadores e pesquisadoras um repensar sobre as questões debatidas no campo científico em que está inserida sua pesquisa, considerando a complexidade e o estatuto do seu campo científico, como também estar consciente de suas fronteiras, diálogos e impasses com outras áreas do conhecimento.

Face a esses apontamentos, para que pesquisadores e pesquisadoras tenham sucesso em sua análise crítica, a partir do Estado do Conhecimento, é importante levar em consideração a organização do processo de sistematizar essa metodologia de estudo, que inicia desde a seleção do *corpus* e vai até a organização e descrição da análise.

1.2 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

De uma forma descritiva, será revisto cada passo da organização – do processo de sistematização – que foi realizado neste Estado do Conhecimento, que foram: a escolha das palavras-chave; a escolha dos setores de publicações; a definição do recorte temporal; a busca dos trabalhos que se iniciou com pré-seleção do *corpus* e foi finalizada com a seleção final do *corpus*; e a organização dos dados para iniciar a análise. É importante ressaltar que este estudo foi desenvolvido por meio uma abordagem qualitativa, que segue os princípios apresentados por Bogdan e Biklen (1999). A Figura 1 representa a organização metodológica desse Estado do Conhecimento.

Figura 1– Estado do Conhecimento: Organização Metodológica



Fonte: Guidotti (2017).

O primeiro desafio para a construção neste Estado do Conhecimento foi eleger quais seriam as expressões utilizadas na busca e seleção dos dados, optou-se pelo uso de **palavras-chave**. Foram determinadas três palavras-chave para a realização das buscas:

1. Práticas Pedagógicas;
2. Formação de Professores;
3. Pedagogia.

A definição das palavras teve o objetivo de filtrar trabalhos que focassem em estudos relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, no curso de Pedagogia – formação inicial de professores – em cursos presenciais ou que contemplem as duas modalidades virtual e presencial em sua organização pedagógica e curricular, ou seja, cursos presenciais com disciplinas semipresenciais.

O próximo passo na construção deste Estado do Conhecimento foi a escolha dos **setores de publicação**, nos quais foram realizadas as coletas dos dados para obter o *corpus* de análise. A priori, a intenção, neste estudo, era de coletar dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e nas publicações das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mas, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes estava em processo de organização — com o objetivo de garantir a fidedignidade dos dados da Pós-Graduação — e, portanto, só estavam disponíveis para a visualização as Teses e Dissertações defendidas em 2011 e 2012, assim se descartou esse setor de publicação, já que o recorte temporal para uma análise seria muito limitado.

Repensar quais seriam outros setores de publicação relevantes para a construção de uma análise sobre o objeto de pesquisa desta Tese se fez necessário, esse processo se constituiu durante o próprio processo de organização deste Estado de Conhecimento. Depois de buscas e pesquisas na Internet teve-se acesso ao site Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³; para ampliar a busca foram selecionados outros setores, como as Reuniões Nacionais da ANPEd e os Anais do Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU), justificando que esses setores tornaram a análise com maior relevância de contribuição ao estudo proposto pela Tese.

Dando continuidade à sistematização deste Estado do Conhecimento, após a escolha dos setores de publicação, foi preciso estabelecer um **recorte temporal**, que para esta coleta dos dados foram consideradas as publicações realizadas nos últimos seis anos, ou seja, entre 2010 a 2016.

A figura 2 serve para o leitor visualizar os critérios escolhidos para a busca dos trabalhos, com a finalidade de sintetizar a organização e metodologia do Estado do Conhecimento desta Tese.

¹³ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo IBICT, tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave, etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>.

Figura 2 – Etapas do Estado do Conhecimento



Fonte: Guidotti (2017).

Ao considerar a complexidade de cada setor de publicação, serão detalhados os procedimentos realizados em cada um dos setores escolhidos, a fim de explicar como foi realizada a seleção do *corpus* de análise em: BDTD, ANPEd e CIDU.

1.2.1 Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem como objetivo ofertar um catálogo nacional de Teses e Dissertações produzidas pelos programas de Pós-Graduação de diversas áreas, das IES brasileiras, de acordo com o site, a BDTD segue “[...] os preceitos da Iniciativa de Arquivos Abertos (OAI), adotando assim, o modelo baseado em padrões de interoperabilidade.”¹⁴

Os documentos completos das pesquisas publicadas não estão disponíveis na BDTD, pois são publicados na íntegra somente pelas bibliotecas físicas e/ou digitais das IES de origem dos autores, as informações retiradas das Teses e Dissertações disponíveis para consulta na BDTD são: título, autor principal, outros autores, grau (referente a Tese ou Dissertação), idioma, publicado em (referente a IES do autor

¹⁴ <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=how>

principal), assuntos, *link* para *download* completo (que remete ao *link* da biblioteca digital da IES de origem) e o resumo do trabalho.

Na pré-seleção foram selecionadas pelo catálogo da BTDB quatro (4) dissertações: duas (2) publicadas em 2010, uma (1) publicada em 2013 e uma (1) publicada em 2016. E três (3) teses, todas publicadas em 2013, atendendo o critério de busca explicado anteriormente.

Após a leitura dos resumos de todos os trabalhos, para a seleção do *corpus* de análise deste Estado de Conhecimento foi selecionada apenas uma (1) dissertação publicada em 2010. Os outros estudos foram desconsiderados da análise, já que não contemplavam questões referentes à Prática Pedagógica em sala de aula na formação de professores, no curso de Pedagogia, também não destacavam nenhum estudo sobre a relação entre teórica e prática em sala de aula. Uma das pesquisas, por exemplo, centrava os estudos no uso das tecnologias em um curso de Pedagogia somente na modalidade de EAD, sem nenhuma relação com cursos presenciais ou semipresenciais. E, outra pesquisa abordava o ensino de Libras na formação inicial de professores.

Das três (3) teses desconsideradas da análise: uma focava o estudo no estágio curricular supervisionado, outra no ensino de Ciências na formação inicial de professores e a última na investigação da trajetória histórica do curso de Pedagogia, sem abordar questões referentes às práticas pedagógicas em sala de aula.

1.2.2 Busca na ANPEd

Posteriormente, foi iniciada uma seleção nos sites das reuniões nacionais da ANPEd. A coleta foi realizada no link de cada evento, entre 2010 e 2016. Essa primeira seleção, teve como objetivo selecionar o *corpus* a partir da leitura dos títulos dos trabalhos publicados nos GTs: GT04 – Didática e GT08 – Formação de Professores, por entender que estudos relacionados às práticas pedagógicas em cursos de Pedagogia poderiam envolver discussões referentes à essas temáticas desses dois grupos de trabalho, é importante ressaltar que foi levado em consideração na busca as palavras-chave definidas para esse Estado do Conhecimento.

Cabe destacar que as reuniões da ANPEd até 2013 foram realizadas anualmente, a partir dessa data as reuniões começaram a serem realizadas a cada dois anos, o que justifica o fato de não ter nenhum trabalho selecionado nos anos de 2014 e 2016. Segue o quadro de cada reunião selecionada, para a busca de corpus, com os links em que os trabalhos estão disponíveis na internet.

Figura 3 – Sites: Reuniões Nacionais da ANPEd

37ª Reunião - 2015 http://37reuniao.anped.org.br/	• URL DOS TRABALHOS: < http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/ >
36ª Reunião - 2013 http://36reuniao.anped.org.br/	• URL DOS TRABALHOS: < http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/ >
35ª Reunião - 2012 http://35reuniao.anped.org.br/	• URL DOS TRABALHOS: < http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/ >
34ª Reunião - 2011 http://34reuniao.anped.org.br/	• URL DOS TRABALHOS: < http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59 >
33ª Reunião - 2010 http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao	• URL DOS TRABALHOS: < http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos/ >

Fonte: Guidotti (2017).

A pré-seleção foi realizada a partir da leitura dos títulos dos trabalhos, e posteriormente para a seleção final foi realizada a leitura dos resumos – a fim de identificar estudos que tivessem relação com práticas pedagógicas nos cursos de Pedagogia. O próximo quadro detalha o número de trabalhos selecionados nas reuniões – 33ª, 34ª, 35ª, 36ª e 37ª, como também o número de trabalhos selecionados em cada um dos Grupos de Trabalhos (GTs) escolhidos para a coleta de dados.

Tabela 1 – Número de trabalhos selecionados por ano e GT: ANPEd

ANPEd			
		Nº de Trabalhos	Trabalhos selecionados
2010 33ª Reunião	GT 04 – Didática	0	1
	GT 08 – Formação de Professores	1	
2011 34ª Reunião	GT 04 – Didática	0	0
	GT 08 – Formação de Professores	0	

2012 35ª Reunião	GT 04 – Didática	1	3
	GT 08 – Formação de Professores	2	
2013 36ª Reunião	GT 04 – Didática	2	2
	GT 08 – Formação de Professores	0	
2015 37ª Reunião	GT 04 – Didática	0	0
	GT 08 – Formação de Professores	0	
			Total: 6

Fonte: Guidotti (2017).

1.2.3 Busca no Congresso Ibero-americano de Docência Universitária

O Congresso Ibero-americano de Docência Universitária (CIDU) acontece periodicamente a cada dois anos, sendo que sua primeira edição foi realizada em 1999, na cidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Os trabalhos selecionados para este estudo foram apresentados em forma de comunicação no evento.

Primeiro houve a necessidade de acessar o site do evento e os materiais para compreender a sistematização do congresso. O primeiro movimento com o objetivo de selecionar os trabalhos foi realizado a partir da definição dos temas de estudo de cada edição do congresso. Cabe destacar que nos anais do VI CIDU de 2010 e do VIII CIDU de 2014, as comunicações não estavam divididas por temas, então, nestes anais foram analisados primeiramente todos os títulos dos trabalhos e, posteriormente, a leitura flutuante dos resumos dos títulos pré-selecionados.

Em 2012 – VII CIDU 2012, o tema selecionado foi o de número 8: Modos de trabalhos pedagógicos no Ensino Superior. E no XI CIDU, de em 2016 – foi escolhido o tema: Renovación Pedagógica en Educación Superior, referente ao volume 1 dos anais deste evento, que teve: 4 volumes de anais publicados. Segue o quadro com os links em que os trabalhos estão disponíveis de cada reunião selecionada para este estudo.

Figura 4 – Sites: CIDU de 2010 a 2016

VI CIDU - 2010 La opción por la interdisciplinariedad El estudiante como protagonista Lima/Peru	<ul style="list-style-type: none"> • http://congreso.pucp.edu.pe/vi-cidu/
VII CIDU - 2012 Ensino Superior - inovação e qualidade na docência Porto/Portugal	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/
VIII CIDU - 2014 “La construcción de saberes acerca de la enseñanza: un desafío para la docencia universitaria y de nivel superior Rosário/Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • http://www.iberamericano2014.unr.edu.ar/
XI CIDU - 2016 La universidad en cambio: gobernanza y renovación pedagógica Múrcia - Espanha	<ul style="list-style-type: none"> • Site não está disponível • Seleção realizada no Anais enviado para os participantes do evento.

Fonte: Guidotti (2017).

Desta forma, uma pré-seleção foi realizada a partir da leitura dos títulos, e, posteriormente, a leitura do resumo do trabalho. Para determinar se os trabalhos contemplavam o objetivo deste Estado do Conhecimento, foi realizada a seleção final dos trabalhos. O próximo quadro detalha o número total de trabalhos selecionados, nas quatro edições analisadas do CIDU, sendo que um (1) trabalho de 2012 e um (1) de 2014 foram apresentados por autores de universidades da Argentina.

Tabela 2 – Número de trabalhos selecionados por ano: CIDU

CIDU				
2010 VI CIDU	2012 VII CIDU	2014 VIII CIDU	2016 XI CIDU	TOTAL
0	4	3	1	8

Fonte: Guidotti (2017).

1.3 PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DO CORPUS: REFLEXÃO CRÍTICA

A análise deste Estado do Conhecimento foi fundamentada na perspectiva da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011), a mesma metodologia de análise que foi utilizada na análise dos dados coletados, pelos

instrumentos de coleta desta pesquisa, que são apresentados e descritos no capítulo: *CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS*¹⁵.

Será apresentada então, uma breve conceituação sobre a ATD, apenas com o intuito de contextualizar essa abordagem de análise de dados para o leitor compreender o percurso da análise realizada do *corpus*, neste Estado do Conhecimento. Para Moraes e Galiazzi (2011), a Análise Textual Discursiva consiste em um ciclo composto da *desmontagem dos textos* – denominada *unitarização*, o *estabelecimento de relações* – denominado como ciclo da *categorização* e da *captação do novo emergente*, e o ciclo da *descrição* - resultado do processo analítico, ou seja, o processo de *auto-organização do meta-texto* que consiste na produção textual da *descrição*, *interpretação* e *argumentação* dos dados coletados.

É importante destacar ao leitor que “Todo texto possibilita uma multiplicidade de leituras, leituras essas tanto em função das intenções dos autores como dos referenciais teóricos dos leitores e dos campos semânticos em que se inserem” (MORAES, 2003, p. 192). Isso indica que os significados destacados e considerados relevantes aqui para a pesquisadora está constituído de suas vivências a partir dos seus conhecimentos. Moraes (2003, p. 193) reforça que “Diferentes sentidos podem ser lidos em um mesmo texto”.

Depois da organização das publicações coletadas, se utilizou os textos selecionados, a fim de fazer uma leitura consistente dos materiais para a análise. As informações foram organizadas em uma tabela, em um editor de texto, para facilitar o processo de análise a partir da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011). Após essa organização foi iniciado o preparo das unidades de sentidos, a *unitarização*, seguido da reescrita das unidades de sentido, e, posteriormente, foi definido uma palavras-chave para cada unidade, para facilitar o processo de *categorização* dos dados.

No tocante, foi realizada a leitura atenta dos resumos de quinze trabalhos, uma (1) dissertação selecionada na base de dados da BDTD, de 2010; os seis (6) resumos publicados na ANPEd, sendo três (3) do GT04, um (1) de 2012 e dois (2) 2013, três (3) GT08, um (1) de 2010 e dois (2) de 2012; e oito (8) resumos selecionados em eventos do CIDU, sendo quatro (4) de 2012, três (3) 2014 e um (1) de 2016. Todos os trabalhos selecionados tiveram como recorte temporal de: 2010 e 2016, coletados a

¹⁵ Capítulo: *PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS: Caminhos Investigativos*, página 44.

partir de uma busca por palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Pedagogia.

Após a unitarização de todos os quinze (15) resumos, foi possível chegar a 165 unidades de sentido – resultado da reescrita e definição de palavras-chave para cada uma das unidades. Após a unitarização foi possível estabelecer uma relação de análise em categorias quanto: à metodologia, aos objetivos, aos resultados e às considerações dos trabalhos para a organização do metatexto. É importante destacar que para a análise todos os trabalhos foram lidos na íntegra após a ATD dos resumos.

1.3.1 Metatexto da Análise dos trabalhos escolhidos: BDTD, ANPEd e CIDU

A partir da unitarização dos dados pode-se realizar uma contextualização dos estudos selecionados, no primeiro momento foram evidenciados os caminhos metodológicos utilizados pelos autores. Ao compreender que a metodologia se constitui como uma parte essencial em qualquer pesquisa, ao descrever ‘*como fazer*’ – ou seja, registra todos os procedimentos e ações que foram executadas – pelo pesquisador ou pela pesquisadora ao estabelecer quais seriam os caminhos metodológicos percorridos para chegar à compreensão dos resultados.

Nesse contexto, é importante que o pesquisador deixe explícitas suas opções metodológicas, quais foram seus caminhos escolhidos para atingir a finalidade do seu estudo, como, por exemplo: qual foi a abordagem utilizada – qualitativa, quantitativa ou mista; qual procedimento técnico – por exemplo: etnográfico, estudo de caso, pesquisa participante, pesquisa-ação; quais foram as técnicas de coleta de dados – por exemplo: questionários, entrevistas, diários de campo, documentos; quais as técnicas utilizadas de análise dos dados, a caracterização do campo empírico – descrição do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Gatti (2007, p. 31) apresenta algumas questões de fragilidade quanto à abordagem das investigações quantitativas e qualitativas em pesquisas em Educação no Brasil. Para a autora, quanto às pesquisas quantitativas “[...] verificamos hipóteses mal-colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida”. Sobre as pesquisas qualitativas a autora menciona que há

problemas quanto às “[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, [...] análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, [...] precariedade na documentação e na análise documental.” (p. 31)

O que causou preocupação, já que em alguns trabalhos analisados os caminhos metodológicos das pesquisas não estavam apresentados nos resumos dos trabalhos. Então, a leitura dos trabalhos na íntegra foi importante para ter mais informações sobre como foram desenvolvidos os estudos, principalmente nos trabalhos publicados no CIDU.

Quanto à abordagem dos estudos analisados neste Estado do Conhecimento, é possível salientar que os trabalhos priorizam a metodologia de pesquisa empírica de campo, de abordagem qualitativa, o que foi evidenciado claramente nos resumos, mas já quanto aos pressupostos teóricos que fundamentam as pesquisas, essas escolhas foram mencionadas em poucos trabalhos.

Quanto às pesquisas quantitativas, apenas um trabalho no CIDU, de 2014, menciona que foi realizada uma pesquisa quali-quantitativa, em que o instrumento de coleta de dados foi um questionário, associado a um estudo de caso. Gatti (2004, p. 13) reforça que “Atualmente, na área da pesquisa educacional, excluindo análises de dados de avaliações de rendimento escolar realizadas em alguns sistemas educacionais no Brasil, poucos estudos empregam metodologias quantitativas.”

Já sobre o *locus* das pesquisas, ou seja, o campo empírico em que foram realizadas as investigações sobre as práticas pedagógicas, se constitui, em sua maioria, a realização em instituições de ensino superior, em que os pesquisadores investigaram o fenômeno a partir de estudos de caso – citados em quatro (4) trabalhos: um (1) no BDTD, dois (2) na ANPEd e um (1) no CIDU. Também foi mencionada a realização de uma (1) pesquisa-ação em um trabalho apresentado no CIDU, em 2012. E também em 2012, dois (2) trabalhos no CIDU descrevem que a investigação foi em mais de um curso, um (1) teve como *locus* de pesquisa dois cursos: Pedagogia e Ciências Contábeis. E em outro trabalho a investigação foi realizada nos cinco (5) cursos de: Literatura, História, Geografia, Filosofia e Educação, publicados por autores de uma Universidade da Argentina.

Sobre as técnicas de coletas de dados - há predominância por entrevistas, análise de documentos, realização de observações. Em muitos trabalhos há

combinação desses três instrumentos: entrevista, observação e documentos. Apenas dois (2) trabalhos utilizaram questionário, em um (1) publicado no CIDU, em 2012, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário – COMPUNEM, fundamentado pelos autores Alonso e Gallego, a pesquisa é descrita por ser uma investigação quali-quantitativa.

Já no outro trabalho da ANPED, de 2012, que menciona a aplicação do questionário, a pesquisa foi descrita por ter adotado uma abordagem qualitativa. Cabe ressaltar que os questionários quando mencionados como um instrumento para a coleta de dados podem conter perguntas abertas e fechadas, o que caracteriza um posicionamento para obter também dados descritivos, não somente quantitativos. Os dados descritivos são característicos de pesquisas com abordagem qualitativa

Somente um (1) trabalho, apresentado no CIDU, de 2012, menciona utilizar como dados apenas documentos, esta pesquisa foi descrita por adotar uma abordagem bibliográfica, em que o *corpus* foi composto de documentos do curso de Pedagogia investigado.

E quanto às técnicas, ou metodologias de análise, em destaque estão: a Análise de Conteúdo e a Análise Textual Discursiva, sendo que apenas seis (6) trabalhos mencionam qual foi a técnica ou metodologia de análise utilizada, um (1) publicado no BDTD e dois (2) trabalhos da ANPEd, citam que seguiram os passos da Análise de Conteúdo, fundamentado em Bardin. E um (1) trabalho do CIDU, de 2014, menciona a Análise de Conteúdo, mas não cita a referência metodológica. Um (1) trabalho publicado na ANPEd, de 2012, menciona que foi utilizada a Análise Textual Discursiva, e outro trabalho, deste mesmo setor de publicação, de 2013, menciona a Análise Dialógica do Discurso, fundamentada em uma perspectiva Bakhtiniana.

Sobre a fundamentação do referencial teórico, apresentado nos resumos, são citados em apenas 6 trabalhos, sendo um (1) trabalho coletado na BDTD e quatro (4) nas reuniões nacionais da ANPEd e um (1) no CIDU. Ao analisar as informações que os autores forneceram nos textos, dos seis (6) trabalhos selecionados na ANPEd dois (2) são oriundos das pesquisas realizadas em nível de mestrado e um (1) em nível de doutorado. E no CIDU apenas um (1) trabalho menciona ser oriundo de pesquisa realizada em nível de mestrado.

Os trabalhos expressam com clareza em seus resumos as finalidades dos estudos, apresentam em sua maioria, de forma direta os objetivos da pesquisa. Mencionam uma preocupação em relação ao caráter social quanto à formação de professores no que se refere a esse processo formativo estar vinculado à atuação de professores na educação básica.

Quanto aos objetivos, os trabalhos abordam questões referentes aos fundamentos pedagógicos e princípios didáticos de um curso ou de uma determinada disciplina, destacam preocupações com questões sobre a inovação no ensino, construção da identidade profissional, condições de trabalho e até mesmo sobre a dimensão inclusiva dos professores no Ensino Superior.

A partir dos objetivos dos trabalhos é possível entender que a temática da formação de professores perpassa por questões relacionadas às práticas pedagógicas conectadas com as necessidades de uma formação para o exercício da docência, os estudos demonstram uma preocupação quanto à relação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores, mas não focam as investigações em como são organizadas as práticas pedagógicas pelos professores em sala de aula considerando todas as disciplinas do curso. No processo de seleção do *corpus* é possível perceber que muitos trabalhos centram sua investigação apenas em determinadas disciplinas de um curso.

Questões referentes a interdisciplinaridade também são destacadas nos trabalhos, quanto às disciplinas dos cursos não terem relação entre si, resultado de um ensino fragmentado, sem que haja interdisciplinaridade entre as disciplinas. É pontuado também a consciência de que a atuação docente e, conseqüentemente, a prática pedagógica não é neutra e sim determinada pelas escolhas epistemológicas, metodológicas e pedagógicas dos professores, que estão intrinsecamente ligadas às suas trajetórias formativas, pessoais e profissionais.

Embora em alguns trabalhos os resumos não mencionem com clareza os resultados dos estudos, na maioria dos trabalhos analisados foi destacado como aspecto positivo que os resultados e as considerações finais estão de alguma forma, vinculados aos objetivos apresentados nos resumos dos trabalhos. Na maioria dos trabalhos, os pesquisadores buscaram resgatar os objetivos, ao anunciar que os resultados estavam relacionados ao que o pesquisador pretendeu pesquisar. Ou seja,

os pesquisadores retomam seus objetivos de forma a evidenciar seus resultados, destacando questões referentes às práticas pedagógicas – aos desafios, dilemas e sucessos quanto à relação teoria e prática na formação de professores.

Os trabalhos apontam em seus resultados a necessidade de uma formação dos professores reflexiva e autônoma, que busque o desenvolvimento profissional dos professores, considerando o repensar tanto da formação inicial quanto da formação continuada, em um contexto educacional em que ambas as formações sejam mediadas pela inserção tecnológica e pela diversidade cultural, em que esse desenvolvimento profissional esteja permeado por uma formação articulada entre as dimensões pedagógicas e técnicas, considerando as concepções de ser professor, a partir de uma mediação didática-pedagógica alinhada às demandas sociais. Reconhecem que os processos formativos são importantes, como a trajetória docente dos professores, em um trabalho selecionado na ANPEd em 2010 foi destacado a importância dos professores formadores já terem experiência com a Educação Básica, como conhecimento profissional da realidade em que os futuros pedagogos terão ao ingressarem no campo profissional.

Um dos trabalhos, publicado na ANPEd, em 2012, aponta que os professores – egressos do curso de Pedagogia, apesar de terem uma concepção integradora quanto à identidade e à formação fundamentada em uma perspectiva inclusiva, na percepção da forma de ver o aluno com deficiência como um sujeito com potencialidades, não é procedente da formação teórica em sala de aula, mas, sim, de suas experiências escolares no ensino superior estabelecidas com os colegas com deficiência, durante a formação inicial.

Os trabalhos abordam estudos referentes à formação inicial, mas é afirmado em muitos trabalhos como resultados e nas considerações finais a formação continuada, como um processo essencial para uma atuação docente frente às demandas e exigências sociais de uma sociedade em constante evolução.

O que reforça a ideia de que a formação continuada pode fazer parte da formação dos professores tanto na reflexão da sua prática – apoiada nas experiências docentes em uma perspectiva de autoformação, que pode ser compartilhada com colegas em momentos de troca na escola –, como também pode ser realizada em cursos ou programas de formação específicos escolhidos pelos professores. Sobre a

formação continuada a partir da reflexão do cotidiano escolar, Behrens menciona que (1996, p.135) “A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

Entretanto, as considerações finais de muitos trabalhos destacam para a existência de práticas excludentes, no que se refere à questão de muitos professores formadores do curso de Pedagogia não considerarem as experiências e nem os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, não buscam considerar as novas demandas sociais da contemporaneidade da escola às experiências e vivências dos alunos no contexto escolar, na sala de aula do ensino superior.

Portanto, nas considerações são destacados problemas quanto às lacunas na formação dos professores, em que se afirma o distanciamento das práticas pedagógicas reproduzidas no Ensino Superior das futuras práticas realizadas pelos alunos egressos do curso de Pedagogia na Educação Básica, enfatizando a falta da troca e compartilhamento de experiências práticas vivenciadas pelos alunos em sua formação.

Saviani (2007, p. 108) ressalta a relação entre a prática educativa e a teoria, em que define como uma perspectiva dialética, mas o autor menciona que este é o problema - o entendimento dialético dessa relação, “[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática”.

O autor ainda reforça que a prática em sala de aula “[...] sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (2007, p. 108). À luz desta compreensão, Fernandes (2011, p. 66) corrobora que:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria.

A partir dessa perspectiva, sem a intenção de generalizar esse problema entre teoria e prática, é importante considerar que em muitos trabalhos foi apontado o empenho e comprometimento dos formadores em desenvolver uma prática pedagógica nos cursos de Pedagogia que relacione teoria e prática com a finalidade

de valorizar as demandas escolares que serão enfrentadas pelos alunos após a conclusão do curso. Nos trabalhos foram demonstradas também inquietações quanto aos cursos de Pedagogia, de não estarem contribuindo para o desenvolvimento profissional do aluno, já que os resultados alertam para o problema com a fragmentação dos conteúdos entre as disciplinas que compõem o currículo dos cursos.

Desta forma, as disciplinas se resumiriam a momentos de aquisição de informação, de forma mecânica e acumulativa. Fernandes (2007, p. 103-104) complementa que a perspectiva interdisciplinar pode ser:

[...] compreendida para além da transgressão do disciplinar – superando o que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina, como uma busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico e, especialmente, como tentativa do resgate da totalidade, para superar a fragmentação da própria vida, compreendendo a VIDA em sua complexidade: conexões, interações, relações, reorganizações e transformações em movimento permanente.

Sobre a relação entre as disciplinas, os trabalhos remetem a uma reflexão referente a uma perspectiva interdisciplinar entre as disciplinas do currículo de um curso de formação, a preocupação com a fragmentação do conhecimento também se faz presente em alguns trabalhos, como citado anteriormente, destacam a falta de articulação entre as disciplinas, citando que essa fragmentação pode impossibilitar um olhar mais complexo das exigências da atuação docente no contexto escolar. O que para Fernandes (2007) está ligado ao movimento de transcender a fragmentação de conhecimento, na busca de uma perspectiva interdisciplinar entre os conhecimentos, que envolvem fatores a partir de movimento coletivos constituídos de: eticidade, dialogicidade, epistemologia, política, pedagogia, intuição e totalidade.

1.3.2 Considerações do Estado do Conhecimento: O que dizem as pesquisas ou o que não dizem

Diante do que foi exposto, a análise aqui realizada, considerando as *lacunas e provisoriamente do construído*, implica na compreensão de que os aspectos metodológicos devem estar descritos de forma explícita nas publicações de

investigações contribuindo para a produção de conhecimento científico num campo complexo, como é o da Educação.

Foi possível constatar que há predominância entre os pesquisadores no investimento em pesquisas qualitativas, e que os instrumentos de coleta de dados mais utilizados são aqueles que proporcionaram a coleta de informações de maneira descritiva. Desta forma, fica compreendido a importância dos trabalhos apresentarem com mais definição o método de investigação e as técnicas utilizadas para tratamento e análise de dados, mesmo que tenham sido realizadas de forma 'manual/artesanal'.

Também se aponta lacunas quanto às investigações que tivessem como foco desenvolver pesquisas sobre a formação inicial de professores a partir das práticas pedagógicas em sala de aula que relacionem teoria e prática, em que sejam consideradas não só as vivências dos professores formadores em suas experiências com a Escola Básica, como também as experiências dos alunos na escola.

Uma questão mencionada em muitos trabalhos foi sobre formação continuada, que pode ser um espaço importante para minimizar 'lacunas' da formação inicial – na relação entre teoria e prática, ao ponderar que os professores atuantes no contexto escolar poderão refletir e analisar com mais propriedade teórica sua própria prática docente - desafios e dilemas do cotidiano de sua sala de aula, na Educação Básica. Então, fica evidente que a formação continuada se faz importante, apontada como uma forma de favorecer aos professores maior possibilidade de refletir sobre sua prática.

A compreensão a partir da análise crítica desses trabalhos permitiu uma reflexão sobre a necessidade da formação como um processo permanente, em que a colaboração entre professores e alunos esteja presente, a partir de práticas pedagógicas inovadoras, que possibilite a emancipação dos alunos no ato de pensar, discutir e investigar. Como é fundamental um currículo na formação inicial que propicie aos professores formadores, práticas pedagógicas que considerem o contexto de atuação dos futuros pedagogos e pedagogas, na busca em superar a dicotomia entre a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores.

2. A INVESTIGAÇÃO

A pesquisa em nível de Doutorado, que se concentra no campo de estudos sobre Formação de Professores, está vinculada à grande área de conhecimento das Ciências Humanas, sob avaliação na área em Educação, segundo a organização da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁶. A pesquisa de cunho empírico foi desenvolvida a partir de estudos vinculados no grupo de estudos Formação de Professores, Licenciatura e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na Linha de Pesquisa em Formação, Práticas e Políticas em Educação.

2.1 PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Neste estudo, a problemática da pesquisa está centrada nas práticas pedagógicas que podem possibilitar a articulação da teoria e da prática em sala de aula de um curso de formação de professores, promovendo a inovação no processo de ensino e de aprendizagem.

A tese sustentada foi de que o professor formador do curso de Pedagogia envolvido com as questões culturais e regionais de seus alunos pode favorecer a produção de práticas pedagógicas baseada em elementos problematizados a partir da realidade sociocultural da Escola, articulando teoria e prática na formação inicial de professores, em sala de aula.

Desta forma, o objetivo da pesquisa foi compreender a organização das práticas pedagógicas em um curso de Pedagogia no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula.

E para atingir o objetivo desta investigação foram elaboradas as questões de pesquisa:

- ✓ Como estão sendo organizadas as práticas pedagógicas em sala de aula no curso de Pedagogia, no sentido de articular teoria e prática?

¹⁶ Informação disponível no Portal da CAPES: <http://www.capes.gov.br/>

- ✓ Quais são os elementos pedagógicos predominantes presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula?
- ✓ Quais são as contribuições do envolvimento dos professores em atividades que envolvam: ensino, pesquisa e extensão na Universidade, para a organização das práticas pedagógicas em sala de aula?
- ✓ Quais são os desafios enfrentados pelos professores formadores para promover práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, a partir de uma educação problematizadora?

2.2 RELEVÂNCIA DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Investir em uma pesquisa sobre a formação inicial de professores perpassa como uma necessidade fundamental de repensarmos a qualificação do ensino em nosso País. No tocante serão apontadas algumas reflexões e discussões que justificam a importância deste estudo – considerando o campo científico das pesquisas sobre a formação de professores, do qual está intrinsecamente ligado à produção da Pós-Graduação como fomento na construção de conhecimento, com o objetivo de avançar na ciência, através da área científica.

Como também outras questões que se relacionam com o contexto educacional – referente à formação de professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que alertam para as mudanças que a escola vem sofrendo com a democratização do ensino, questões que reforçam a necessidade do investimento em pesquisas sobre a formação de professores abordando as práticas pedagógicas em sala de aula do curso de Pedagogia, como objeto de estudo.

A reflexão inicia destacando a importância de pensar na educação a partir de uma prática institucionalizada, como discorre Severino:

[...] numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. (2003, p.77)

Diante dessa perspectiva, a Formação de Professores, como uma prática institucionalizada, política, pedagógica, requer um repensar de sua constituição:

objetivos, propósitos e intenções. É importante resgatar como se organizou o campo de estudos sobre Formação de Professores no âmbito acadêmico, conforme André (2010), para entender como esse campo de estudos sobre a Formação de Professores ganha espaço constituído e autônomo, após o crescimento de investigações, sobre esse tema em nível de mestrado e doutorado.

Ao considerar os critérios apresentados por Marcelo García (1999) para analisar a constituição do campo de estudos sobre formação de professores, André (2010) analisou o contexto desse campo de estudo a partir do cenário brasileiro de publicações de teses e dissertações, a autora destaca que por meio dessas pesquisas desenvolvidas em nível de Pós-Graduação se fortaleceu o objeto de estudo deste campo, como também das metodologias utilizadas nas pesquisas e na criação de grupos de cientistas sobre o tema – com a intenção de sustentar o campo de estudo, a partir de iniciativas que o tornaram uma área de conhecimento reconhecida e respeitada, pela comunidade científica brasileira.

André (2010, p. 179) aponta com base em suas análises que “[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior [...]”. Ou seja, um avanço ao entendimento do processo de desenvolvimento profissional de uma forma continuada – presente por toda a trajetória profissional do professor, considerando a prática e a atuação do professor em sala de aula como objeto de estudo.

Reconhecer e compreender a constituição do campo de estudos sobre a formação de professores trata-se de assumir um compromisso com o investimento acadêmico, acompanhando a ideia de Severino (2007, p. 15-16) em “[...] avançar a ciência na área”. Para o autor (2007, p.34), “Trata-se de se fazer ciência e não apenas de transmiti-la. Impõe-se, então, o desenvolvimento de fundamentação teórica, de reflexão sistemática, de levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos”.

Para Severino (2007, p.32):

Como qualquer outro segmento da educação, a Pós-Graduação, como lugar de produção de conhecimento, tem compromissos sociais e políticos com a compreensão e busca de soluções para os problemas cruciais enfrentados pela sociedade brasileira em cada área de conhecimento especificamente. O

avanço do conhecimento deve ser articulado à investigação de problemas socialmente relevantes, considerando as demandas da sociedade brasileira.

Desta forma, fazer pesquisa – investigar requer uma reflexão quanto às mudanças do contexto educacional brasileiro, pode-se citar a legislação manifestada pela política educacional brasileira, que para Saviani (2000, p. 1) “Diz respeito, pois, à medida que o Estado, no caso, o governo brasileiro, toma relativamente aos rumos que se devem imprimir à educação no país”. Serão apresentados alguns recortes específicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/1996) – reconhecida também por “carta magna da educação”.

Após a publicação da LDB de 1996, o país avança – para o que a Constituição do País, publicada em 1988 – prevê no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

O que faz emergir muitas iniciativas nos anos 90 embora que de forma tardia, para universalização do ensino fundamental para todos, na busca de aumentar o acesso, ou seja, de vagas, e de investimentos para *permanência* dos alunos: infraestrutura das escolas, incentivos à gestão democrática, o que conseqüentemente produziu efeitos à formação inicial e continuada dos professores no Brasil.

Atualmente, podemos destacar também um esforço para a expansão e universalização do ensino desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Com a publicação da Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB/1996, principalmente no que se refere ao acesso à Educação Infantil, mencionando que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Já sobre os avanços em relação ao ensino Médio a partir da LDB/1996, esse nível de ensino se incorpora como etapa final da Educação Básica, que até então não se configurava como uma etapa do ensino básico e obrigatório, ganhando também as pautas por discussões que buscam organizar um Ensino Médio integrado à educação profissionalizante segundo os estudos de Bremer e Kunenzer (2012, p. 13) em que as autoras fazem uma crítica ao modelo capitalista por não permitir que escola seja “[...]”

um espaço de contradição que deve possibilitar ao aluno a construção de sua própria unitariedade”.

É possível verificar que as questões que pautam a universalização do sistema de ensino brasileiro que se iniciam na década de 90 trazem consigo inúmeros desafios, a um sistema até então elitizado, destinado a apenas uma parcela da sociedade. Ou seja, a partir das lutas por uma educação básica laica, gratuita e obrigatória, que reconhecesse a educação como um direito social legal que precisa ser garantido pelo Estado, faz emergir diversos desafios para que a garantia à educação seja efetiva, um dos desafios se refere à formação de professores para atender a todos que ingressam no sistema educacional brasileiro, de forma humana, igualitária e comprometida.

As mudanças no sistema educacional pelas políticas públicas chegam às escolas — *locus da educação formal institucionalizada* — e alteram as configurações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar, refletindo diretamente nas relações que se estabelecem entre aluno e professores com a construção do conhecimento, reforçando a necessidade de discussões que tenham como pauta a formação de professores, afinal “A formação de professores está voltada para qual contexto social? A formação de professores está voltada para qual escola básica?” (VEIGA; VIANA, 2012, p. 13)

Gatti reforça “A formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais.” (2014, p. 35), em seus estudos, a autora destaca que os desafios da formação de professores estão interligados a diversos fatores que envolvem a universalização do ensino no país.

Diante dessas perspectivas, tomando como referência as discussões sobre a formação de professores encontram-se os estudos de André (1997, 2009 e 2010) e Gatti (1997, 2008, 2011, 2013 e 2014), as autoras destacam questões desde o fortalecimento do campo de estudos sobre essa temática – nos programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, até questões sobre as políticas públicas estabelecidas pela legislação para a formação de professores, inicial e continuada no Brasil, destacando elementos importantes para a compreensão da carreira profissional de professores e professoras. Para Gatti:

No Brasil, país de escolarização tardia, a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a *formação de professores*. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens. (2014, p. 35)

Outra questão importante que trata a LDB/96 envolve a temática sobre os currículos da Educação Básica, no artigo 26, a qual também influencia a organização da formação de professores considerando os aspectos didático-pedagógicos.

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ao analisar a questão sobre o currículo da Educação Básica, que reconhece a diversidade cultural, social e econômica do país, destaca-se a importância de uma formação docente que considere as características regionais e locais dos alunos, que remete à necessidade de repensar a formação dos professores, que esteja afinada à necessidade da importância de considerar o cotidiano do aluno, já que o contexto sócio-cultural-econômico dos discentes ganha espaço no ambiente escolar – expresso em lei.

A partir desse ponto de vista – em que as vivências do aluno ganham importância no cotidiano da escola, se faz presente a necessidade da temática sobre a formação de professores, por ganhar as pautas de discussões em âmbito nacional, na busca de promover um ensino e aprendizagem de qualidade na Educação Básica.

Podemos salientar que dessa forma que a LDB/1996 – é um marco que instaurou a discussão sobre formação de professores no país, principalmente por reforçar a importância da formação acontecer em nível superior, para atuação docente na Educação Básica, já que objetiva a formação de um professor com subsídios para promover uma formação crítica reflexiva aos educandos. Artigo 62:

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

O que gera novos desafios à formação de professores, o que faz com que ações e estratégias sejam pensadas e publicadas a fim de garantir o que a LDB/1996 prevê. Dessa maneira, é importante citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que após a promulgação da LDB buscam organizar reformas em todos os cursos de ensino superior – discussão que se intensifica a partir das publicações das Resoluções: CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 – para os cursos de formação de professores nas licenciaturas. Cabe destacar, que embora as Resoluções CNE/CP 01 e 02 de 2002 não sejam elaboradas especificamente para os cursos de Pedagogia, esses documentos definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior em cursos de licenciatura e para formação continuada, são documentos importantes pois intensificam os debates sobre os currículos dos cursos de licenciatura, como também promovem discussões sobre articulação entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

Em destaque, cabe citar aqui a atual Resolução CNE/CP nº 1/2006 – que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que propõe uma nova reconfiguração a esse curso, regulamentado para formar exclusivamente professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais, extinguindo as habilitações¹⁷. Libâneo (2006, p. 843) afirma que esta Resolução “[...] reacende o debate em torno da natureza do conhecimento pedagógico, do curso de pedagogia, dos cursos de licenciatura para a formação de professores e do exercício profissional de professores e especialistas em educação”.

Nesse sentido, a partir da publicação dessas diretrizes citadas anteriormente, muitas políticas públicas de formação inicial e continuada para professores são e foram planejadas a fim de implementar e executar projetos para atender a formação de professores já atuantes sem escolarização em nível superior, como também a formação de novos professores, na tentativa de garantir uma Educação Básica de qualidade para todos, em todos os níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Discursos produzidos pelas preocupações, sejam governamentais, publicadas pela legislação ou oriundas de pesquisas sobre a formação inicial e continuada de

¹⁷ Que foram autorizadas pela Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968. Facultando à graduação em Pedagogia ofertar cursos com habilitações em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

professores, passam a serem concretizadas como um instrumento para contribuir com o avanço do desenvolvimento econômico e tecnológico diante das pressões internacionais, de um mundo globalizado, assim, refletir então sobre a formação de professores, requer um olhar a partir das relações com os Organismos Internacionais, que por meio de regulamentos e normas influenciam decisões e estratégias de qualificação do ensino da Educação Básica, seguem um modelo da globalização econômica neoliberal.

De acordo com as pesquisas realizadas por Maués (2003, p. 91), a escola passa a receber críticas e ser responsabilizada pelos insucessos e fracassos dos alunos, ligados ao despreparado em que chegam ao mundo do trabalho “[...] pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional”. Para Maués:

Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito "teórica", desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado. (2003, p. 91, grifo nosso)

Fica evidente que pensar em educação passa a ser primordial para que um país supere, ou pelo menos mantenha seu desenvolvimento econômico em um mundo globalizado em que impera o capitalismo, constituído por uma sociedade da informação (CASTELL, 1999). Para Sousa Santos (2002, p. 11) “As interações económicas, sociais, políticas e culturais intensificaram-se extraordinariamente nas três décadas, um fenómeno que ficou conhecido pelo nome genérico de globalização”. O autor reconhece a globalização como “[...] um processo complexo que atravessa as mais diversas áreas da vida social [...]” (p. 11).

Sousa Santos (2002) faz críticas quanto ao mundo globalizado, a partir das ideias do autor na realidade vivemos em um mundo de muitas globalizações, que muitas vezes não representa a ideia de uma globalização mundial da sociedade como um todo – e sim que a globalização é determinada por grupos específicos da sociedade, com interesses específicos e individualizados, o que resulta muitas vezes em exclusão social de quem não pertence a nenhum desses grupos.

A questão sinalizada pelo autor quanto a globalização, corrobora com as palavras de Maués, que em seus estudos analisa as políticas internacionais da OCDE – sobre a questão da formação de professores em que menciona “A formação de profissionais da educação tem sido objeto de grandes debates entre acadêmicos do mundo todo. Essa tendência se evidencia, sobretudo, a partir das mudanças do mundo do trabalho e do surgimento da chamada sociedade do conhecimento”. (2011, p. 75)

Nessa direção, Gatti (2014, p. 35) argumenta que “A chave para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas está nos processos educativos. Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesses processos”. Sobre a formação inicial de professores, Gatti (2014, p. 36) ressalta que:

No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica, em que pesem algumas resoluções do Conselho Nacional de Educação a partir do ano 2000.

A partir dessas colocações foi possível perceber que apesar da legislação favorecer iniciativas advindas das políticas públicas para qualificar a formação docente, convivemos com muitos problemas, de âmbito nacional – resquícios de um país que historicamente resistiu por muitos anos – em continuar a manutenção de um sistema educacional excludente e elitizado. A formação de professores se constitui em alicerces, muitas vezes, frágeis e cheios de lacunas.

Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado. No foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária. Para isso, é necessário poder superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente e ter condições de inovar. (GATTI, 2014, p. 36)

As palavras de Gatti (2014) nos remetem para a reflexão de que não adianta termos uma legislação e normas favoráveis à implementação de políticas públicas para a formação de professores sem que esse processo não seja realizado no cotidiano das Instituições de Ensino Superior. Considerando o contexto educacional atual, a autora menciona que “Aqui, a criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior está sendo desafiada. O desafio não é pequeno quando se tem tanto uma cultura acadêmica acomodada e num jogo de pequenos

poderes, como interesses de mercado de grandes corporações”, a autora destaca que a qualidade dos currículos de formação “Ficam ainda associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação.” (2014, p. 36)

Verdum (2015), a partir de seus estudos referentes as ações relativas à expansão da oferta de formação de professores, afirma que precisa ser considerado o significado de *qualidade* da oferta de cursos de formação, alertando que o conceito de qualidade precisa ser compreendido em sua complexidade e polissemia, o que remete a vários significados e interpretações “permeado pelas concepções de sujeito e sociedade” (p. 23).

A autora (2015, p. 24) conclui ainda que além da dificuldade de se conceituar a qualidade, os cursos de formação de professores também enfrentam um problema sobre a articulação entre a teoria e a prática, destacando a partir fala de Aluizio Mercadante, na sua primeira gestão frente ao Ministério da Educação (MEC) em 2013 – que “[...] um dos grandes problemas é a carga teórica dos cursos formadores de docentes para a escola básica, ou seja, os futuros profissionais estariam aprendendo bastante teoria, porém terminando o curso sem preparo para enfrentar a sala de aula”.

É importante mencionar também a fala do Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro (cargo que ocupou no período entre abril a setembro de 2015), em que reforça que é preciso “[...] rever os cursos, fazer o curso de Pedagogia formar muito bons educadores infantis e muito bons alfabetizadores e que os professores de disciplinas específicas conheçam bem a didática de cada disciplina específica e trabalhem em conjunto”. Ribeiro (2015, s/p) em uma entrevista para um jornal, após sua demissão do cargo de ministro, explicita que a dificuldade em mudar essa formação pode ser compreendida por uma questão histórica da organização e estruturação dos cursos de formação de professores.

Porque você tem toda uma linha que vem de longe. O curso antigo de formação de professores do que seria o Fundamental 1, que era o curso chamado Normal, de Ensino Médio, foi suprimido. No lugar, não se colocou algo que cobrisse as competências dele. Então uma medida de 20 anos atrás, com ótimas intenções, que era dar formação universitária a todo professor, acabou deixando de lado algumas prioridades básicas.

Nessa lógica, o processo de ser um professor formador ou uma professora formadora se constitui e se (re)faz na permanente formação entre a teoria e a prática, na reflexão de suas práticas pedagógicas – atuação e ação em sala de aula. Freire

(2005, p. 58) quando questionado sobre sua trajetória como educador relembra que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Para finalizar o capítulo será apresentado um esquema síntese, com o desenho estrutural da Tese, para que fica visível ao leitor deste projeto – os caminhos metodológicos e teóricos à serem percorridos.

Figura 5 – Caminhos da Pesquisa



Fonte: Guidotti (2017).

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento [...]” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 87)

A pesquisa emerge a partir de uma problematização decorrente às inquietações, dúvidas ou até mesmo de angústias sobre um determinado assunto, para Gatti (2007, p. 09), inicialmente “Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa”. A autora (2007, p. 10) complementa que “Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa”.

Gatti (2007, p. 09), com o objetivo de esclarecer a importância de se fazer pesquisa e sua finalidade em construir conhecimento, destaca que “[...] o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas”. Desta forma, este capítulo terá a finalidade de descrever os procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos que foram percorridos para a concretização da pesquisa, considerando que este estudo se estruturou em um campo de pesquisas educacionais, da área de conhecimento das Ciências Humanas, na temática de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

A partir de seus estudos, segundo Gatti (2007, p. 10, grifo nosso), pesquisar:

*É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Por tanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a *critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados.**

A autora (2007, p. 11) ainda ressalta que não há uma receita pronta, que os critérios escolhidos para o desenvolvimento de uma pesquisa “[...] têm a ver com a teoria que estamos trabalhando ao pesquisar, e/ou com a maneira pela qual selecionamos os dados [...]”.

Sobre a importância de pesquisar, Chizzotti (2014, p. 19) completa que a pesquisa “[...] reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”. Para o autor, isso faz com que o(a) pesquisador(a) tenha consciência das

concepções que o orientam, ou seja, quais serão os procedimentos e técnicas utilizados na sua investigação.

Quanto ao papel do(a) pesquisador(a) a partir das reflexões filosóficas de Vieira Pinto (1985) é destacada a importância deste sujeito na pesquisa científica, como um 'homem' social, relacionado em todo o seu comprometimento e empenho durante a realização de uma pesquisa científica, o autor alerta para a necessidade de uma formação de consciência crítica dos pesquisadores e pesquisadoras.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Quanto à natureza da pesquisa, esta investigação foi produzida com abordagem qualitativa, desenvolvida considerando as cinco características apresentadas por Bogdan e Biklen (1999). Os autores (1999, p. 47) indicam as cinco características sobre pesquisas qualitativas, mas alertam que “Nem todos os estudos que consideraríamos qualitativos patenteiam estas características com igual eloquência”. As cinco características são: a fonte direta dos dados, como fonte natural construída; os dados descritivos; o interesse centrado no processo da investigação; a forma de análise segue de maneira indutiva e o significado tem importância fundamental na pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

Essas características também foram analisadas e discutidas por Lüdke e André (1986, p. 11). Para as autoras: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Ou seja, para Bogdan e Biklen (1999) é uma pesquisa que tem o ambiente natural no qual ocorre o fenômeno a ser analisado. Sendo que os pesquisadores e as pesquisadoras são considerados o principal instrumento, já que é a partir de seu contato direto com o campo que a coleta de dados será realizada para a pesquisa.

Bogdan e Biklen (1999) descrevem que os dados coletados para análise são descritivos em uma pesquisa qualitativa, que podem ser registrados, por exemplo, em entrevistas, observações, diários de campo, entre outros instrumentos. “Os dados

coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrição de pessoas, situações, acontecimentos [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para os autores Bogdan e Biklen (1999), o processo da pesquisa ganha mais relevância do que o resultado final da pesquisa. Dessa maneira, o processo da investigação possibilita a compreensão do objetivo de estudo. Lüdke e André (1986, p. 12), destacam que “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”.

Para o pesquisador e/ou a pesquisadora o foco principal está no significado, pois busca “[...] apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 51), ou seja, a partir do fenômeno em estudo, a finalidade é de apreender dos participantes o seu estar no mundo: como concebem o mundo em que vivem, como vivenciam e interpretam as suas experiências, como organizam o seu mundo social. Portanto, “O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial [...]” dos pesquisadores e das pesquisadoras. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Bogdan e Biklen (1999, p. 50) citam que a compreensão do fenômeno se dá a partir de um processo científico de forma indutiva, já que “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. É fundamental que “A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), já que promove um esforço para produzir novos conhecimentos, que emergem da análise dos dados coletados.

E para finalizar a conceituação da abordagem qualitativa da pesquisa, é importância mencionar as palavras de Chizzotti (2014, p. 28) “O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.”

O autor (2014) menciona o papel do pesquisador e da pesquisadora que com zelo terá a finalizada de descrever cientificamente sua pesquisa, o que se pode associar a uma escrita com rigor científico, relacionada a uma fundamentação teórica

e metodológica. O que corrobora com as ideias de Vieira Pinto (1985) que o rigor pressupõe uma preocupação com a produção de pesquisas científicas com base epistemológica, que deve ser desenvolvida na academia, objetivando a construção de conhecimento.

3.1.2 Estudo de caso

Do ponto de vista de procedimentos técnicos, este estudo foi desenvolvido a partir de um *estudo de caso*, uma das formas que Lüdke e André (1986) destacam que uma pesquisa qualitativa pode assumir. A escolha por desenvolver um estudo de caso é justificada por esta investigação estar vinculada a um grupo determinado de professores e professoras, situados em um contexto específico.

Sobre o estudo de caso ser realizado com um grupo composto por professores e professoras de uma instituição específica é importante destacar o entendimento de Chizzotti (2014, p. 136): “Os estudos de caso visam explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico.”

E se toma como referência para a análise desta investigação as considerações estabelecidas por Fernandes (1999, p. 31, grifo da autora) para realizar seus estudos, ao mencionar que “[...] para dar conta da análise da **sala de aula e suas teias de relações**” de seu cotidiano, a autora destaca que considerou para a sua reflexão as seguintes questões, que também serão consideradas na análise deste estudo:

- a impossibilidade de estabelecer diferenças/semelhanças por meio de critérios comparativos entre as salas de aula;
- a necessidade de compreender cada sala de aula como uma situação particular, embora sem isolá-la de seu contexto maior: a Universidade e esta, da Sociedade;
- a compreensão das **teias de relações** exige flexibilidade tanto nos instrumentos metodológicos de coleta de dados quanto nas suas formas de organização e apresentação desses dados, para puxar seus múltiplos *fiões* à interpretação dessas *teias*;
- a constatação de que os significados de conhecer-ensinar-aprender e as decisões pedagógicas são atravessados pelas questões do campo epistemológico, do campo científico e do campo profissional, configurando pedagogias universitárias diferenciadas (constatações referenciadas nos estudos de Cunha e Leite, 1996), que precisavam ser analisadas no contexto de cada curso. (FERNANDES, 1999, p. 31, grifo da autora)

Uma vantagem do estudo de caso é seu potencial de estudo para os problemas educacionais, que André (2008, p. 35-36) menciona ao destacar que:

Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Isso significa que tanto a coleta quanto a divulgação dos dados devem ser pautadas por princípios éticos, por respeito aos sujeitos, de modo que sejam evitados prejuízos aos participantes.

Portanto, as salas de aula representam aqui, neste estudo, as vivências e percepções que os interlocutores desta pesquisa mencionaram em suas falas nas entrevistas semiestruturadas.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos foram pensados a fim, de proporcionar a pesquisadora, mais de uma fonte de coleta de dados da realidade investigada, para ter o maior conhecimento a respeito do objeto de estudo.

[...] é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada *porção do saber*, a qual ele se compromete a construir *naquele momento*. (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 1-2, grifo nosso).

Os dados foram coletados por três instrumentos: uma entrevista semiestruturada, documentos elaborados e publicados pela instituição escolhida e os Diários de Itinerância escritos durante a pesquisa de campo na IES.

3.2.1 Entrevistas

A entrevista semiestruturada foi um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 34), “Parece-nos claro que o tipo de

entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas livres, menos estruturados”.

Diante disto, o roteiro da entrevista semiestruturada, teve o intuito de orientar a pesquisadora durante o diálogo com entrevistados – interlocutores da pesquisa, mas em muitos momentos o roteiro das entrevistas sofreu adaptações ao considerar as interações e as trocas entre os envolvidos, já que a pretensão não era de ‘engessar’ o instrumento, ou seja, os questionamentos foram elaborados para estabelecer o foco nas informações que se pretendia coletar.

Para tanto, as entrevistas semiestruturadas seguiram uma perspectiva dialógica, ao problematizar questões relacionadas ao objetivo desta pesquisa, organizadas em forma de roteiro. O roteiro foi construído em 3 blocos de questionamentos aos interlocutores e interlocutoras, o primeiro referente à *Identificação*, já o segundo é referente às informações das *Experiências Profissionais*. E o terceiro é referente às *Práticas Pedagógicas* em sala de aula, no curso de Pedagogia.

Cabe destacar que foi realizada uma entrevista piloto com um docente afastado da IES, a fim de fazer um teste do uso do *App* que foi utilizado para a gravação, disponível para *Iphone*, como também para ter uma ideia de quanto tempo que a pesquisadora deveria ter disponível para realizar cada entrevista. Esse piloto durou cerca de 58 minutos e 44 segundos, foi muito importante para conhecer e compreender mais o contexto social e cultural em que IES está localizada.

O convite para participar da pesquisa foi enviado para os e-mails dos professores e das professoras, fornecidos pela coordenação do curso, obteve-se o retorno positivo de onze (11) sujeitos. As entrevistas foram realizadas na IES, em local disponível e escolhido pelos interlocutores, o horário e dia foi agendado previamente de acordo com a disponibilidade dos professores e professoras, durante o período em que a pesquisadora este no campo. Segue a relação do tempo de cada entrevista:

- Entrevista 1 = 00:29:44
- Entrevista 2 = 00:39:23
- Entrevista 3 = 00:27:27
- Entrevista 4 = 00:37:08
- Entrevista 5 = 00:28:46
- Entrevista 6 = 00:42:40
- Entrevista 7 = 00:39:43
- Entrevista 8 = 01:00:49

- Entrevista 9 = 00:48:56
- Entrevista 10 = 01:04:13
- Entrevista 11 = 00:46:14

Durante a entrevista foram realizados registros - pequenas anotações de cada resposta, que seguiu a ideia de Lüdke e André (1986) que em seus estudos mencionam os aspectos positivos dos registros “[...] representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas”. E as autoras complementam “O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases [...]” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 37)

Após a realização das entrevistas, os áudios salvos foram transcritos individualmente em um arquivo de um editor de texto. As transcrições foram enviadas por e-mail aos interlocutores, conforme informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. O envio das transcrições seguiu o intuito de fidedignizar os dados coletados, como também para que os interlocutores, caso achassem necessário, tivessem a oportunidade de adicionar informações importantes nos arquivos, ou solicitar modificações ou anulação de algum trecho.

3.2.2 Documentos

Os documentos para a análise como fonte de dados referentes à Instituição de Ensino foram escolhidos de acordo com as questões de pesquisa desta investigação, foram eles: Estatuto da IES, Regimento da IES, Regulamento de Ensino da Graduação, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ ,1986, p. 39).

Para Lüdke e André (1986, p. 40), “A escolha dos documentos não é aleatória. Há geralmente alguns propósitos, idéias ou hipóteses guiando a sua seleção”. Isso fez com que a seleção dos documentos para a compreensão do objetivo desta

pesquisa tivesse uma ligação teórica com a temática abordada na pesquisa e uma relação com o grupo de sujeitos investigados. Ainda para as autoras, analisar documentos é uma técnica que possibilita complementar o estudo com mais informações.

Os documentos estão disponíveis no site da IES, de acesso a qualquer cidadão, reafirmando os princípios da transparência pública de uma instituição federal de ensino.

3.2.3 Diários de Itinerância

Os Diários surgiram no campo empírico, na medida em que houve a necessidade da pesquisadora narrar as vivências durante a coleta de dados, relacionando essas vivências do campo ao objetivo da pesquisa.

Os Diários de Itinerância, proposto por Barbier (2007), é uma técnica de investigação em pesquisa-ação, embora esta pesquisa não seja desenvolvida em uma abordagem de pesquisa-ação, ainda assim os princípios propostos pelo autor mobilizaram-me para dar vida a pesquisa, já que nessa perspectiva os diários servem como um instrumento que possibilita a aproximação do *locus* da pesquisa com o pesquisador – neste caso com a pesquisadora, em um movimento que ao descrever suas vivências relata o que sente, em um sentido poético.

Para Barbier (2007, p. 133), os Diários de Itinerância representam um “Bloco de apontamentos no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida”.

A escrita dos diários aconteceu sempre que houve a necessidade de expressar as sensações e vivências adquiridas no campo, de modo não ordenado, durante 11 (onze) dias. Para se chegar aos Diários de Itinerância foram consideradas as três fases fundamentadas em Barbier (2007) e Almeida (2012) para a organização dos diários.

A primeira fase: são de registrados – *Diário rascunho*, em que o ato de anotar não tem a preocupação com uma escrita formal, coloquial, mas, sim, no ato de

registrar o que é importante a partir das vivências. Para Barbier (2007, p. 138), quem registra “Nesse momento, [...] não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada a de outrem. Pode ter seu próprio código de escrita abreviada”.

Na segunda fase, chamada Diário *Elaborado*, aos registros de rascunho podem ser adicionadas “Outras reflexões, outros fatos podem ser acrescentados para compor o texto a ser comunicado a outro” (ALMEIDA, 2012, p. 254).

E a terceira fase, denominada *Diário Comentado ou Socializado*, o(a) pesquisador(a) compartilha seu diário para um grupo de leitores. Barbier (2007, p. 142) explica que nessa fase “Eu ofereço para leitura ou exponho o fragmento (ou a totalidade) do diário elaborado para o leitor ou o grupo de leitores que tenho diante de mim”.

Cabe explicar que nesta pesquisa o que será *socializado* são fragmentos das anotações dos diários, que auxiliaram na interpretação e/ou argumentação dos dados coletado pelos instrumentos: entrevista e documentos, ou seja, alguns fragmentos dos diários foram socializados na produção textual dos metatextos, ao serem considerados importante para a análise do contexto observado a partir das vivências na IES durante o campo.

É importante destacar que não houve a necessidade de realizar a Análise Textual Discursiva desse instrumento. E também mencionar que as poesias que seguem no corpo deste volume – remetem ao Sertão, partiram de um processo de criação durante e após a escrita dos Diários de Itinerância.

Na produção textual dos diários foram utilizados textos e músicas que tive contato durante o doutorado, principalmente nas disciplinas cursadas com a professora Cleoni Maria Barboza Fernandes (orientadora deste trabalho), que foram: os livros de Galeano (1993 e 2012) e do Paulo Freire (1980, 2007a e 2011) e as músicas: *Águas de Março* (1972), *Como nossos Pais* (1976), *O Bêbado e a Equilibrista* (1979) interpretadas por Elis, e *Gracias a la vida* (1982), *Cancion para mi América* (1975) e *Solo le pido a Dios* (1982) interpretadas por Mercedes Sosa.

3.3 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: MOVIMENTO DA ANÁLISE

Como já mencionado esse estudo se caracterizou por ser uma pesquisa *qualitativa*, seguindo os princípios de um estudo de caso, em que a análise dos dados das entrevistas semiestruturadas e os documentos selecionados foram interpretados a partir na Análise Textual Discursiva (ATD).

A Análise Textual Discursiva ganha cenário como um método de análise de dados, pois possibilita uma compreensão rigorosa e criteriosa do fenômeno estudado, Moraes e Galiazzi (2011, p.7) definem que a ATD “[...] corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”

Os elementos que fizeram parte do ciclo de análise nesta pesquisa, como descrevem Moraes e Galiazzi (2011), foram: o ciclo composto da *desmontagem dos textos* - Unitarização, o ciclo do *estabelecimento de relações* – Categorização, *captação do novo emergente* e o ciclo de *análise descrito*, o processo *auto-organização* – Metatexto.

Figura 6 – Análise Textual Discursiva: síntese do processo



Fonte: Guidotti (2017).

Para os autores optar por este método de análise requer uma escolha consciente dos pressupostos teóricos e epistemológicos, (MORAES; GALIAZZI,

2011). A Análise Textual Discursiva é fundamentada por pressupostos teóricos e epistemológicos hermenêuticos, já que proporciona um ‘mergulho’ na análise de forma com que possibilite a construção de categorias emergentes, “Isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada. Na tempestade sempre há muita luz”. (2011, p. 31).

Antes cabe esclarecer, que os textos compostos por dados, formados pelas informações fornecidas pelos interlocutores (nas entrevistas) e pelos documentos selecionados para análise, como também os fragmentos dos Diários de Itinerância foram chamados de *corpus*, (MORAES, 2003). Sendo considerados a matéria prima da pesquisadora, o *corpus* está constituído, segundo o autor (p. 194), “[...] essencialmente de produções textuais”.

O autor expõe que “Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente”. Essa pesquisa teve como *corpus* textos produzidos que foram resultados das entrevistas, especialmente realizadas para este estudo. Como também foram utilizados textos já existentes - os documentos institucionais da IES.

As transcrições das onze (11) entrevistas foram lidas intensamente. No primeiro momento sem o áudio das entrevistas gravadas e no segundo momento a leitura das transcrições foi acompanhada do áudio referente a cada entrevista. Para depois as informações serem organizadas em códigos para a compreensão referente a cada interlocutor, para favorecer a produção do metatexto, a fim também de manter o sigilo do entrevistado.

Assim, após a leitura das transcrições, os dados foram organizados em uma tabela, em um editor de texto, com os seguintes campos: código da entrevista, unidade de significado, palavras-chave e título. Está organização foi se constituindo em um movimento de imersão e repetição da leitura dos dados. A partir desse exercício foram construídas 1.564 (mil quintas e sessenta quatro) unidades de significado, posteriormente organizadas em vinte nove (29) categorias iniciais, que após se constituíram em onze (11) categorias intermediárias a partir de um processo de análise indutivo, que foram agrupadas em três (3) categorias finais de análises, essas categorias finais foram chamadas de dimensões de análise nos metatextos.

A construção do metatexto¹⁸ seguiu uma perspectiva dialética, já que assume não só *descrever* e *interpretar* os dados, mas como também de *argumentar* na busca da construção de conhecimento a partir dos dados coletados. Para Moraes e Galiuzzi (2011) os três movimentos fundamentais nesse processo são: descrição, interpretação e argumentação. Para o autor *descrever* perpassa pelas “[...] intensas ancoragens na realidade empírica. Isso garante, ao mesmo tempo, sua validade e contextualização” (p. 98). Já a *interpretação* é um movimento que se dá a partir dos referenciais teóricos a priori estabelecidos para a pesquisa e as categorias emergentes, o movimento de *argumentação* “É característica da pesquisa ter pretensões de teorização. Teorizar nesse sentido é um movimento em que de uma leitura de um primeiro plano o pesquisador procura atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação” (p. 101).

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de qualificação desta pesquisa, submetido na plataforma SIPESQ (Sistema de Pesquisa da PUCRS), obteve aprovação da Comissão Científica da Escola de Humanidades da PUCRS.

Os interlocutores da pesquisa professores e professoras de um curso de Pedagogia, foram convidados para participarem de uma entrevista, todos os participantes tiveram explicações e informações sobre a pesquisa, no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – o documento foi assinado pelos sujeitos, afirmando concordarem com os procedimentos da coleta de dados e sua participação no estudo como sujeitos da pesquisa.

O anonimato dos sujeitos foi assegurado nesta pesquisa, como será em qualquer texto publicado oriundo deste estudo, ou seja, será sempre garantido sigilo das identidades dos interlocutores. Desta forma, os sujeitos foram citados por meio da letra P, para diferenciar cada interlocutor foi adicionado um número que representa a ordem em que as entrevistas foram realizadas. Os interlocutores foram citados desta

¹⁸ A construção do metatexto será explicada no subtítulo: 3.6 CAPTANDO O NOVO EMERGENTE: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O META-TEXTO

forma: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, é importante explicar que no metatexto não se fará a identificação dos interlocutores da pesquisa utilizando a diferenciação de palavras no feminino ou masculino, por exemplo: professores e/ou professoras, ou o uso de artigos definidos antes de palavras como: docentes e discentes. A pesquisadora assumirá na descrição, interpretação e argumentação dos dados a utilização de expressão como: 'os interlocutores'; 'os professores'; 'os sujeitos'; 'os docentes' e 'os discentes', a fim de garantir que nem nenhuma hipótese os sujeitos sejam identificados, pelas suas falas, ideias e opiniões.

Já os documentos, para preservar o nome da instituição e a identificação dos interlocutores que participaram desta pesquisa, foram citados da seguinte forma:

- Estatuto da IES 2004 = que poderá ser mencionado no decorrer do texto como: ESTATUTO/2004
- Regimento da IES 2005 = que poderá ser mencionado no decorrer do texto como: REGIMENTO/2005
- Regulamento de Ensino da Graduação 2007 = que poderá ser mencionado no decorrer do texto com a sigla: REG/2007
- Plano de Desenvolvimento Institucional vigente da IES 2007 = que poderá ser mencionado no decorrer do texto com a sigla: PDI/2014
- Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia 2009 = que poderá ser mencionado no decorrer do texto com a sigla: PPP/2009

E os dados – relacionados as vivências no campo de coleta de dados, registrados nos Diários de Itinerância serão incluídos no texto identificados para leitor, quando a pesquisadora avaliar necessário, como: registros dos Diários de Itinerância ou pela sigla DI.

3.5 LOCUS DA PESQUISA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

NO SERTÃO
Do Cariri ao Alto Sertão
Do Interior do Ceará a Paraíba
Passo por Padim Ciço – como é chamado pelas aquelas bandas
E chego em uma cidadezinha que todo dia 13 tem procissão
A multidão toda vibra com a fé e reza para a chuva chegar.

O Campo empírico da investigação foi em um curso de graduação em Pedagogia, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior pública federal, situada no nordeste do país. O contato com a instituição foi estabelecido com a coordenação do curso – do turno da noite, para a organização de como os dados poderiam ser coletados, após a qualificação e aprovação deste projeto pela comissão científica da Escola de Humanidades da PUCRS. Cabe destacar que para a construção textual desta parte do trabalho, além das leituras dos documentos oficiais da IES, foram analisados os registros dos Diários de Itinerância.

A escolha pelo campo de pesquisa se deu por trocas em sala de aula no curso de Doutorado em Educação, com um colega que pertence ao corpo docente desta IES, que no momento estava afastado da instituição, para dar andamento em sua formação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Nas trocas foi destacado por esse colega que em sua IES o corpo docente desempenha um trabalho de comprometimento e envolvimento com a formação de professores e professoras, a partir de uma atuação crítico-reflexiva para uma grande região do nordeste do país, que envolve cidades de quatro estados.

Após foi realizado o contato com a coordenação do curso, com o retorno positivo, ao afirmar que o campo estaria aberto para a investigação, foi considerado com a orientadora desta pesquisa, que essa oportunidade de vivenciar outra realidade acadêmica - em outro estado, seria uma possibilidade de compreender e construir conhecimento a partir de outra realidade tão diversificada e culturalmente tão plural do país.

A IES está localizada na região nordeste do Brasil, no alto sertão paraibano. A cidade tem uma vida universitária intensa, com aproximadamente cinco instituições de ensino superior, sendo duas públicas. Mas, muitos dos alunos que circulam no dia a dia na cidade, estão apenas de passagem, pois moram em outras cidades. Já que a IES está localizada em uma região que possibilita acesso e locomoção de estudantes residentes de outros estados, como: Ceará, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Durante a coleta de dados, no DI foram registrados comentários de que esta região passa por uma grande seca, nos últimos anos, a pouca chuva castiga a região, os reservatórios de água estão entrando em colapso e que prejudica muito o

desenvolvimento da agricultura e pecuária. Os comentários registrados destacam que por isso ainda acontece o êxodo rural, na busca de emprego em regiões próximas ou em diferentes estados do Brasil, para o sudeste principalmente e para as regiões litorinas do Sul, que ‘oferecem’ uma promessa de um futuro mais próspero.

À tardinha os moradores da cidade se reúnem na frente das casas, sentados em cadeiras ou na beira das calçadas, aproveitam a trégua das altas temperaturas com a chegada da noite, esse é um momento de integração com os vizinhos e conhecidos que passam cumprimentando e muitas vezes param para uma conversar. É uma cidade bem religiosa, todo mês tem uma procissão, a religião católica predomina entre os habitantes. A moto é um veículo muito utilizado, já que é um transporte econômico de fácil locomoção, o que foi destacado na fala de muitas pessoas com quem conversei na cidade. O ‘moto táxi’ é muito utilizado, já que o transporte público – em especial os ônibus, segundo muitos moradores não oferta uma tabela regular de horários e a qualidade dos veículos é precária.

A IES como uma instituição de educação superior pública federal oferta cursos de nível superior, com o objetivo de oferecer ensino, desenvolver pesquisa e promover a extensão universitária.

Sua estrutura está organizada em multicampi, atualmente a IES conta com 7 campus considerados como “[...] bases físicas integradas, onde são desenvolvidas atividades permanentes [...]” que segundo o ESTATUTO/2004 precisam envolver atividade que tenham os princípios indissociados entre: ensino, pesquisa e extensão.

No campus que foi *locus* da pesquisa, além de onze cursos de graduação, sendo nove de licenciaturas e dois na área da saúde, são ofertados cursos técnicos, um mestrado e especializações. A intenção era de que esse campus concentrasse apenas cursos voltados à formação de professores, mas a partir dos interesses locais da região, foi percebido que havia necessidade de expandir a oferta de cursos voltados para a área da saúde, já que essa região carece de investimentos de formação de profissionais dessa área.

O curso de Pedagogia foi criado em 1980, neste período fazia parte de um campi de outra IES, na época a única Universidade Federal do Estado, e passou a integrar como campus da atual IES oficialmente em 2002, ou seja, com o desmembramento de uma IES se originou outra Universidade Federal para a região,

com o objetivo de expandir o ensino superior para o interior do Estado, fomentar o desenvolvimento regional e facilitar a gestão universitária.

O campus em que oferta o curso dos interlocutores desta pesquisa, é um lugar agradável, se destaca pela organização dos prédios, limpeza e conservação. Tem bancos espalhados pelo campus, no turno da noite os bancos são mais usados pelos alunos em um clima de descontração antes, entre e após as aulas. O campus também oferta *wi-fi* ao corpo discente e docente, funcionários e visitantes.

Quanto às salas de aula, são equipadas com ar-condicionado e projetor. O ar-condicionado é uma conquista muito importante para as atividades em sala de aula devido à alta temperatura registrada na região, apontamentos no DI pelas falas de muitos docentes, alunos e funcionários. Sobre o projetor por sala, conquista também foi registrada nas falas dos docentes, ao destacarem as possibilidades de uso desses recursos. O campus tem uma biblioteca central que atende todos os cursos, um restaurante universitário e oferta atendimento educacional especializado para processos de inclusão de alunos com deficiência.

O Departamento de Educação, responsável pelo curso de Pedagogia conta com uma estrutura de laboratórios, grupos de estudos e também é responsável pelo projeto de atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência de todo o campus.

De acordo, com o PDI/2014 da IES está previsto ainda mais melhorias da infraestrutura, nas condições dos espaços pedagógicos: nas salas de aula e nos laboratórios, com o objetivo de fortalecer a proposta de uma oferta de ensino de qualidade, a partir de ambientes confortáveis e estimuladores para os estudos. Também é previsto mais investimentos quanto à disponibilidade de internet por *wi-fi* para a comunidade universitária não só em todas as salas, como também em todos locais abertos do campus.

Os professores em duplas dividem uma sala, para guardar seus materiais, fazer atendimentos, orientações, como também estudos e pesquisas, nas anotações do DI, essa particularidade foi considerada um diferencial, já que das muitas instituições que já tive acesso seja como discente ou como profissional de educação, os professores da graduação não possuem uma sala específica para essas atividades, os materiais muitas vezes são organizados somente em 'escaninhos' e apenas a sala dos

professores se destina como um espaço coletivo de trocas entre os docentes, ressaltando que na maioria das IES apenas o corpo docente da Pós-Graduação tem salas individualizadas.

Como um espaço coletivo de troca dos interlocutores desta pesquisa, destaco a sala do Departamento de Educação do Campus - em atuação a coordenação pedagógica e administrativa do curso. Já que esse é um espaço que os professores e professoras circulam diariamente, já que fica no prédio em que as aulas do curso de Pedagogia são ministradas. Cito nos registros que esse espaço é muito 'vivido' ou seja, é movimentado por encontros, cumprimentos e saudações, trocas de ideias, novidades e notícias.

3.5.1 Interlocutores: Contextualização dos Sujeitos Entrevistados

GRATIDÃO
É a alegria no coração
Que transborda lá no Sertão!

Será apresentada uma breve caracterização dos interlocutores da pesquisa, importante mencionar que a população alvo de interesse para esta investigação foi constituída de professores e professoras que atuam no curso de Pedagogia. Segundo ESTATUTO/2005 o corpo docente é considerado por aqueles que exerçam no âmbito institucional da universidade, atividades de magistério superior, como também na educação básica, profissionalizante ou no ensino a distância.

É importante mencionar uma das finalidades destacadas no ESTATUTO/2005 da IES que o ensino na instituição deve visar uma formação para o exercício da pesquisa, do magistério e demais campos profissionais, incluindo áreas políticas e sociais.

O curso de Pedagogia conta com vinte seis (26) docentes efetivos, que atuam no magistério superior, sendo que cinco (5) estão afastados para dar continuidade aos seus estudos em nível de Doutorado e um (1) docente está em processo de afastamento para também cursar o Doutorado, e conta com mais três (3) docentes substitutos.

Aceitaram participar da pesquisa onze (11) docentes – um grupo constituído por cinco (5) professores e seis (6) professoras. Foi realizada também uma (1) entrevista piloto com um (1) professor afastado, que fez uma breve contextualização da Instituição e do curso de Pedagogia, as informações foram importantes primeiro para a organização do roteiro final da entrevista e segundo para a organização da realização da coleta de dados, que aconteceu em julho de 2016.

É entendido que esse corpo docente está situado em um espaço de pluralidade e diversidade, considerando que cada um “[...] está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaços-temporais.” (FREIRE, 1980, p. 34).

A partir das palavras de Freire (1980) sobre o homem ser um ser de ‘raízes espaços-temporais’, é importante retomar o que se entende por identidade docente, conceito fundamentado nos estudos de Nóvoa (1997 p. 34-35, grifo do autor):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar de processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: *E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas)*.

O autor complementa que (1997, p. 36) “O processo identitário passa também pela capacidade de exercemos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.”, ou seja, para o autor a maneira que ensinamos está intrinsecamente ligada à como nós nos reconhecemos como professores e professoras em sala de aula.

E está pesquisa segue essa perspectiva de Nóvoa (1997), pois quer conhecer o processo pedagógico dos professores e das professoras: suas dinâmicas, ações e como é sua atuação, a partir da sua interpretação e significado.

Marcelo García (2009, p. 114) ao tratar este assunto da identidade do docente destaca:

A identidade profissional envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os professores se diferenciam entre si em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto.

A partir desses apontamentos sobre a identidade dos professores e professoras, é possível considerar que cada interlocutor que participou desta pesquisa, por meio da realização da entrevista, tem uma história de vida, que envolve diversas experiências no contexto educacional, – antes, durante e depois – de sua formação inicial para ser um docente no ensino superior.

Essas ideias quanto à identidade do professor, corrobora com os estudos de Lucarelli (2002, p. 136) referente à construção da identidade do docente universitário, a autora destaca que:

[...] sua identidade da mesma forma que todo o educador o faz; inserido em um contexto de transformação de sua função em meio a circunstâncias institucionais, que o definem, ou delimitam, como uma certa singularidade. Paradoxalmente, tais características se relacionam ao mesmo tempos, como o seu papel de ator central no campo das relações institucionais perante o escasso reconhecimento social da necessidade de uma formação na área do ensino e da pedagogia como um todo.

São docentes com formações acadêmicas constituídas por caminhos diversos, ou por alguns caminhos semelhantes, mas cabe considerar que esses caminhos foram trilhados e percorridos de acordo com individualidade e subjetividade de cada ser. De acordo com Pimenta (2012, p. 20),

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. (grifo nosso).

Desta forma, fica entendido que a construção da identidade dos professores e das professoras é um processo construído por uma trajetória composta por fatos históricos, marcado por diferentes contextos vivenciados. Assim, o docente se constitui e se (re)faz na permanente formação entre a teoria e a prática, na reflexão da sua atuação e ação.

Dos onze (11) docentes, dez (10) são efetivos – dedicação exclusiva, professores adjuntos do Departamento de Educação, já um (1) professor é substituto, sendo que todos trabalham em regime de 40hs semanais. Muitos dos professores entrevistados também lecionam em outros cursos de licenciatura, já que o campus – tem uma grande oferta de cursos, dependendo da demanda os professores atuam em outros departamentos.

As disciplinas ministradas pelos interlocutores desta pesquisa – professores e professoras se referem ao semestre em recuperação – já que durante a coleta de dados os professores e professoras estavam recuperando as aulas, do período de greve que a instituição de maneira democrática e coletiva decidiu aderir – as disciplinas são: Psicologia da Educação I, Teorias da Educação, História da Educação I, Sociologia da Educação III, Educação Popular e Pedagogia Freireana, Políticas Públicas e Formação Docente EJA, Metodologia Científica, Didática, Avaliação da Aprendizagem, Educação Cultura e Diversidade, Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia, História da Educação II, Filosofia da Educação II, Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Pesquisa em Educação I, Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil I, - o que pode sofrer mudanças em decorrência a eventuais demandas.

Quanto à idade dos interlocutores um (1) tem entre 30 a 40 anos, três (3) entre 41 a 50 anos e sete (7) entre 51 a 60 anos. A Formação acadêmica dos professores é bem diversificada, um corpo docente bem heterogêneo, dos onze (11) professores e professoras, dois (2) concluíram o Mestrado, sendo que um (1) já está cursando o Doutorado. Nove (9) concluíram o Doutorado, sendo que dois (2) já realizaram o pós-doutorado.

Tabela 3 - Síntese da formação acadêmica dos Interlocutores da Pesquisa

Identificação	Idade aproximada	Especialização	Mestrado	Doutorado
			Área de Conhecimento	
P1	Entre 51 a 60 anos	Sim	Sim Ciências Humanas	*andamento Ciências Humanas
P2	Entre 30 e 40 anos	Não	Sim Ciências Humanas	Sim Ciências Humanas
P3	Entre 30 e 40 anos	Sim	Sim Ciências Humanas	Não - *trancado, pretende retomar. Ciências Humanas
P4	Entre 41 e 50 anos	Sim	Sim Ciências Humanas	Sim Ciências Humanas

P5	Entre 51 e 60 anos	Sim	Sim Ciências da Saúde	Sim Ciências Humanas
P6	Entre 51 e 60 anos	Sim	Sim Ciências da Saúde	Sim Ciências Humanas
P7	Entre 51 e 60 anos	Não	Sim Ciências Humanas	Sim Ciências Humanas
P8	Entre 51 a 60 anos	Não	Sim Ciências Humanas	Não Ciências Humanas
P9	Entre 51 e 60 anos	Sim	Sim Ciências Humanas	Sim Ciências Humanas
P10	Entre 51 a 60 anos	Sim	Sim Ciências da Saúde/Interdisciplinar	Sim Ciências Humanas
P11	Entre 41 e 50 anos	Sim	Sim Ciências Humanas	Sim Ciências Humanas

Fonte: Autora (2017).

Os interlocutores reconhecem em suas falas que a formação – suas trajetórias acadêmicas ajudaram muito na constituição deles como um professor formador e relatam que consideram tanto as experiências positivas que tiveram como também as experiências negativas, como exemplo do que não deve ser seguido.

Também mencionam suas experiências profissionais na Educação Básica como docentes, destacam como uma oportunidade que tiveram em vivenciar a escola, entender sua realidade, problemas e transformações da educação básica.

3.6 CAPTANDO O NOVO EMERGENTE: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: O META-TEXTO

O Meta-texto foi construído com base no referencial teórico apresentado e avaliado no projeto da pesquisa, que após foi ampliando com os dados empíricos coletados na pesquisa de campo, em um movimento dialético entre a teoria e a empiria, por meio da análise dos dados, com a finalidade de construção de conhecimento sob a interpretação das categorias de análise que emergiram no processo da Análise Textual Discursiva. Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 8) a

construção de produção do Meta-texto é um “[...] movimento de constante construção e reconstrução. Descrição e interpretação se integram na produção [...]”.

Diante desta perspectiva os dois capítulos que seguem são: ‘*O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO CURSO NO BRASIL*’ – capítulo quatro, que para a sua produção foi fundamental buscar conhecimento sobre a história da educação no Brasil para a construção deste texto, com o objetivo de relacionar alguns fatos históricos educacionais, que serviram para contextualizar a intenção de compreender a trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, a base teórica de sustentação desse capítulo segue os estudos de: Saviani (2004, 2005, 2007, 2008, 2009 e 2010) e Romanelli (1987), entre outros autores. Esta base teórica também fundamentou a análise histórica do curso de Pedagogia em que os sujeitos desta pesquisa atuam como docentes.

E o capítulo cinco, ‘*DIÁLOGOS COM A TEORIA E O CAMPO EMPÍRICO*’, aborda uma revisão teórica sobre as tendências pedagógicas, já que as tendências pedagógicas retratam muitas vezes as influências sobre a organização das práticas pedagógicas dos professores e professoras, em cada época escolar no Brasil e que até hoje estão presentes no cotidiano educacional das instituições de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior. E após apresenta as categorias aqui denominadas de Dimensões de Análise: Concepção Pedagógica, Organização das Práticas Pedagógicas e Relações e Construções estabelecidas.



4 O CURSO DE PEDAGOGIA: HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DO CURSO NO BRASIL

O passado é extremamente importante,
mas como luz que ilumina o presente
e nos ajuda a vê-lo melhor,
e a evitar os erros e omissões da experiência anterior.
(TEIXEIRA, 1969, p. 7-8)

4.1 REFLEXÕES INICIAIS – A PEDAGOGIA ANTES DA PEDAGOGIA SER INSTITUCIONALIZADA NO BRASIL

Foi possível perceber por meio das leituras que foram realizadas para a construção deste texto, na busca de compreender a constituição do curso de Pedagogia, que a história da educação caminha de acordo com a evolução da humanidade, moldando-se à cada época para atender as necessidades da sociedade. E o processo sobre a constituição da formação de professores, no Brasil até ser institucionalizado foi decorrente de uma construção histórica permeada de conflitos, debates e impasses, que remetem as palavras de Aguiar et al. (2006, p. 820-821) “Resultam das diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos, as várias identidades atribuídas ao curso de pedagogia, no Brasil”.

Nessa direção, Fernandes (2011, p. 60, grifo da autora) corrobora quando destaca que:

[...] pensar em educação é pensar em vida construída em tensões e contradições, em relações indissociadas em uma implicação permanente como ato político, social-histórico e cultural. A educação está em todos os lugares por onde andamos, aprendemos a *com-viver* e a viver com ela. Nessa tessitura cotidiana da vida, interagimos com a educação como um processo histórico intencional existencial que produz e é produzida com os condicionantes desse processo histórico e cultural em cada tempo e em cada lugar.

Frente a essas considerações, para a compreensão da trajetória do curso de Pedagogia como campo de formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais, foi fundamental refletir sobre alguns fatos que aconteceram antes mesmo do território, que hoje chamamos de Brasil, ter sido desbravado pelos Europeus. O primeiro fato decorre de considerar as sociedades indígenas que aqui viviam, antes do encontro com os portugueses em 1500.

Em 1549, o encontro entre as muitas sociedades indígenas com os Jesuítas, marca um período que Saviani (2010) menciona como o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional – a Educação dos Jesuítas, no Brasil Colônia. Em estudos publicados por Romanelli (1987), Saviani (2010) e Mesquida (2013) datam que os primeiros colégios instituídos em solo brasileiro, são após a vinda dos jesuítas, sendo a Companhia de Jesus os responsáveis pela formalização do ensino no Brasil. Saviani (2010, p. 15) destaca que “Há, com efeito, razoável consenso entre pesquisadores que é com a chegada dos jesuítas que tem início, no Brasil, a educação formal [...]”

A partir dos estudos de Mesquida (2013) também podemos compreender que a primeira fase da educação dos jesuítas se destinou a catequização dos índios. E depois de já consolidados em terras ‘brasileiras’ os jesuítas começaram a se dedicar ao ensino dos colonos – por solicitação das famílias dos alunos, até chegar à formação dos jovens burgueses, o que caracteriza a segunda fase da consolidação do projeto educacional jesuítico.

Esta primeira fase tem relação ao movimento contra-reforma iniciado na Europa, que para Tanuri (2000, p. 62) chega ao Brasil, como um movimento contra a reforma protestante, a autora cita que são [...] os primeiros passos para a posterior publicidade da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores.

Quando à formação de professores, Mesquida (2013, p. 242, grifo do autor) faz referência que “Na Companhia de Jesus tudo era baseado em regras, disciplina, ordem, e o *Ratio* apontava constantemente para a observância das normas de uma prática pedagógica eficiente, tanto na formação de professores quanto na sua ação docente”. De acordo com o autor a formação dos professores era tão rígida quanto à dos alunos, era exigido ao professor ter uma base sólida de conhecimentos em humanas, gramática e retórica e serem fiéis a doutrina ortodoxia católica com disciplina e obediência, observando sempre as regras do *Ratio Studiorum*¹⁹.

O *Ratio* exige que os professores de todas as disciplinas se mantenham fiéis aos autores tradicionais recomendados pela Igreja e não procurem as

¹⁹ *Ratio Studiorum* – era um manual de preceitos, de como ensinar, que tinha como alicerce a retórica, que buscava selecionar os melhores alunos, pois a competição intelectual era uma prática comum nos colégios jesuítos, implementando um sistema de ‘prêmio’ – de superação com os outros colegas e também consigo mesmo, (SAVIANI, 2010; MESQUIDA, 2013).

novidades “modernas”: “Os professores que tenham tendência para novas doutrinas, ou sejam liberais demais, devem ser excluídos do ensino” (*RATIO STUDIORUM*, 1559/1870, p. 4), o que reflete uma formação que os mantém no quadro da ortodoxia católica. (MESQUIDA, 2013, p. 243, grifo do autor)

Marques do Pombal influenciado pelo contexto iluminista²⁰ do séc. XVIII decreta a expulsão dos jesuítas por todo o império português – e instaura as reformas pombalinas para a educação. O que resulta com o fim de alguns colégios da ordem jesuítica, (SAVIANI, 2010). Por exemplo, o colégio da Bahia, que se tornou na época um Hospital Militar.

Ao assumir o cargo de ministro da Fazenda do rei D. José I, em 2 de agosto de 1750, no lugar de Azevedo Coutinho, Pombal empreendeu reformas em todas as áreas da sociedade portuguesa: políticas, administrativas, econômicas, culturais e educacionais. Essas reformas exigiam um forte controle estatal e eficiente funcionamento da máquina administrativa e foram empreendidas, principalmente, contra a nobreza e a Companhia de Jesus, que representavam uma ameaça ao poder absoluto do rei. (MACIEL; NETTO, 2006, p. 467)

As reformas tinham como objetivo fortalecer Portugal e manter o poder da monarquia – do Rei, uma das ideias de Pombal era reforçar os mecanismos de exploração da Colônia “[...] ao assumir o cargo de Ministro, formulou e implementou reformas administrativas, visando tornar mais ágil e eficiente a máquina administrativa do Estado e aumentar a arrecadação. (MACIEL; NETTO, 2006, p. 468-469).

Quanto às reformas educacionais do Marques Pombal, Botto (2010, p. 293, grifo nosso) ressalta que:

Pode-se dizer que a reforma dos estudos gestada e executada por Pombal, em suas diferentes etapas, revolucionou a estrutura do ensino português. *Fechou os colégios da Companhia de Jesus*. Expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios – sob pretexto de que eles teriam participado de alguma maneira de um suposto atentado contra o rei. Confiscou seus bens. Muitos membros da Companhia foram deportados.

Para Saviani (2010), Silva (2008), Maciel e Neto (2006), as reformas se deram a partir de decretos, com a preocupação de tornar a educação como um instrumento ideológico, para a formação de uma sociedade – nesse caso a colônia, que servisse aos interesses do Estado - da metrópole portuguesa. Saviani (2010) menciona que em 1759, por meio do Alvará de 28 de junho, Pombal buscou organizar o ensino,

²⁰ Boto (2010, p. 282), “O Iluminismo foi um fenômeno intelectual que teve lugar na Europa em meados do século XVIII. Tinha por principal baliza a referência da crítica; compreendendo o mesmo conceito de crítica como o reconhecimento das possibilidades, mas também dos limites da capacidade humana de conhecer. Mais do que isso, os iluministas compreendiam que a instrução conduziria não apenas a um acréscimo de conhecimento no sujeito, mas também a um aprimoramento do indivíduo que se instrui”.

criando as aulas régias, reestruturando os estudos menores. O autor (2010) detalha que a reforma dos estudos menores corresponderia na época ao ensino primário e secundário, complementa que:

[...] o objeto desse Alvará privilegiou os estudos das chamadas “humanidades”, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário. Os estudos de nível primário, ou seja, as aulas régias de primeiras letras que compõem a parte inicial dos estudos menores, serão incluídas na segunda fase da reforma regulada em lei de 1772 [...]. (p. 82)

Sobre as aulas régias e indicações de Pombal, Boto (2010, p. 294), esclarece que:

O Alvará de Pombal indicava também as matérias que deveriam constituir as aulas régias; e, além disso, prescrevia quando e onde elas deveriam ser abertas. Chegava a recomendar livros para uso das escolas, de modo que fossem escolhidos compêndios alternativos àqueles utilizados pelos colégios jesuíticos. As aulas régias seriam abertas a todos, sem distinções de classe.

De acordo com Romanelli (1987, p. 36) “Inúmeras foram às dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional” – entre o período da Educação Jesuíta às Reformas Pombalinas, “Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos”.

A autora afirma que o sistema de ensino construído pelos jesuítas foi desmantelado em toda a sua estrutura administrativa, em questão as ações pedagógicas práticas dos professores, a transição entre os níveis escolares dos alunos. Os leigos passaram a assumir o ensino das aulas, que foram substituídas por disciplinas isoladas – as aulas régias, “[...] e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação” (1987, p. 36). Sobre a implementação das aulas régias tanto na metrópole quanto na colônia – “Brasil” – Saviani (2010) menciona que foi um processo lento, não só pelas resistências como também pela falta de recursos financeiros.

Silva (2008, p. 22) corrobora com Saviani (2010) ao apontar em seus estudos, sobre o que ocorreu com a organização escolar no Brasil colônia, com a expulsão dos jesuítas “[...] foi a extinção de toda uma organização escolar, pondo fim ao aparelhamento da educação estruturada e dirigida pelos jesuítas.

Sobre os professores neste período Maciel e Netto (2006, p. 47), destacam que, a partir de seus estudos, que este foi um dos problemas das aulas régias, já que era necessário, professores capacitados para atuarem, no entanto, “[...] havia tanto

na metrópole quanto na colônia, uma grande carência de professores aptos ao exercício da função de ensinar”.

Romanelli (1987, p. 36) assegura que, apesar da expulsão dos sacerdotes e a ruína no ensino jesuítico “[...] a situação não mudou em suas bases”, pois a autora reforça que como os jesuítas além dos colégios também administraram o ensino em seminários – foram eles os responsáveis pela “[...] formação do clero secular”. Os sacerdotes formados pelos jesuítas foram os responsáveis pela formação dos [...] tios-padres e capelães de engenho [...]” e esses [...] foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural”. Sendo assim os professores das aulas régias, foram formados pela concepção de educação dos jesuítas, portanto os métodos pedagógicos de ensino, nesse período, ainda apresentavam características do ensino jesuítico.

Entretanto, apesar da influência iluminista no período pombalino, é possível que concepções e práticas pedagógicas do programa educacional baseado no *Ratio Studiorum* tenham permanecido no modelo de educação tendo em vista que concepções e práticas não são modificadas por ‘decreto’, demandam tempo para serem revistas e reconstruídas. (SILVA, 2008, p. 22, grifo da autora)

Embora as reformas pombalinas em seus objetivos buscassem a modernização, não conseguiram modificar a lógica da educação elitista, na colônia – iniciada com os jesuítas. Saviani (2010) explica que as ideias de Pombal foram descartadas no reinado da Dona Maria I – que com a morte de Dom José I – assume o trono.

A chegada da Família Real – em 1808 na colônia é marcada por um período histórico decorrente de várias transformações do século XVIII, com a Revolução Francesa, em 1759 e a Revolução Industrial, na Inglaterra. A Família Real chega à colônia que Romanelli (1987) descreve ainda ser destinada a educação as elites rurais, a autora ressalta sobre o tipo de escola que predominava desta época:

Em primeiro lugar, convém assinalar a herança recebida da Colônia. Além de algumas escolas primárias e médias, em mãos de eclesiásticos, existiam também os seminários episcopais, entre os quais sobressaiu o Seminário de Olinda, fundado em 1800 pelo Bispo Azeredo Coutinho, famoso por seu espírito de renovação científica, e ainda algumas aulas régias criadas com a reforma pombalina. (p. 38)

Na época, ainda não existia um sistema educacional formal, em uma concepção de educação básica para todos. No entanto, “A presença do príncipe

Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época” (ROMANELLI, 1987, p. 38).

Os estudos de Silva (2008) e Saviani (2010) apontando que um dos marcos na história da educação do Brasil, nesse período foi a criação em 1808, em Salvador da primeira faculdade de Medicina. Romanelli (1987) ressalta que não só nascia o ensino superior no Brasil, de cursos não teológicos, como também se iniciou a partir deste momento na colônia um processo de autonomia que resultaria na independência política do Brasil.

Sobre o ensino superior esta época Morosini (2005) destaca em suas pesquisas, que o controle do ensino superior foi privativo ao governo, com o objetivo de garantir a hegemonia de Portugal sob a colônia, organizando por cursos isolados – não universitários e preocupados apenas com a profissionalização. “Fortemente influenciado pelo modelo francês, o ensino superior brasileiro não superou a orientação clássica, nele prevalecendo a desvinculação entre teoria e prática”. (p. 299)

Desta forma, pode-se compreender que o surgimento do ensino superior e conseqüentemente da Universidade no Brasil, como já é sabido e discutido por muitos autores como: Romanelli (1987), Fávero (2006), Saviani (2010) e Morosini (2005), aconteceu de forma diferente comparado com a organização do ensino superior na Europa, seguindo pela perspectiva que o Brasil foi um país colonizado, estudar a organização da educação no Brasil, se faz necessário, a fim de entender o contexto político social em que o curso de Pedagogia foi criado, podendo relacionar seu passado a alguns desafios que hoje está graduação enfrenta, principalmente com relação às práticas pedagógicas organizadas pelos docentes universitários.

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (FAVERO, 2006, p. 19)

Fávero (2006) ao mencionar sobre as minorias na universidade – destaca que esta instituição foi criada para atender uma parcela da sociedade brasileira, o que remete as palavras de Freire ao mencionar ‘características de uma sociedade fechada’- no seu livro Educação e Mudança. O autor destaca de um modo geral a

sociedade fechada latino-americana, como uma sociedade colonial – “[...] dentro de outra sociedade”. – ao fazer referência principalmente sobre as decisões econômicas, que são tomadas então pela sociedade matriz, no caso do Brasil - Portugal. Para o autor (1988, p. 34) “[...] é uma sociedade periférica e não reflexiva” que busca desenvolver um sistema educacional para conservar e reproduzir seus status e/ou privilégios.

Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja *sobre* o povo e não *com* o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE, 1988, p. 34, grifo do autor)

Com base nas ideias de Freire (1988) em que crítica a sociedade dominante – elite - no Brasil, que por anos determinou questões referentes a educação do ensino formal para as massas populares, fica evidente que a luta por uma educação pública de qualidade para todos, parte da necessidade de promover uma sociedade justa e igualitária no país.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DAS ESCOLAS NORMAIS ATÉ A CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O enfraquecimento da Metrópole – Portugal, em relação a sua colônia na América do Sul – ‘o Brasil’, por consequência da busca de autonomia política e econômica da colônia resultou na independência do ‘Brasil’, Saviani (2010). O autor afirma que “Após a Proclamação da Independência, em 1822, a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha, como primeiro passo, a elaboração e proclamação de uma Constituição”. A primeira constituição do Império do Brasil – que foi publicada em 1824 em seu inciso 32 confere que “a instrução primária é gratuita a os cidadãos”. (2010, p. 119)

Os estudos do autor ressaltam claramente que este período foi marcado por inúmeros debates sobre a educação para toda a população, mas que de fato nenhum desses direitos foram implementados a ponto de assegurar a educação primária

gratuita a todos os cidadãos. Reforçando ainda um período de uma educação elitizada, atendendo especialmente os filhos da burguesia. (Saviani, 2010).

Questões referentes à formação de professores – em específico ao preparo para dar aula surge após da Independência do país, segundo Saviani (2008) é a partir desta época que o termo Pedagogia é citado pela primeira vez, fazendo referência ao ensino elementar no Brasil relacionado segundo o autor aos conhecimentos mínimos necessários a todos. O que resulta na publicação da Lei: 15 de outubro de 1827, referente ao ensino primário no Brasil, documento que aprova o funcionamento das escolas de primeiras letras, Bastos (1998, p. 96) destaca que esta é a “[...] primeira lei sobre Instrução Pública Nacional do Império do Brasil”.

Essa Lei determina a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, em todos os lugares mais populosos do território, “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). As aulas precisariam ser organizadas a partir dos estudos mútuos e sobre os conteúdos curriculares da escola primária “[...] leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações aritmética, noções de geometria ainda que tenham ficado de fora as noções elementares de ciência naturais e das ciências da sociedade (história e geografia)”. (Saviani, 2010, p. 126)

A lei também menciona sobre os exames de seleção para mestres, Tanuri (2000, p. 62) ressalta que a lei “[...] estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora num movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames.”.

Sobre o objetivo de viabilizar escolas de Primeiras Letras em todos os lugares mais populosos, não se concretizou, para Saviani (2010) se está concretização tivesse acontecido de fato, poderia ter dado início ao sistema nacional de instrução pública no Brasil. O autor destaca que em 1834 – foi publicado o Ato Adicional, em que “[...] o governo central desobrigou-se de cuidar das escolas primárias e secundárias transferindo essa incumbência para os governos provinciais” (p. 129). Tanuri (2000) complementa que a partir deste ato se tem início a um movimento de descentralização, assim cada província estaria responsável pelas iniciativas de formação de professores.

A partir desta proposta de descentralização administrativa os governos provinciais passam a ser responsáveis pelo ensino primário e secundário, e conseqüentemente sob as escolas normais. Saviani (2010) destaca que um dos problemas das províncias quanto à organização do ensino era a falta de recursos financeiros.

Esse período é importante, pois reascende a necessidade da formação de professores – destacando que a organização das Escolas Normais seria de acordo com as necessidades de cada província, herdando como problema a falta de condições para o preparo dos professores a partir do ensino dos estudos mútuos, como também as críticas relacionadas a remuneração e dedicação dos professores até das instalações físicas. Saviani (2008 e 2010). Tanuri (2000, p. 63) complementa que a formação de professores a partir dos estudos mútuos “[...] foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que, aliás, seria retomada pelo estabelecimento de “professores adjuntos.”

Saviani (2009, p. 143) a propósito da formação de professores neste período, destaca que “No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular.” No período do Império é possível ainda destacar outras medidas que serão importantes para a organização das escolas normais, nesse cenário histórico é importante mencionar figuras importantes como Couto Ferraz – com a publicação do Decreto 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 e Leôncio de Carvalho – a publicação do Decreto de nº 7.2.47 de 1879.

Decorrente da publicação do Ato Adicional de 1834, é importante fazer referência a *Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835*, esta lei formalmente cria as Escolas Normais destinadas à preparação de professores, para atuarem nas escolas primárias, na capital Rio de Janeiro província do Império, Tanuri (2000, p. 64) cita essa Lei:

Haverá na Capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério de instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido a necessária instrução nas escolas de ensino mútuo [...]

Após a criação da Escola Normal em Niterói outras escolas foram fundadas, desta forma, essa lei provincial é um marco importante para a história da formação de professores – em escolas normalistas. O que influenciará outras medidas que sinalizaram mudanças na educação brasileira, definido as escolas normais como um ambiente de formação qualificado para professores, exigindo também a construção de prédios próprios para essas escolas, em 1870. Seguindo esta influência são criadas escolas normais em outras províncias como menciona Saviani (2009, p. 144):

Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

Nos estudos do autor (2009, p. 144) sobre a formação de professores em Escolas Normais no Brasil, ele afirma que “A via normalista de formação docente, embora adotada já a partir de 1835, além de somente adquirir certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX como uma alternativa sujeita a contestações”.

Quanto às contestações sobre a formação de professores nas Escolas Normais, o autor (2008, 2009 e 2010) menciona a crítica de Couto Ferraz quanto essas escolas – na publicação do *Decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*, Saviani (2010, p. 133), destaca que para Couto Ferraz “[...] as Escolas Normais eram onerosas, ineficientes quanto à qualidade da formação que ministravam e insignificante em relação ao número de alunos que nela se formavam”. Para esta questão a solução adotada foi à substituição da escola normal pelos professores adjuntos, o autor menciona a ideia pedagógica da formação prática do professor, por concurso e avaliados a cada ano, dispensando à necessidade de se terem as escolas normais, para o autor esse decreto *Decreto n. 1.331-A*:

Consistia em contratar, por concurso geral aberto aos discípulos maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, docentes auxiliares. Os que se distinguissem nesse concurso comporiam uma lista na qual o governo faria a escolha para nomear os adjuntos. Estes ficariam “adidos às escolas como ajudantes e para se aperfeiçoarem nas matérias e práticas do ensino (artigo 38)” (SAVIANI, 2010, p. 133)

Algumas das principais ideias de Couto Ferraz para Saviani (2010) foram quanto à organização da garantia do ensino obrigatório primário para meninos; a proibição de frequência de escravos – já que as matrículas eram destinadas aos

habitantes “livres”; fiscalização das escolas particulares; o Colégio Pedro II como referência a preparação para à instrução primária superior; concurso, remuneração e formação docente; as medidas para o município da Corte. Mas o autor destaca que as ideias de Ferraz sobre a substituição de professores adjuntos pelas as escolas normais não vingaram, Saviani (2009) destaca que nas províncias houve um esforço de criação de Escolas Normais, tanto que a Escola Normal de Niterói fechada por Couto Ferraz, reabre em 1859.

A respeito de mulheres atuando no exercício do magistério, o decreto de Ferraz no art. 16 destaca que “[...] se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viúvas, a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fórmula da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou”. Para as mulheres solteiras que quisessem atuar como professores era exigido ter “[...] 25 anos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecida moralidade”.

Já sobre as contribuições de Leôncio de Carvalho, é referido o *Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879*, responsável pela reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte, mas que contribuíram para a publicação de outras medidas em todas as outras províncias. O decreto ressalta a necessidade para a garantia de moralidade e higiene. Mantém a obrigatoriedade do ensino de 7 a 14 anos, a assistência do estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus, regulamenta o funcionamento das escolas normais – estabelecendo seu currículo, contratação de professores e remuneração de funcionários; prevê a criação de Jardins de Infância, para crianças de 3 a 7 anos; criação de bibliotecas e museus escolares; a equiparação de escolas normais as oficiais e de escolas secundárias provadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionalizantes, fundação de cursos livres, e a permissão de particulares para a fundação de cursos livres em salas e edifícios do estado, faculdades de direito e medicina.

O *Decreto n° 8.025 de 16 de março de 1881*, que manda executar o novo Regulamento para a Escola Normal do município da Corte, assinado por Barão Homem de Mello - oficializa a Escola Normal como *locus* de formação de professores para atuarem no primário de 1º e 2º grau, estabelecendo que esta formação deveria ser gratuita para ambos os sexos, oferta por dois cursos: Ciências e Letras e o Curso de Artes.

Art. 2º O curso de sciencias e lettras se comporá das seguintes materias: Instrucção religiosa. Portuguez. Francez. Mathematicas elementares. Chorographia e historia do Brazil. Cosmographia, geographia e historia geral. Elementos de mecanica e de astronomia. Sciencias phisicas. Sciencias biologicas. Logica e direito natural e publico. Economia social e domestica. Pedagogia e methodologia. Noções de agricultura. São facultativos os estudos de instrucção religiosa e de francez.

Art. 3º O curso de artes abrangerá as seguintes disciplinas: Calligraphia e desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. Trabalhos de agulha (para as alumnas). (BRASIL, 1881)

Com relação à criação das Escolas Normais é essencial citar que se tornam *locus* de formação a partir de 1835, a partir de iniciativas individuais das provinciais, mas que seu estabelecimento e expansão segundo Saviani (2009 e 2010) menciona, acontece entre 1890-1932, tendo como referência o modelo adotado pelo estado de São Paulo, “Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”. (SAVIANI, 2009, p. 145)

Embora, o autor (2009, p.145) cite que:

Ainda que o padrão da Escola Normal se tenha fixado a partir da reforma paulista, após a primeira década republicana o ímpeto reformador se arrefeceu. E a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Desta maneira, ao considerar as Escolas Normais, Saviani (2009 e 2010) faz alguns apontamentos quanto questões mal resolvidas, no que se refere à implementação de uma rede de escolas que abrangesse todo o território – na direção da construção de um sistema nacional de ensino, dependiam de dois fatores, um deles investimentos financeiros, o autor apresenta dados que justificam o baixo investimento do governo em educação; como também destaca que outro fator seria relativo a mentalidade pedagógica – as ideias pedagógicas, da época.

Quanto à formação dos professores nesse período, Brzezinski (1996) diz que no final do império, teve a necessidade de exigir a formação de professores em nível médio, para atuarem nas escolas elementares. Houve a criação dos primeiros cursos pós-Normais, para a autora esses cursos seriam futuramente “[...] gérmen dos cursos superiores de formação do pedagogo. Esses cursos, por sua vez, foram

impulsionados pela expansão das Escolas Normais ocorria em todo o Brasil, até os anos 60 da República”. (p. 19)

Em 1893 a criação dos Grupos Escolares em São Paulo, também foi um marco de reformas educacionais ao ensino primário – os grupos foram criados com uma nova visão de organização administrativa – com o surgimento do diretor (como autoridade) e organização pedagógica do ensino – e outras questões referentes: ao currículo (organização dos conteúdos) e uso de materiais didáticos (cartilhas e livros), e os grupos escolares foram o modelo de organização escolar no período Republicano.

Os Grupos Escolares se constituíram pela união das escolas isoladas, chamados também por escolas graduadas, por organizarem o ensino por turmas seriadas, (SAVIANI, 2010). É importante destacar que a criação dos Grupos Escolares, marca o período das edificações escolares, que também implicou em um novo olhar para as questões administrativas e pedagógicas da escola em sua estrutura curricular.

A experiência dos Grupos Escolares que iniciou em São Paulo, logo se expandiu por outros estados, a partir de ações das províncias. Quanto ao viés pedagógico dos grupos escolares a crítica centra-se na formação de classe com alunos de mesmo nível de aprendizagem que objetiva o acúmulo de conhecimento, para Saviani (2010, p. 175) “[...] homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Mas, por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, os mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar [...]”.

Dessa forma, os grupos escolares não objetivavam a educação da massa popular, pois tinham em sua base um ensino seletivo e homogeneizador pelo rendimento escolar, resultando em repetência nas primeiras séries do ensino escolar. (SAVIANI, 2010)

Quanto à relação dos grupos escolares e as escolas normais, por meio das leituras fundamentadas em Saviani (2008 e 2010), é possível compreender que esse período há tanto a expansão dos grupos escolares em muitos estados, como também a expansão das escolas normais. O que resulta de fato as escolas normais à condição de único *locus* de formação institucionalizada, na época para a concretização da profissionalização do professor para atuar no primário, na primeira república do Brasil.

A partir destas transformações ocorreram à necessidade da elaboração e publicação da constituição de 1891 – instituindo no Brasil um regime presidencialista, a partir de ideias liberais e democráticas. Mas que ainda prevaleciam os interesses de grupos dominantes, principalmente dos três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – a chamada política do café com leite, ou seja, os grupos dominantes eram donos de fazendas produtoras de café – principal produto de exportação no Brasil, esses grupos se alternavam no poder do país, o que futuramente é o estopim para a Revolução de 30. (SAVIANI, 2010 e ROMANELLI, 1987).

A Constituição da República de 1891, que institui o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3.º e 4.º reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária”. (ROMANELLI, 1987, p. 41).

Durante os anos de 1889 a 1925 muitas reformas educacionais foram pensadas e promovidas com a finalidade de organizar o ensino primário e secundário no país, como a implementação dos grupos escolares. A autora (1987) cita que na prática o que aconteceu foi que a União controlava a instrução superior de todo o país, também criava e controlava o ensino secundário acadêmico e a instrução de todos os níveis do Distrito Federal, e os Estados tinham a responsabilidade de criar e controlar o ensino primário e profissionalizante. Sobre o ensino profissionalizando compreendia as escolas normais, destinadas às mulheres e para homens as escolas técnicas. Para Romanelli (1987, p. 41)

Era, portanto, a consagração do sistema de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escolas primárias e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira.

Entre a dualidade de uma escola para as classes dominantes e outra para o povo – a autora (1987) relata que houve tentativas de reformas para o ensino, mas nenhuma com êxito, o sistema escolar não recebeu nenhuma mudança significativa quanto à diferença entre uma educação para elite e outra para o povo.

Nas primeiras décadas do século XX as ideias pedagógicas republicanas foram baseadas no positivismo e no ensino laico, nessa época a educação contou com as discussões de dois movimentos: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo

pedagógico”, Brzezinski (1996). O grupo que defendia o entusiasmo pela educação – tinha como base central preocupações quanto o analfabetismo - a educação popular, para aqueles que não tinham condições. Já os otimistas estavam preocupados com qualidade do ensino – discutindo questões como: administração, currículos, metodologias de ensino e conseqüentemente sobre a formação de professores.

Sobre as influências desses movimentos, Tanuri (2000, p. 70) cita que:

Em tais condições, consolida-se nesse período a idéia de desdobramento dos estudos propedêuticos e profissionais, em dois cursos distintos, quando então são dados dois importantes passos nesse sentido: a criação ou ampliação dos estudos complementares, preparatórios ao normal, acima mencionados, e, em alguns estados, a divisão do curso normal em dois ciclos: um geral ou propedêutico e outro especial ou profissional, ainda que nem sempre completamente diferenciados.

A autora assinala sobre as reformas do curso de magistério das Escolas Normais que

Evidenciava-se assim a *tendência de progressiva elevação do nível do curso normal* dentro da estrutura vertical do sistema de ensino. Dentro dessa tendência situam-se, além da unificação, o aumento do número de anos de formação, com a criação dos cursos complementares como intermediários entre o primário e o normal, em 1917, com dois anos de duração, elevados para três em 1920. (2000, p. 69, grifo nosso)

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas chega à presidência, Romanelli (1987, p. 47) escreve que “[...] o Governo do Presidente Washington Luiz era derrubado por um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro”. A autora (1987) explica que a Revolução de 1930 buscava a implementação definitiva do capitalismo no Brasil, devido à crise de 1929 (a quebra da bolsa de *New York*) “Economicamente falando, a crise se acentuou quando a política econômica do Governo, que visava a proteger os preços do café no mercado internacional, já não pode ser sustentada, [...]” (p. 47), a autora cita dois fatores, o primeiro seria correspondente à crise mundial de 29 e o segundo seria a grande produção de café que não teria como ser distribuída.

A saturação do mercado mundial, portanto, acabou acarretando a queda de nossas exportações de café, ao mesmo tempo que a crise geral fez cessar a entrada de capitais. Daí resultou para nossa capacidade de importar, acentuada diminuição, seja pela impossibilidade de manter o mesmo nível das exportações, seja pela destruição de nossas reservas, causada pela retirada de capitais. (p. 47-48)

Os acontecimentos educacionais que serão destacados na continuidade deste texto estão evidenciados a partir de fatos sociais, econômicos e culturais marcados

pela Revolução de 30. A concepção pedagógica desse período evidencia ainda resquícios da educação jesuítica, Romanelli (1987, p. 35, grifo nosso) explicita que:

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, *que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano*, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social da educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar.

Diante desse contexto em que Getúlio Vargas chega ao poder – como presidente do Brasil, é criado em 1931 o Ministério de Educação e Saúde e Cultura, Saviani (2010) narra que foi uma das suas primeiras medidas, indicando como ministério Francisco Campos. O conjunto de decretos publicados por Campos, no primeiro semestre de 1931, “Com essas medidas resultou evidente a orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades [...]”. (SAVIANI, 2010, p. 196)

Os decretos objetivam desde a criação do Conselho Nacional de educação (Decreto n. 19.850/1931); como da organização: do ensino superior e o regime universitário (Decreto n. 19.851/1931), da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto n. 19.852/1931), do ensino secundário (Decreto n. 19.890/1931 e Decreto n. 21.241/1932) e do Ensino Comercial (Decreto n. 20.158/ 1931) e o restabelecimento do ensino religioso na escola pública (Decreto n. 19.941/1931).

Quanto à expansão do Ensino Normal nessa época, Tanuri (2000, p.71) esclarece que “[...] a introdução de escolas normais de iniciativa privada e municipal, qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados”. E sobre este período Saviani (2009, p. 145), destaca também que:

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova.

Diante dessas perspectivas Tanuri (2000, p. 72), afirma que:

Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos, possibilitando, via de regra, articulação com o curso secundário e alargando a formação profissional propriamente dita, graças à introdução de disciplinas, princípios e práticas inspirados no escolanovismo, e a atenção dada às escolas-modelo ou escolas de aplicação anexas.

Sobre as práticas escolanovista, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, como o objetivo de superar as desigualdades sociais. Sobre conflito entre igreja católica e os Pioneiros da Educação Saviani (2010, p. 197) menciona que “O conflito emergiu no apagar das luzes de 1931, na IV Conferência Nacional de Educação, vindo a consumir-se a ruptura com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”²¹, no início de 1932”. O que resultou no rompimento de um grupo com ideias renovadas para educação de outro grupo com ideias católicas – conservadoras.

O manifesto dos pioneiros recebeu muitas críticas, em especial da Igreja Católica, que contestava a incorporação de uma educação laica, já que isto significaria uma ameaça para a manutenção do poder da doutrina católica no Brasil. Silva (2008) menciona que a Escola Nova surge como uma oportunidade de repensar um ensino conservador, de proporcionar uma educação aos interesses de todos os indivíduos e não para uma determinada classe social.

Os ideais escolanovista fundamentaram-se em princípio como ação da escola exercida sobre o indivíduo; escola como mecanismo de restabelecimento do equilíbrio social; vinculação da escola com o meio social; escola unificada para todos, pautada na laicidade, gratuidade e obrigatoriedade [...] (SILVA, 2008, p. 32)

Cabe retomar que na visão de Saviani (2009, p. 144) as Escolas Normais no Brasil seguiram um padrão fixado pelas reformas educacionais paulistas, mas que a expansão desse padrão não foi constituída de avanços significativos, já que a preocupação estava centrada ao “[...] domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”. O autor (2009) destaca que a nova fase na formação de professores, nasce com a criação dos institutos de educação – como espaços não só de ensino

²¹ O manifesto foi assinado por 26 intelectuais, que defendiam uma escola pública, laica e para todos (SAVIANI, 2010): Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

como também de pesquisas, baseado em ideais da tendência pedagógica do escolanovismo.

É importante mencionar também sobre um personagem do Brasil republicano, da década de 30, que foi Ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema, que assumiu em 1934. Para Nunes (2001) o período em que Capanema esteve à frente do ministério de 1934 a 1945, significou o estabelecimento de políticas que contribuíssem para questões que envolveram a expansão do ensino privado com viés católico, destinado a elite brasileira.

Na década de 1930, o campo educacional estava dividido pelas disputas entre dois projetos de educação para o país. O projeto de Gustavo Capanema foi vitorioso. Que projeto era esse? Tratava-se de um projeto repartido de educação, encaminhado por Francisco Campos e endossado pelos intelectuais católicos. Esse projeto criava duas redes de escolarização: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino técnico e a formação de professores para o ensino básico; e a rede secundária superior, que preparava, nas palavras do próprio Capanema, as individualidades condutoras, as elites. (NUNES, 2001, p. 103)

Nesse contexto político foi criado o curso de Pedagogia, que foi regulamentado em 1939 – Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, assinado por Gustavo Capanema. Brzezinski (1996, p. 18) cita que, “O Curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 1930 [...]”. A autora ressalta, que foi uma “[...] época propícia para manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras”.

A criação do curso de Pedagogia, 1939 - contextualizada a partir dos estudos de Romanelli (1987), Saviani (2008 e 2010) e Brzezinski (1996), revela que o *locus* formal da formação dos professores para atuarem no ensino primário estava concentrado nas Escolas Normais, sendo o curso de Pedagogia nesta época, restrito a formação administrativa pedagógica, ou seja, para um profissional formado para atuar em cargos técnicos na escola ou como docente no curso Normal.

4.3 DA CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (1939) ATÉ A PUBLICAÇÃO DA LDB DE 1996

Brzezinski (1996, p. 26) aponta que o curso de pedagogia foi criado em um período marcado por discussões que buscavam a evolução pedagógica no Brasil – com a tendência escolanovista.

Desse modo, as décadas de 1920 e 1930 foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Nos anos 20 foram efetivadas reformas nos Estados coordenadas por educadores apoiados nos democráticos e republicanos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do escolanovismo nos Estados Unidos.

O curso de Pedagogia foi organizado em padrões federais sistematizado e institucionalizado, na Universidade do Brasil, pertencente a Faculdade Nacional de Filosofia (SAVIANI, 2008) segundo o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939)

O Decreto-Lei que instituiu a organização da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, estruturou a formação em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, com mais uma seção especial de didática. (SAVIANI, 2008 e 2009) Sobre o curso de pedagogia, o Decreto-Lei nº 1.190, ainda destaca no artigo 7º que “A seção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia”.

Quanto à organização curricular do curso de pedagogia foi detalhada no artigo 19º que: “O curso de pedagogia será de três anos [...]”, mencionado que a seriação das disciplinas seria organizada em três séries. Na primeira série com as seguintes disciplinas: Complementos de matemática, História da filosofia, Sociologia, Fundamentos biológicos da educação e Psicologia educacional. Já na segunda série: Estatística educacional, História da educação, Fundamentos sociológicos da educação, Psicologia educacional e Administração escolar. E na terceira série: História da educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Educação comparada e Filosofia da educação.

E após os três anos, seria possível cursar uma seção especial, o curso de didática, de um ano, para obter título de licenciado, este curso teria as seguintes disciplinas, artigo 20:

O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral.
2. Didática especial.
3. Psicologia educacional.
4. Administração escolar.
5. Fundamentos biológicos da educação.
6. Fundamentos sociológicos da educação. (BRASIL, 1939)

Conforme Saviani (2007, 2008 e 2009), esse Decreto-Lei instituiu o modelo conhecido como 'esquema 3+1' que durou por 23 anos, formando Bacharéis que cursavam três anos de estudos em suas áreas específicas do conhecimento, e para obtenção o título de Licenciado era preciso cursar mais um ano sobre fundamentos e teorias educacionais (didáticas e práticas de ensino). Que diante desse esquema "Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas dos currículos das escolas secundárias. Os segundos formavam os professores para exercer a docência nas escolas normais". (SAVIANI, 2007, p. 116).

Portanto, o curso de Pedagogia criado por esse modelo curricular seguia uma lógica de formação de um ano de estudos das matérias pedagógicas, como complementação aos cursos de bacharéis em: filosofia, ciências, letras e pedagogia, que os alunos podiam cursar em concomitância, até que o Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, assinado por Gustavo Capanema determinando em artigo único que "A partir do ano escolar de 1942, os alunos das faculdades de filosofia, ciências e Letras não poderão realizar o curso de didática simultaneamente com qualquer dos cursos de bacharelado". (SAVIANI, 2008)

Assim, os cursos de licenciatura passam a ser organizados em quatro anos, os três primeiros anos de formação na área específica como bacharel, e mais um ano de formação pedagógica para atuar como professor.

O Curso de Pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado. Está aí a origem do famoso "esquema 3+1". (SAVIANI, 2007, p 117)

Quanto à atuação dos profissionais que cursavam os cursos nesse modelo curricular “3+1”, fica restrita aos pedagogos formados em nível de bacharel atuarem em cargos ligados a administração escolar, como técnicos em educação. Já os diplomados em licenciatura podiam atuar como docentes nas Escolas Normais, nas disciplinas pedagógicas, formando professores para o ensino primário.

Esta percepção de formação do pedagogo predominou, até a publicação da Lei nº 4.024, em 1961 (SAVIANI, 2007), mas antes de abordar a questão da constituição do curso de pedagogia sob as ideias defendidas na primeira LDB de 61, se faz importante fazer um resgate de alguns fatos entre 1954 a 1961.

Em 1945, chega ao fim o primeiro governo de Getúlio Vargas, ao renunciar seu cargo como presidente do Brasil, após ser pressionado pelo Exército, de acordo com os estudos de Brzezinski (1996, p. 47) nesta época “[...] iniciou-se a fase de “redemocratização do país””, com a aliança das classes médias e dominantes com os militares faz com que Vargas renuncie, voltando a presidência em 1951. O movimento de redemocratização no Brasil faz com que em 1946, seja publicada a Constituição Federal de 46, motivada então por concepções de princípios liberais, “Voltou-se a falar em democratização de ensino, igualdade de oportunidades e descentralização administrativa [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p. 48).

O contexto educacional, desta época também foi marcado pela publicação de um novo manifesto, em 1959 “Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados”, como uma sequência das ideias já defendidas no manifesto de 1932, mas que não se restringia apenas as ideias da escola nova, e sim a defesa de um ensino público para todos, Romanelli (1987, p.179) destaca que:

[...] deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos.

Saviani (2010), sobre esse manifesto menciona que os intelectuais não apresentaram argumentos de caráter pedagógico-didático, já que devido à conjuntura política do país em que o manifesto foi elaborado – demarcava um conflito entre o público e o privado, os argumentos que são destacados no manifesto se referem à escola pública, como um dever do Estado, em garantir um sistema de ensino para

todos, defendendo também a destinação de recursos financeiros públicos apenas para a escola pública.

Desde a publicação da Constituição Federal de 1946 até a promulgação da primeira LDB em 1961, o debate educacional gira novamente entorno de dois grupos com ideais distintos quanto aos rumos da educação no Brasil, por um lado os defensores da escola pública, obrigatória e laica, e do outro lado o grupo que defendia os interesses da escola privada e da igreja católica. Esse conflito estava permeado de dualidades, de um lado a defesa do modernismo do país com a escola pública e do outro a defesa do conservadorismo do ensino, advogando principalmente pela escola privada de caráter condicional, assim essa época foi marcada por um campo de disputa ideológica entre o público e o privado.

A primeira LDB de 1961 - Lei nº 4.024 que fixa as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* garante a obrigatoriedade do ensino primário, organiza o ensino em: pré-primário, primário de 4 anos, o ensino médio - organizados nas modalidades: ginásial em 4 anos e colegial em 3 anos e Ensino Superior. Outras questões que merecem destaque se referem à unificação do sistema escolar e a sua descentralização, a autonomia do Estado para a distribuição dos recursos.

Sobre a formação de professores nas escolas normais desta lei determina segundo o art. 54 que “As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário”, o que foi revogado em 1971 com a publicação da Lei n. 5.692. A lei também menciona que cursos de especialização para administradores escolares e cursos de aperfeiçoamento para graduados em escolas normais de grau colegial seriam ministrados pelos institutos de educação. O art. 116 menciona sobre a contratação dos professores

Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas escolas normais ou pelos institutos de educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário e até que cesse a falta, será feita por meio de exame de suficiência realizado em escola normal ou instituto de educação oficiais, para tanto credenciados pelo Conselho Estadual de Educação.

Já sobre o curso de Pedagogia nessa época Brzezinski (1996, p. 54) ressalta que “Até 1961, portanto, por mais de duas décadas, o curso de pedagogia permaneceu o modelo curricular “3+1” que acabou sendo reforçado por uma nova

regulamentação contida no Parecer 251/1962, decorrente dos postulados da Lei nº 4.024/1961”. Ou seja, até a publicação da LDB de 1961 o curso de Pedagogia mantém o caráter de bacharel, e a atuação dos profissionais fica restrita a atuarem como professores em cursos normais ou como técnico especialista em educação, o que muda com a publicação do Parecer nº 251 de 1962, é a lógica de formação do “3+1”, na tentativa de superar a dualidade de uma formação fragmentada entre a uma base epistemológica e outra pedagógica.

Com Parecer nº 251, de 1962, o curso de Pedagogia tem sua duração definida para quatro, em que se estabelece formação mais flexível, conjunta entre o bacharelado e a licenciatura, ou seja, as disciplinas pedagógicas poderiam ser organizadas para serem cursadas concomitante com as disciplinas específicas do bacharelado, o que significava um grau de flexibilidade, mas Saviani alerta que “No que se refere ao currículo foi mantido o caráter generalista, isto é, não foram, ainda, introduzidas as habilitações técnicas”. (SAVIANI, 2004, p. 118).

E no mesmo ano, com a publicação do Parecer nº 292 de 1962 foram fixadas as disciplinas pedagógicas para os cursos de licenciatura, tentando esclarecer no parecer a questão sobre a dualidade entre a formação de Bacharel versus pedagogia herdada do modelo curricular “3+1” formalizando as disciplinas obrigatórias: Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem), Elementos da Administração Escolar, Didática e Práticas do Ensino, destacando que a disciplina de Prática de Ensino deveria ser ofertada em forma de estágio curricular supervisionado, realizado em uma escola da comunidade. (BRZEZINSKI, 1996).

A década de 60, também representa uma mudança política significativa no Brasil, a partir o golpe militar – em 31 de março de 1964, os golpistas não aceitavam as concepções ideológicas herdadas de uma política populista, no período em que Getúlio Vargas presidiu o país (1930-1945), seguidas no governo de Juscelino Kubitschek (1956) e João Goulart (1961), os militares apoiados pela elite econômica tomam o poder do Brasil contra essa política populista. (SAVIANI, 2010)

Os estudos de Saviani (2010) apontam que o objetivo era impedir as evoluções políticas que se instauraram no Brasil, após 1930, preservando a manutenção da ordem socioeconômica. Após o golpe se intensificou a economia capitalista e a busca da modernização, pautados por uma perspectiva educativa técnica, ou seja, a

educação nesse período ganha o status de ser um instrumento para a qualificação técnica no país.

A pedagogia tecnicista surge no Brasil na década de 1960, no bojo do período desenvolvimentista, momento em que a busca pela qualificação de mão-de-obra com vista ao aumento da produtividade se acentua, sendo atribuída à educação de baixa qualidade, com altos índices de evasão e repetência a responsabilidade pela inexistência de trabalhadores qualificados para assumir as funções requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse momento, a tecnologia educacional surge como meio de garantir a racionalização dos processos de trabalho e, em decorrência, sua eficiência e eficácia. (SILVA, 2008, p. 33)

Com reforma universitária em 1968, publicada pela Lei nº 5.540/68, o ensino superior é marcado profundamente, com a finalidade de silenciar o movimento estudantil, a lei teve como objetivo modernizar e expandir as Instituições de ensino superior. Diante das inquietações dos universitários, a reforma universitária garantia modernização, autonomia administrativa às instituições, reestruturação dos cursos, a fim de qualificar a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico do país. Incentivando também a criação e expansão do ensino superior privado. (ROSSATO, 2006)

Quanto às modificações no curso de Pedagogia a partir da reforma universitária de 1968 menciona-se a publicação pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 1969 - que autoriza a oferta de habilitações ao curso de Pedagogia, para a formação de especialistas em: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional para atender as demandas do mercado de trabalho, destacando que aos diplomados do curso ainda poderia atuar como professores nas escolas normais. Outra questão importante é a criação da Faculdade de Educação, que passa a ser responsável pelo curso de Pedagogia. E diante desse novo olhar ao curso de Pedagogia seu objetivo de formação passa a habilitar professores para o ensino em cursos secundários. (SILVA, 1999).

Após a publicação do Parecer n. 252/69 o curso de Pedagogia teve uma grande expansão de oferta de cursos, principalmente nas IES privadas, mas a crítica apontada é que essa expansão não é acompanhada da oferta de cursos reconhecidos por sua qualidade de ensino, segundo (BRASIL/MEC, s/data, p. 2).

A criação de novas funções na escola e novas habilitações no Curso de Pedagogia, trouxe, na década de 70, um crescimento do número de cursos, principalmente em escolas privadas, hoje responsáveis por aproximadamente 70% dos alunos matriculados nestes cursos. A proliferação

de cursos reconhecidamente de baixa qualidade, é também uma realidade em muitos estados, em especial nos grandes centros.

Em 1971 é publicada a Lei nº 5.692 – que fixa as *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*, esta lei altera a LDB de 1961. A Lei nº 5.692/1971 amplia de quatro para 8 anos a obrigatoriedade do ensino público, extingue a denominação ensino primário e secundário, substituído por: 1º grau para o ensino de crianças e adolescentes entre 7 a 14 anos e para 2º grau para o ensino de adolescentes a partir dos 14 anos (BRASIL, 1971).

Esta mudança na organização do ensino para 1º e 2º grau modifica também a estrutura das Escolas Normais, em seus estudos Saviani (2009, p. 147) ressalta que:

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Estas novas configurações do ensino brasileiro, modificaram também a estrutura do curso normal, “O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau”. Resultando em um quadro pouco favorável para a formação de professores “A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”, como aponta Saviani (2009, p. 147). Sobre as escolas normais não a nenhuma menção da organização dessas escolas nesta lei.

Nos anos 70 são criados os Cursos de Pós-Graduação no Brasil, o que significa a ampliação do espaço acadêmico da pedagogia no campo científico.

Isto se deu pela aproximação com as áreas afins das ciências humanas, consolidando-se o lugar da educação nesse âmbito na medida, porém, em que se afastava, por assim dizer, da pedagogia enquanto teoria e prática da educação ou, dizendo de outro modo, enquanto ciência da e para a prática educativa. (SAVIANI, 2004, p. 122)

Em consequência as mudanças educacionais dos anos 70, marcam a década de 80 discussões sobre a formação de professores, quanto aos cursos de pedagogia:

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas. (BRASIL, 2005, p. 3-4)

Saviani (2004, p. 122) destaca que:

O movimento dos educadores em torno da formação dos profissionais da educação começou a se articular no final da década de 1970 e se materializou com a criação, em 1980, do “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”. O Comitê se organizou na forma de comissões regionais, transformou-se, em 1983, em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) que, por sua vez, em 1990, se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) que continua em atividade.

Portanto, as décadas de 60 e 70 foram marcadas por um sistema educacional excludente. Mas, é importante destacar as reformas curriculares aos cursos de ensino superior, em 1968, considerando um cenário político marcado pela Ditadura – em que os avanços na educação foram intensamente controlados para a manutenção do Estado, com a finalidade de uma prática escolar técnica voltada para a desenvolvimento industrial do país, na tentativa de eliminar qualquer prática humanizadora que considerasse o sujeito agente ativo no processo educacional de ensino e de aprendizagem, eliminando qualquer a possibilidade de uma formação crítica da realidade.

E os anos 80, com abertura política e a pressão de diversos movimentos sociais é marcado pela publicação da Constituição Federal de 1988, documento que reconhece a educação como um direito social a todos os cidadãos brasileiro, que influência mudanças significativas no sistema educacional do país, percebidas até os dias de hoje – no que se refere à busca do acesso universal ao ensino, a garantia da permanência e um ensino e aprendizagem de qualidade para todos. O que provoca discussões que vão movimentar o cenário educacional nos anos 90, que resulta na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Para Gadotti (2004) nos anos 70 e 80 os debates educativos foram centralizados na gestão democrática da escola e na luta contra o autoritarismo do governo militar.

Já os anos 90 os debates são marcados por discussões quanto aos currículos e o projeto pedagógico nas instituições educativas, mas com maior ênfase a discussão sobre o currículo ganha mais pautas – envolvendo questões sobre a aprendizagem,

avaliação e as novas tecnologias. Ao investigar sobre a formação de professores na década de 90, constata-se que a ofertada se dá em dois espaços nos cursos Normais – ainda existentes e os cursos de Pedagogia em nível superior.

4.4 O CURSO DE PEDAGOGIA: APÓS A PUBLICAÇÃO DA LDB/96

A publicação da Lei nº 9.394 - a LDB de 1996 - que estabelece as *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que altera a Lei nº 5.692/71, marca um período de profundas mudanças para todo o sistema educacional no Brasil – e sua repercussão pode ser sentida até hoje, já que esta Lei define a organicidade do sistema de ensino pelo regime de colaboração entre as esferas políticas: federal, estaduais e municipais.

Esta Lei, em seu art. 1 afirma-se que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996) E define que a organização da educação escolar no Brasil se dará em dois níveis: *Educação Básica* que compreenderá a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio; e o *Ensino Superior*.

Quanto ao curso de Pedagogia – a LDB/96 retoma os argumentos sobre as habilitações, sob a lógica de minimizar a fragmentação do trabalho pedagógico do professor enquanto um especialista, fomentando discussões sobre a identidade do pedagogo. Inicialmente regulamentando que a formação de professores para atuar na educação básica, segundo o art. 62 ²²

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Ou seja, o *locus* principal para habilitar professores passa a serem as Instituições de Ensino Superior, diante dessa perspectiva, sinaliza uma crise nos cursos Normais que ainda sobrevivem. Como afirma o Parecer 5/2005 (BRASIL, 2005, p. 5) que:

²² É importante ressaltar que o artigo 62 sofre alterações em 2013 pela Lei 12.796 atualizando que o exercício no ensino fundamental se dará até o quinto ano do ensino fundamental, e em 2017 pela Lei nº 13.415 que retira do artigo a formação: em universidades e institutos superior de educação.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Outras questões que são importantes de serem retomadas quanto as contribuições da LDB/96 para repensar da formação inicial dos professores são: a participação dos professores na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da Escola e sua participação de forma democrática na escola, como também de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, após então a promulgação da LDB/96, muitos outros documentos importantes para as reformas na educação passam a ser elaborados e publicados, a fim de garantir o que foi determinado quanto ao acesso e permanência de qualidade nas escolas. Cabe destacar, por exemplo, as preocupações e discussões referente ao currículo que resultaram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³, em 1997; assim como a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica – Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia a partir do Parecer CNE/CP 5/2005 e da Resolução CNE/CP 1/2006 e os próprios Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas que com a publicação da LDB passam a ser um instrumento fundamental para a planejamento, implementação e gestão de uma escola democrática. É importante ressaltar que muitos desses documentos foram debatidos e elaborados com a finalidade de direcionar a formação de professores sob as influências dos organismos internacionais em um contexto político econômico neoliberal.

Para a compreensão das reformas educacionais organizadas por uma estrutura política e econômica interligadas aos ideais neoliberais, é citado Sousa Santos (2002) que sobre o neoliberalismo destaca que esse movimento econômico surge na década de 1980, como um modelo global do capitalismo.

²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. (BRASIL, 1998, p. 7)

Ao refletir especificamente a partir do curso de Pedagogia em nível superior, ao relacionar à crise da universidade pública Sousa Santos (2005, p. 47) destaca que “Para o capitalismo neoliberal, o projecto nacional legitima lógicas de produção e de reprodução nacional tendo por referência espaços nacionais, não só heterogêneos entre si, como ciosos dessa heterogeneidade”. É compreendido assim que muitas decisões tomadas para a reformulação do curso de Pedagogia seguem então exigências não só da pressão das mudanças sociais no Brasil, como também fortemente são influências das pressões internacionais.

Ao seguir esta perspectiva neoliberal, na qual as bases econômicas mundiais estão intrinsicamente ligadas à necessidade de uma sociedade qualificada, a partir das demandas da execução de atividades que envolvam as tecnologias, “Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim” (MAUÉS, 2003, p. 92) e conseqüentemente de acordo com a autora “É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social”. (2003, p. 93)

Maués (2003, p. 91) em relação às críticas vinculadas aos insucessos da escola e sobre a formação dos professores – argumenta quanto à dicotomia entre a teoria e a prática, e destaca que:

Os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. (MAUÉS, 2003, p. 93)

Os Organismos Internacionais – que Sousa Santos (2002) chama de “Agências Multilaterais” como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) no campo que abrange a economia e âmbito de discussões em investimentos educacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Diante desse contexto econômico – do neoliberalismo, é preciso fazer um resgate da trajetória da elaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCN), para compreender como se constituiu em um curso de formador de professores para a educação infantil e anos iniciais.

Para a elaboração e publicações das DCN do curso de Pedagogia foram realizadas muitas ações que provocaram discussões em torno do curso de Pedagogia, destaca Scheibe (2007). Por exemplo, a publicação do Edital n.4 da SESu/MEC, de 1997 – “[...] torna público e convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC”. (BRASIL, 1997, p. 1). Para a autora (2007), o objetivo do edital foi à chamada para a participação das Instituições de Ensino Superior, solicitando o envio de propostas de elaboração das Diretrizes Curriculares, ao considerar as demandas existentes na sociedade.

Já a Portaria SESu/MEC n. 146, de 1998 – de acordo com Scheibe (2007) teve como a finalidade de designar uma comissão de especialistas do ensino de Pedagogia (CEEEP), com mandato de 2 anos – períodos de 1998 e 2000, para a elaboração da proposta de Diretrizes, a partir de várias sugestões que foram enviadas pelas IES, como também foram ouvidas algumas entidades da área como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir), Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE) e Centro de estudos Educação e Sociedade (CEDES). A Comissão foi composta pelos professores: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP/Marília), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Mileo Pavão (PUCPR). Para a autora (2007, p. 48):

A visão então predominante para a organização do curso foi incorporada na proposta apresentada. Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80.

Cabe destacar, que ao final no mandato da comissão, não foi possível homologar a proposta, conforme afirmam os estudos Scheibe (2007, p. 50):

A proposta apresentada pela CEEP em 1999 foi encaminhada à administração da Sesu/MEC, mas não chegou a ser apreciada, uma vez que as definições sugeridas entrariam em confronto com a indicação da LDB/96 que em seu artigo 63, ao estabelecer a figura dos Institutos Superiores de Educação, destinou aos Cursos Normais Superiores a “formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”.

Em 2002, foi publicado a primeira Resolução do CNE/CP nº 01/02 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, documento que reforça a necessidade da formação em nível superior já estabelecida na LDB de 1996. No mesmo ano foi publicada a Resolução do CNE/CP nº 02/02 – instituindo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, conforme a análise dos autores Fernandes e Fernandes (2005, p. 02) esta resolução:

[...] que institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena, de formação de professores da Educação Básica. Aponta, a nosso ver, para questões centrais e polêmicas como: a prática como componente curricular; o estágio curricular supervisionado; conteúdos curriculares de natureza científico-cultural entre outras.

Sobre a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais, a Resolução do CNE/CP nº 01/02 destaca que no artigo Art. 7º sobre as competências das IES quanto a formação de professores, no inciso VII – que as IES sem autonomia universitário poderão criar Institutos Superiores de Educação para “[...] congregam os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subsequentes da educação básica”.

Quanto aos critérios da organização da matriz curricular dos cursos, o art. 11 enfatiza sobre a articulação de dimensões entre: diferentes conhecimentos profissionais; desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; disciplinaridade e interdisciplinar; formação comum e específica; relação entre conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos, e a relação entre a teoria e a prática. É destacado em parágrafo único que “Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total”.

As Resoluções 1/2002 e 2/2002 destacam em suas propostas a prática como componente curricular, a relação entre a teoria e a prática a fim de fazer a ruptura definitiva do modelo curricular “3+1” e desta maneira provocam as instituições à

redefinirem a organização dos cursos de licenciaturas, sob a perspectiva de um conjunto de competências previstas para o professor.

A partir da perspectiva sob uma formação de competências que definem o discurso da direção da formação de professores, é importante conceituar o que entendemos como competência, retomando as palavras de Fernandes (2006, p. 425-426) que cita: “[...] conceito polêmico e polissêmico presente no discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares e de outros documentos oficiais que tratam de atribuições do campo profissional [...]”, a autora destaca que o conceito está ligado a um viés ideológico do neoliberalismo.

A dicotomia entre a teoria e a prática também está na pauta da reorganização dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciaturas, quanto ao entendimento que a relação entre a teoria e prática deve perpassar as 2800 horas dos cursos de formação inicial dos professores, Fernandes e Genro (2009, p.198) destacam que “A relação entre a teoria e a prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido” – o desafio está em não tornar aulas teorias, aulas apenas concentrada no acúmulo de informações, como também não adianta ter uma aula prática sem a reflexão crítica da situação analisada. Na concepção das autoras (2009, p. 199) “[...] é preciso discutir as práticas pedagógicas em uma perspectiva de qualidade social que exige uma qualidade de formação do professor [...]”.

Nessa direção, um dos desafios que se faz presente às Instituições de Ensino Superior – na formação de professores - é de como estabelecer um diálogo entre a teoria e a realidade do contexto escolar em que os professores atuarão como docentes, promovendo conexões com as questões contemporâneas – para uma formação crítica, estética, sensível e ética que favorece a construção de uma sociedade mais justa para todos, em uma concepção dialética entre teoria e prática segundo Fernandes e Genro (2009).

Sobre os movimentos para direcionar a formação de profissionais em especial a partir do curso de Pedagogia – para a atuação na educação básica, no âmbito de discussões conduzidas pelo CNE, é importante mencionar as contribuições das entidades como ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES e Forumdir, Aguiar (et. al, 2006, p. 825) enfatiza que:

Neste intervalo entre maio de 1999 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de pedagogia (Parecer da Câmara do Ensino Superior – CES n. 133/01, Resoluções n. 01 e 02/2002, que instituem Diretrizes para Formação de Professores) causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para tais cursos, a tal ponto que hoje a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do Poder Público um acompanhamento rigoroso, bem como processos de avaliação da formação oferecida, de modo que se preservem as iniciativas positivas e se estabeleçam metas para o aprimoramento da qualidade de outras.

Com o intuito de delinear o campo de formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental, o Conselho Nacional de Educação, em 2005 publicou uma minuta do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, como cita Scheibe (2007, p. 53) “O documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica, por encaminhar, para o curso de Pedagogia, diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior”.

Para esta autora (2007) o texto passou por diversas reformulações, devido a discussões relacionadas ao parecer evidenciar mais a dimensão prática na formação do que a dimensão teórica em que a formação de um professor deveria estar fundamentada. Desta forma, o Parecer CNE/CP n. 05/2005 foi aprovada, defendendo que a formação de especialistas fosse realizada em cursos de Pós-Graduação, abrindo a discussão quanto às habilitações ofertas pelas instituições de ensino a partir do curso de Pedagogia.

Após a publicação da resolução, citada anteriormente houve uma manifestação crítica, que mobilizou a discussão de professores e pesquisadores, segundo Scheibe (2007) um documento foi assinado por membros ligados a ANFOPE, ANPEd e CEDES, criticando algumas questões referentes: as aspirações históricas dos educadores; a indicação de se estabelecer a formação em Pedagogia pelos Cursos Normais Superiores; a desvalorização considerando a proposta de um bacharelado pós-licenciatura com duração de 800horas evidenciando a dicotomia entre teoria e prática; a concepção defendida para a organização curricular e a formação de especialistas. A autora (2007, p. 59) argumenta que “Significativamente, o parecer não se refere à formação do pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”.

Um ano depois, após a reelaboração tento mudanças na redação do texto, destacando a modificação no art. 14 que se refere à formação do especialista no curso de Pedagogia, foi homologado maio de 2006 a resolução CNE/CP n. 1/2006. Sobre as DCN de 2006 – esta resolução nº 1 “[...] trouxe à tona, mais uma vez, o debate a

respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituída como licenciatura”. (SCHEIBE, 2007, p. 44). A autora compreende que a discussão gira em torno da formação destinada para a atuação nas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, podendo também atuar como docente em cursos de nível médio, nas modalidades: normal e profissional, como também na administração escolar, no que tange a organização e gestão educacional.

E assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia destacam que a docência exercida pelo pedagogo deve acontecer interligada a gestão e a difusão do conhecimento – a pesquisa, em espaços escolares e não escolares, mas ainda se percebe a necessidade de debates quanto aos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia após a publicação das diretrizes, sobre como está formação se constitui a partir das atuações entre docência, gestão e pesquisa.

Com base nesses preceitos legais das DCN/2006, retomo as palavras de Gatti, Barretto e André (2011, p. 25) que destacam “[...] os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas”.

Essas novas exigências contemporâneas que surgem no cotidiano escolar a cada dia, reforçam então a necessidade do docente estar capacitado para exercer sua profissão, objetivando um ensino qualidade, que possibilite a formação de cidadãos ativos e conscientes de sua atuação no mundo – em uma escola justa e igualitária, que para Gatti (2013, p. 53) significa “A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações”. A autora ainda destaca que:

Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (2013, p. 53)

Diante dessa lógica, uma escola que procura promover igualdade social, necessidade de professores que estejam conscientes da importância de suas práticas pedagógicas estarem contextualizadas com a heterogeneidade sociocultural de sua

turma, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas, ao relacionar os conteúdos com as vivências do cotidiano de sua turma.

4.5 O CURSO DE PEDAGOGIA: DA IES *LOCUS* DA PESQUISA

A partir do referencial teórico sobre o curso de Pedagogia, é possível fazer uma análise do curso em que os interlocutores desta pesquisa atuam como docentes, a fim de compreender mais sobre o contexto em que atuam, por meio das reformas educativas e as transformações e evoluções pedagógicas no Brasil. É importante mencionar que esta análise leva em consideração principalmente os dados **estudados** que foram retirados do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP/2009). Para Nóvoa (1997, p. 32):

As reformas educativas e as evoluções pedagógicas dos últimos anos encerram, no entanto, contradições várias que é preciso desvendar. Por um lado, a retórica política da profissionalização tem conduzido a uma menor autonomia dos professores; mas, por outro lado, há uma consciência mais exacta da necessidade de incrementar práticas de cooperação inter-pares que dêem corpo a uma nova profissionalidade docente.

O curso de Pedagogia analisado tem aproximadamente 35 anos, iniciou suas atividades na década de 80. Uma época de debates intensos sobre a formação de professores, em que muitas universidades começaram a organizar suas reformas curriculares (BRASIL, 2005), após a abertura política com o fim da ditadura. É importante destacar que essa abertura política teve como finalidade o reconhecimento dos direitos sociais, na busca de promover a educação como um dos direitos que envolvem a sociedade brasileira, em um patamar de democratização do país, já que este pensamento foi intensificado com a publicação da CF de 1988 e após com a LDB de 1996.

Segundo Silva (1999), ao considerar sua própria trajetória no curso de pedagogia, menciona que a constituição neste curso no Brasil pode ser dividida em 3 etapas, a primeira que corresponde de 1966 a 1969, período em que é destaque a questão sobre a falta de identidade do curso, que para muitos era considerado apenas um curso para formar 'especialistas em generalidades'. Já a segunda etapa na década

de 70 a autora “[...] tomada de consciência da questão da identidade do curso de Pedagogia”. (SILVA, 1999, p. 3) E a terceira etapa na década de 80 “[...] consistiu na compreensão da questão da identidade do curso de Pedagogia no contexto dos cursos superiores de formação do educador”. (SILVA, 1999, p. 13).

A estrutura curricular do curso investigado quando iniciou suas atividades, estava organizada para a oferta de duas habilitações que segundo o PPP/2009 eram regulamentadas pelo Parecer de nº 252/69 e a Resolução nº 02/69 do Conselho Federal de Educação. Desta forma, o curso de Pedagogia se destinava a formação de administradores e supervisores escolares.

É importante retomar que o Parecer nº 252/69, de 1969 do Conselho Federal de Educação possibilitou a oferta de habilitações, em consequência o pedagogo formado poderia atuar como: Supervisor Escolar, Orientador Escolar e Administrador e Inspetor Educacional, atendendo a demanda da época. Já que os cursos Normais eram destinados a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental – denominado na época como 1º grau. E a educação infantil no Brasil, infelizmente mantinha um status de apenas ‘cuidado’ sem um viés pedagógico para a formação e o desenvolvendo integral na infância.

Já a Resolução nº 02/69 tratou de fixar os conteúdos mínimos e a duração que os cursos deveriam ter como referencial em sua organização (Silva, 1999). Na tentativa de minimizar [...] insatisfações dos estudantes e profissionais ligados a esse campo [...] (SILVA, 1999, p. 43).

Ao analisar o PPP/2009 do curso, foi destacado que só após a publicação da LDB/1996, o curso de Pedagogia passa por uma reformulação para atender a demanda de formação inicial para professores, da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. É considerado também, que após a LBD/96 ganham as pautas discussões que envolvem a flexibilidade curricular, processo de formação de professores, a gestão democrática, por consequência a organização acadêmica das instituições de ensino por meio dos projetos políticos pedagógicos e também a expansão do ensino a distância.

E é principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 do curso de Pedagogia, que se aprova na instituição *locus* desta pesquisa a estrutura de um currículo para formação de profissionais para atuarem como docentes

na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, houve então a reformulação de sua estrutura curricular extinguindo as habilitações, ao reorganizar o curso para a docência com aprofundamento também em gestão dos processos educativos e na educação de jovens e adultos.

Assim, quanto à estrutura curricular - o currículo, segundo o PPP/2009 do curso é organizado como um 'espaço' político de produção cultural, a partir da visão de que se corporifica na articulação entre saber, poder e identidade, que deve estar envolvido de todos os sujeitos que fazem parte do processo educativo da instituição.

E no Regimento da IES (2005), é afirmado que os currículos devem estar fundamentados pelas DCN, de acordo com cada curso, por meio de uma organização curricular que permita experiências de aprendizagens articuladas à um programa de estudos coerente e integrado, de maneira que promova um ensino interdisciplinar, transdisciplinar e a indissocialidade entre: ensino, pesquisa e extensão. E também no Regulamento de Ensino e Graduação 2007 (REG/2007), é destacado que o currículo deve ser a representação das ideias que fundamentam o Projeto Político Pedagógico do curso.

Ao considerar a DCN/2006 a organização curricular do curso está disposta para a oferta de duas grades de disciplinas, uma para um curso matutino e outra para um curso noturno. As disciplinas são divididas de três núcleos: estudos básicos, aprofundamento diversificação de estudos e estudos integradores; com mais os estágios supervisionados e o trabalho de conclusão do curso. Esta organização é disposta em 3.210 horas distribuídas em no mínimo nove períodos para o curso matutino o que representa quatro anos e meio de curso. E para o curso noturno no mínimo em dez períodos o que corresponde a cinco anos de curso.

No PPP/2009 do curso a justificativa sobre as áreas de aprofundamento se dá em consideração e reconhecimento das demandas da comunidade local, como também o contexto social, cultural e econômico em que está localizado o campus. Ao considerar o contexto regional em que os alunos estão inseridos como futuros profissionais do campo de trabalho, relembro as palavras de Freire (1988, p. 31) em que destaca "A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo".

As indicações teóricas do curso perpassam pela finalidade de formar profissionais capazes de aprender e compreender criticamente a realidade plural, multifacetada e diversificada em que vivem e estarão atuando como pedagogos, no reconhecimento da formação como um processo contínuo. Citam alguns autores como: Freire, Schon, Contreras, Nóvoa, Tardif e Pimenta ao considerar a importância de uma formação crítico reflexiva. A pesquisa como princípio educativo a partir da atuação de um professor pesquisador fundamentado em: Zeichener e Gerald.

Há uma preocupação evidente a partir da análise deste documento (PPP/2009), com uma formação vinculada a teoria e prática, como um processo constante no curso de Pedagogia, fundamentada em uma visão humanista, na formação de um egresso crítico-reflexivo, que tenha a pesquisa como princípio educativo, para reconhecer a importância da sua profissionalidade “[...] A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (FREIRE, 2005, p. 80)

O PPP/2009 afirma que para esse egresso atuar em seu campo profissional consciente de seu papel social, é preciso uma formação que incentive e estimule uma postura autônoma, ética, ativa e interdisciplinar, tanto para sua atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como também na educação de jovens e adultos e/ou na gestão democrática na escola, considerando ainda os múltiplos *locus* de atuação: formal ou não formal em que podem estar atuando esse egresso como pedagogo(a) ou professor(a). O que remete os estudos de Nóvoa (1992, p. 27) que menciona sobre importância de uma formação para os professores:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas da formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional [...]

Já quanto a avaliação do projeto político pedagógico do curso conforme o PPP/2009 é um processo contínuo, podendo ser avaliado anualmente, seguindo os seguintes aspectos: componentes curriculares considerando a avaliação de professores e alunos, avaliação do professor em uma avaliação horizontal por turma em que são considerados os conteúdos e a forma de atuação do docente, e por último a avaliação vertical da relação entre professores e alunos.

5 DIÁLOGOS COM A TEORIA E O CAMPO EMPÍRICO

5.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL

A importância de resgatar as tendências pedagógicas segue o intuito de compreender as dimensões que envolvem o ensino em que as práticas pedagógicas estão e/ou podem estar organizadas como um processo formativo que visam garantir ensino e a aprendizagem sob a visão de diferentes correntes pedagógicas, que influenciam as relações estabelecidas entre professor e aluno, conhecimento e professor, conteúdo e professor, conhecimento e aluno, e conteúdo e aluno, no Brasil.

Então, para compreender as questões relacionadas as práticas pedagógicas em um curso de formação de professores em Pedagogia, optou-se por estudar as tendências pedagógicas na visão de um pesquisador brasileiro - Libâneo (1999).

Mas, primeiro é importante lembrar os estudos Marcelo García (1999, p. 18, grifo do autor) que defende o conceito de formação, ou seja, formação de professores.

Falamos, tanto em linguagem comum como técnica, de **formação** de professores e creio que a escolha deste termo, e não o de educação, ensino ou treino – para não falar em doutrinação -, não é por acaso, podendo sim fornecer-nos algumas pistas iniciais em relação ao quadro conceptual que pretendemos descrever.

As palavras do autor possibilitam a compreensão da formação de professores como um processo formativo contínuo, realizada de forma individual em um coletivo de trocas, compartilhamento, envolvido e comprometido com a construção de conhecimento. E ao repensar o conceito da formação de professores, e que se inicia os estudos sobre as tendências pedagógicas a partir dos estudos de Libâneo (1999).

Retomo ainda as ideias de Freire (2007a) em que destaca a prática no processo formativo do professor, entende que ensinar envolve necessariamente o aprender a ensinar. O que está também em consonância com o entendimento da formação como um processo, no PPP/2009 do curso em que os interlocutores desta pesquisa atuam como docentes.

Libâneo (1999, p. 16), fundamentado pelos estudos de Guiomar de Mello, publicados em 1982, sobre pesquisas em educação em que autora destaca sobre as mediações no cotidiano escolar, ao afirmar a importância de conhecermos o cotidiano

escolar para desenvolver uma ação prática, ou seja, conhecer a realidade vivenciada pelos professores e professoras em seu contexto profissional – as teias de relação de suas práticas pedagógicas, considerando ‘as medições finas dessa trama’.

Ainda a respeito sobre compreender as tendências pedagógicas, é importante considerar as palavras do autor, que aponta a importância de considerar que as tendências não se apresentam como exclusivas de uma época a certa da prática do professor.

É necessário esclarecer que as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática concreta. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula. (LIBÂNEO, 1999, p. 20-21)

Libâneo (1999) denomina e caracteriza as tendências pedagógicas, reconhecendo a historicidade dos fatos relacionados à educação brasileira, divide em: As Tendências da Pedagogia Liberal: que é dividida em quatro tendências, que são: *Tradicional, Renovada Progressista, Renovada não diretiva e a Técnica*. E as Tendências da Pedagogia Progressista: dividida em três tendências: *Libertária, Libertadora e a Crítico-social*.

A diferença entre as duas grandes tendências – *Pedagogia Liberal* e a *Pedagogia Progressista*, para o autor (1999), é que a Liberal tem uma postura ‘neutra’ em relação às mudanças sociais, econômicas – ou seja, não se opõem a manutenção do poder pelo estado, mesmo que se identifique, por exemplo, que a desigualdade social, está relacionada a um determinado modelo econômico. Já a tendência Progressista tem como sua principal luta ‘as mudanças sociais’- ao questionar a opressão e a reivindicação dos direitos dos cidadãos, luta contra a manutenção do Estado, faz crítica a um poder ou *status* que oprime os sujeitos menos favorecidos, que resulte nas desigualdades sociais.

Seguindo a perspectiva da Tendência da Pedagogia Liberal - *Tradicional* Saviani (2010) corrobora com os estudos de Libâneo (1999), ao citar que esta tendência segue uma vertente religiosa, na qual considerada como o mais importante a transmissão de conhecimento, apreciando a figura do professor como principal elemento no processo de ensino e de aprendizagem, seus principais expoentes teóricos são: Skinner, Gagné, Bloom e Mager.

Uma educação centrada no professor, sua tarefa consiste em transmitir conhecimentos acumulados pelo homem, muitas vezes a partir de conteúdos desvinculados das experiências de vida dos alunos. Aos alunos cabe uma ação passiva e individual, apenas recebem informações, um processo automático, mecânico, sem reflexão. A avaliação é um instrumento de seleção classificatória entre os alunos. Libâneo (1999, p. 22) afirma que:

Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

O papel da escola tem como objetivo de uma formação intelectual e moral, para o aluno assumir sua posição na sociedade, os estudos de Libâneo (1999, p. 23) apontam que essa é uma tendência excludente já que os que apresentam dificuldade, que não conseguem dominar o saber repassado, “[...] devem procurar o ensino mais profissionalizante”. Os conteúdos de ensino são organizados seguindo uma sequência lógica e psicológica, a partir de uma ciência objetiva, sem qualquer relação com a subjetividade. É destacado o uso de materiais instrucionais como: livros didáticos, manuais e dispositivos audiovisuais, entre outros.

Os métodos de ensino dos professores seguem a finalidade de controlar um ambiente que objetive a transmissão e recepção de informação, e também ter o controle do comportamento dos alunos, já que a relação que se pretende alcançar entre aluno e professor é definida com o pressuposto de que o professor “[...] é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto”. (p. 30)

A Tendência da Pedagogia Liberal - Renovada Progressivista – conhecida também por: Movimento da Escola Nova surge na década de 20, no Brasil temos como principal representante Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias de John Dewey – que acreditava na educação com um processo social baseado nas experiências, ‘aprender fazendo’. Anísio retorna de seus estudos no exterior com John Dewey, e apresenta novas perspectivas para a educação brasileira, especialmente na defesa por ‘uma escola pública e laica para todos’. Anísio é um dos intelectuais que assinou o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Libâneo (1999) refere que está corrente de pensamento pedagógico apresenta em duas versões também é influenciada sob as ideias de Montessori, Decroly e Piaget, no Brasil tem a influência das ideias de Anísio Teixeira.

Com relação ainda a *Tendência Liberal Renovada Progressivista*, Libâneo (1999, p. 22) caracteriza como uma tendência em que a escola “[...] propõe um ensino que valorize a auto-educação (o aluno como sujeito do conhecimento), a experiência direta sobre o meio pela atividade; um ensino centrado no aluno e no grupo”.

As questões pedagógicas que envolvem esta tendência progressista como denomina Libâneo (1999), compreende a Pedagogia nova, como denominada por Saviani (2010) e Silva (2008), os quais destacam que, a relação aluno e professor se estabelece, a partir de situações didáticas que envolvam o desenvolvimento da “[...] capacidade intelectual, criativa, verbais, artística, corporais e de escrita [...]” (SILVA, 2008, p. 32). A autora destaca que a organização da sala de aula sofre mudanças quanto ao uso de métodos e técnicas de ensino, pesquisa e projetos, e a relação do professor com este ensino é de um sujeito aprendente, que orienta, auxilia os alunos.

A propósito da escola nova, Silva (2008) ainda lembra que está entendimento pedagógico que se iniciou no Brasil, decorrente do movimento escolanovista - como uma reivindicação a escola tradicional, que defendia a formação do sujeito conforme as suas capacidades individuais, mas infelizmente na época não se tornou unânime no contexto escolar.

Embora essa concepção tenha se consolidado depois do movimento escolanovista e tenha sido defendida principalmente pelos docentes, os ideais da Escola Nova não se tornaram senso comum no meio educacional. Houve, sim, a adoção de algumas práticas isoladas, sem uma preocupação real dos princípios que as fundamentava. (p. 33)

Já os anos de 1950 a 1960, são marcados pela *Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não-Diretiva* e se inicia a disseminação das Tendências Progressistas – ou seja, da *Pedagogia Libertadora* e da *Pedagogia Libertária* – a partir das concepções da Educação Popular, na qual se defende uma educação em que o sujeito seja participante ativo na prática pedagógica, reconhecido como um sujeito político e social.

A *Tendência Liberal Renovada não-diretiva* – foca em um processo de ensino e de aprendizagem nas relações interpessoais, centrada no aluno. O professor precisa

estar apto a trabalhar as relações humanas, para “[...] garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico” (Libâneo, 1999, p. 28). Os conteúdos são escolhidos a partir das vivências e experiências dos alunos. Ou seja, a atuação do professor é como um facilitador, para garantir a organização de situações de aprendizagem, de acordo com os interesses dos alunos.

O autor (1999, p. 22-23) cita que o objetivo dessa tendência é “[...] de auto-realização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais”, tendo como seu expoente teórico o psicólogo Carl Rogers. Esta tendência está “[...] subordinada à sociedade, tendo como função a preparação de “recursos humanos” (mão-de-obra para a indústria)” (p. 23), cabendo à sociedade industrial ditar as metas educacionais a partir de uma educação com a finalidade de treinar os alunos para os objetivos de produção desta sociedade.

A *Tendência Tecnista* pode ser considerada como um retrocesso, considerando as últimas tendências citadas, especialmente em relação à postura aluno e mediação do professor, seu auge foi durante o período da ditadura militar no Brasil, Libâneo (1999) cita que esta tendência tem como seu marco político a publicação das Leis como: Lei n. 5.540/68 que objetiva a reforma universitária e a Lei n. 5.692/71 que reorganiza o ensino dividindo-o em 1º grau, 2º grau e ensino superior.

Na visão dessa tendência o professor atua para repassar conteúdos, o foco é em um ensino baseado nos princípios científico, uma educação voltada para a ‘massa’ – o estado como dominador, para manter seu poder, ou seja, a manutenção do *status quo*. Seu principal objetivo é a formação de sujeitos para atuarem de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, o que interessa é o produto e não se há um processo de aprendizagem significativa por parte do aluno, Libâneo (1999).

É possível relacionar as tendências pedagógicas - Tradicional e Tecnista por possuírem elementos que para Freire (2011), representam uma *Educação Bancária*, ou seja, aos professores cabe apenas a tarefa de depositar informações em seus alunos, sem ter o compromisso de torna-los cidadãos críticos, sem relacionar os conteúdos com as vivências dos alunos, falta diálogo e a avaliação é um instrumento de classificação, seleção e exclusão.

À luz dessa concepção, Freire interpretava a sociedade brasileira dos anos 1960 como em processo de trânsito de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta. E no interior desse processo ele situava o dilema da

educação: estar a serviço da alienação e da domesticação ou da conscientização e da libertação. Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. (SAVIANI, 2010, p. 335)

Brzezinski (1996, p. 43) menciona que [...] as práticas pedagógicas pragmáticas, tecnicistas e sociologistas reduziram a pedagogia, no Brasil, a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento [...]” já que para a autora a interação e mediação entre aluno e professor é baseada no treinamento pelo domínio da técnica com a ausência de enfatizar a teórica pela prática da experiência.

As Tendências Progressistas da *Pedagogia Libertadora* – se opõem a reprodução, buscam por meio da educação a transformação social dos sujeitos, tem como proposta fundante as ideias de Paulo Freire. Libâneo (1999, p. 33) explica que “Não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação “não-formal””.

O papel da escola é de engajamento a um ensino libertador, tendo como marca a atuação em espaços de ensino ‘não-formal’, mas é importante descartar que o autor (1999, p. 33) menciona que “Entretanto, professores e educadores engajados no ensino escolar vêm adotando pressupostos dessa pedagogia”, ou seja, que está tendência ganha seguidores em espaços formais de ensino, até hoje, com a disseminação das ideias de Paulo Freire, que defende um ensino mediado pela realidade dos alunos e das alunas, sempre considerando o contexto social, cultura e econômico em que vivem, a partir da percepção de reconhecer a importância da participação e a realidade dos discentes no processo de ensino e de aprendizagem.

Os conteúdos devem surgir a partir da problematização das vivências dos alunos e das alunas – que são os chamados ‘temas geradores’ (FREIRE, 2011). A relação entre ‘professor e aluno’ se efetiva nas trocas em cooperação entre todos, tendo o diálogo como o método que estabelece as interações e partilhas.

A pedagogia libertadora tem como inspirador e divulgador Paulo Freire, que tem aplicado suas ideias pessoalmente em diversos países, primeiro no Chile, depois na África. Entre nós, tem exercido uma influência expressiva nos movimentos populares e sindicatos e, praticamente, se confunde com a maior parte das experiências do que se denomina “educação popular”. Há diversos grupos desta natureza que vêm atuando não somente no nível da prática popular, mas também por meio de publicações, com relativa independência em relação às ideias originais da pedagogia libertadora.

Embora as formulações teóricas de Paulo Freire se restrinjam à educação de adultos ou à educação popular, em geral, muitos professores vêm tentando colocá-las em prática em todos os graus de ensino formal. (LIBÂNEO, 1999, p. 35, grifo nosso)

Freire (2011, p. 115) defende que “Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Na tendência *Libertária* a luta é contra a burocracia do sistema, como instrumento de dominação do estado – tem como objetivo desenvolver a autonomia dos alunos, em uma perspectiva anarquista, na busca da emancipação do sujeito - a liberdade, tem como fundamento teórico as ideias pedagógicas de Miguel Arroyo, entre outros. (LIBÂNEO, 1999)

A escolha dos conteúdos é realizada a partir das vivências dos alunos, em grupo, suas vontades e necessidades são elementos considerados no cotidiano escolar. O professor tem uma atuação de orientador, a avaliação não é um instrumento essencial nessa tendência. Segundo Libâneo (1999) o que se espera da escola é que exerça seu papel com objetivo na transformação na personalidade dos alunos, formando sujeitos críticos e autônomos, a partir da concepção de um ensino libertário e autogestionário.

Os métodos de ensino são organizados a partir por vivências grupais, em que os alunos realizam a autogestão, em que tem o objetivo do desenvolvimento da autonomia dos estudantes, a relação com o professor acontece sem que ele imponha suas ideias e concepção, mas com o papel de orientar dos alunos em um processo comum de reflexão entre os alunos e professor, já que “[...] a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade”. (LIBÂNEO, 1999, p. 38)

Na década de 80 também emerge a *Tendência Pedagógica a Pedagogia Crítico-social*, o contexto político desse período é o final do regime militar e a ativa participação dos movimentos sindicais. A escola é considerada uma continuação do espaço social dos conteúdos, os conteúdos são universais, baseada em práticas pedagógicas pela emancipação dos sujeitos. De acordo com Libâneo (1999, p. 40):

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem, então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

O Papel da escola tem como foco contribuir para tornar o ensino democrático, de forma que se elimine a exclusão - a seletividade social, o objetivo é buscar a partir de um ensino que vise aos interesses populares a transformação da sociedade, em que a realidade social esteja vinculada aos conteúdos abordados em aula.

O método de ensino privilegia a aquisição de saber, a partir da realidade – da prática social, dessa forma os conteúdos são culturais universais, com significado humano e cultural, “O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação à experiência pouco elaborada.” (LIBÂNEO, 1999, p. 40-41).

O autor (1999) destaca que, a relação ‘professor e aluno’ se estabelece com o objetivo de constituir trocas, em um processo que o professor assume o papel de mediador, com o objetivo de fazer com que os alunos e as alunas tenham um envolvimento ativo nos processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

5.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE: CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

A análise dos dados revela que os professores entrevistados, reconhecem que sua atuação como docente não está centrada em apenas uma tendência pedagógica, pois mencionam em suas falas que as aulas planejadas e organizadas são produzidas a partir das necessidades e dificuldades encontradas na mediação pedagógica entre professor e aluno.

Desta forma, a análise destaca de um modo geral que é muito difícil se enquadrar em apenas uma concepção pedagógica, mas demonstram por meio das suas falas que suas práticas pedagógicas assumem em muitos momentos uma postura fundamentada na Tendência Progressista da Pedagogia Libertadora, já que mencionam alguns princípios como: a *intencionalidade* do planejamento das aulas; a *consciência* do contexto social, cultural e econômico em que tanto a IES como os alunos estão inseridos; a *problematização* entre a teoria e a prática e o *diálogo* estabelecido não só entre professores e alunos, como também entre a teoria e as vivências dos alunos.

De acordo com o PDI/2014 sobre a metodologia, no que diz respeito a questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, relacionadas as estratégias pedagógicas, vinculadas as práticas pedagógicas em sala de aula, o documento destaca que o ensino deve estar centrado no aluno, por meio de uma atuação docente que incentive, problematize, ao criar um ambiente propício a aprendizagem seguindo uma perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar, articulando pesquisa, conhecimento teóricos e práticas ao mercado de trabalho em que o aluno estará inserido futuramente.

Dessa forma, com base as concepções de Freire (1980) sobre a intencionalidade, a consciência, a problematização e o diálogo, é possível afirmar que a relação professor e aluno precisa se estabelecer pela interação, cooperação e colaboração, sem qualquer ato de dominação que determine o poder do saber, e sim, na construção do conhecimento em que todos – professores e alunos, podem fazer parte a partir de práticas pedagógicas problematizadoras, intencionais e reflexivas, com base em uma educação dialógica.

Cabe também explicar que os textos produzidos neste capítulo e no próximo capítulo também apresentaram a análise dos dados, de acordo com os estudos Cunha (2001). Em que a autora analisa as práticas pedagógicas na formação inicial de professores, apresenta que após sua análise chegou a categorização de quatro eixos: *Conhecimento, Mediação, Protagonismo e Reconfiguração* do tempo e espaço de aprendizagem. Destaca que esses eixos podem determinar estratégias e iniciativas de inovações no ensino do professor formador.

Ao retomar a questão da concepção pedagógica, é destacada a fala de P2 que relata que não é possível se enquadrar em uma concepção pedagógica, mas que procura manter uma atuação docente que proporcione um ambiente de ensino e de aprendizagem crítico, de forma que os problemas que existem no contexto escolar sejam considerados de forma crítica para também aprender com os alunos, relata que “[...] *sempre procuro aprender muito com eles*”, se referindo aos discentes.

P5 e P10 afirmam não assumirem também uma determinada concepção pedagógica, mencionam algumas correntes teóricas que embasam suas atuações, devido à formação deles ser em psicologia.

P5: cita Gestalt - *“Gestalt porque trabalho mais com essa questão da atenção, percepção [...], Behaviorismo - “[...] eu tinha uma visão muito ruim do behaviorismo, e hoje já não tenho essa visão. A forma como o behaviorismo trabalha com a avaliação, para mim é humana”*. Finaliza dizendo que: *“Não pensa muito só se o aluno aprendeu, ele se questiona: “Será que eu ensinei? O que faltou para que o aluno aprendesse?”*.”

P10: cita Sociohistórica - *“[...] eu procuro ir na perspectiva histórico cultural”*. E também menciona o Behaviorismo: *“Rejeito, porém, acredito que está muito presente as questões behavioristas. Então assim, e até aponto isso para os alunos, aponto isso para que eles percebam que apesar de rejeitar o behaviorismo, muita coisa está muito presente ainda, uma delas é a nota, a avaliação.”*

Já P1 e P7 assumem que seguem uma perspectiva freireana ao destacaram a importância do diálogo e da importância do conhecimento prévio dos alunos. P7 completa que *“Defendo a perspectiva crítica da educação e também acredito nessa educação para a vida toda e contínua”*.

P8 cita Freire – autor que este interlocutor considera por assumir uma perspectiva em que a educação é um processo transformador, destaca que Freire:

“[...] pensa uma educação que desenvolve o sujeito a partir da valorização do que ele é - a questão da cultura popular, da educação popular - de um movimento que foi marcado, no final da década de 50, começo dos anos 60, que depois entrou nos anos 80... isso é um elemento que eu trago, mas hoje é muito nesse campo da filosofia [...]”

Já P9 destaca que sua concepção pedagógica assumida nas práticas pedagógicas é uma construção *“[...] no sentido de busca dos 3 eixos: epistemológico, teórico e didático”*. E P11 *“Eu creio que sempre busquei uma concepção, como eu falei no início, que leve em consideração essa questão da unidade entre teoria e prática, sempre uma concepção pedagógica que seja fundamentada em uma perspectiva de transformação da realidade.”*

Oliveira (2006, p. 361), corrobora com as ideias dos interlocutores considerando as concepções sobre os professores universitários, ideias que também remetem ao professor formador do curso de Pedagogia.

[...] para além da formação profissional, é preciso pensar na docência universitária a partir de uma dimensão mais ampla e, não apenas do ponto de vista funcionalista – formar para o mercado de trabalho. Nós formamos pessoas a partir de concepções, de valores, de crenças, de representações que estão implícitos/explicitadamente colocados na nossa postura profissional/pessoal.

Por meio dos dados foi possível compreender que os professores carregam concepções: conceitos, valores, intencionalidades a partir de sua formação ou das suas experiências profissionais, como também pessoais e, precisam ainda reconhecer a heterogeneidade de concepções e impregnações de valores e conhecimentos prévios dos alunos, como também considerar a identidade cultural dos educandos, em um ambiente que relatam ser formativo, no qual a diversidade está presente e permeia o processo de ensino das mais diversas formas quanto a questões de destacam em suas falas: religiosas, culturais, econômicas, sociais e educacionais.

Quanto à identidade cultura retoma-se as palavras de Freire (1997, p. 96) “Pensemos um pouco na identidade cultural dos educandos e do necessário respeito que devemos a ela em nossa pratica educativa”

O reconhecimento da identidade cultural dos alunos está interligado a questão destacada e recorrente nas falas dos entrevistados que gira em torno da importância do entendimento do contexto que os alunos estão inseridos, considerando que a IES atende alunos de regiões de quatro estados no sertão: Paraíba, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte. Freire (2007b, p. 56) afirma que “Um educador progressista que não seja sensível à linguagem popular, que não busque intimidade com o uso das metáforas, das parábolas no meio popular, não pode comunicar-se com os educandos, perde a eficiência, é incompetente”.

Os sujeitos reconhecem que muitas vezes é necessária uma postura tradicional de ensino – prática conservadora, a partir do comportamento e envolvimento dos alunos na sala de aula. Desta forma destacam que em sua atuação profissional em muitos momentos é necessário ter uma postura mais rigorosa e demarcada com os alunos uma mediação com base behaviorista, conforme destaca P5 e P10.

Os professores P3 e P4 diante desta questão sobre a concepção pedagógica deixam claro em suas entrevistas que mesmo agindo muitas vezes com uma postura tradicional, no que se refere a cobranças, deixam claro que não concebem uma prática em que o professor se acha um ser superior, detentor do saber. Para Freire (1988, p. 29) “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.”

Já P3 – assume que [...] *transito entre uma perspectiva tradicional no sentido da exigência, e uma perspectiva Freireana no sentido dessa flexibilidade que eu tive que desenvolver [...].* Explica que “[...] *transito entre esses extremos, inclusive eu tenho que transitar, não tem outro caminho, porque é como eu disse: tem esse empasse muitos alunos que estão aquém, e outros que estão além [...].*”

Já P4:

“Eu me considero e gosto de me entender como um professor conservador. Eu tenho uma simpatia muito grande pela pedagogia tradicional. Por exemplo, eu primo muito por algumas categorias que são caras na minha prática pedagógica que são: o ensino, a aprendizagem, o planejamento, a didática, o conteúdo, a eficiência e eficácia, a avaliação [...] Diferente por exemplo da categoria crítica, das concepções críticas da Pedagogia, que tem a ver com o poder, capitalismo, classe social, trabalho, saber e poder, cultura, existência, emancipação, libertação, dialética, atenção, contradição, mudança, enfim, esse âmbito da pedagogia, apesar de eu gostar muito – e ler – não é um campo que eu transito pedagogicamente.

A fala de P7 representa a importância e a consideração sobre a diversidade da turma:

“A diversidade da turma, a singularidade de cada uma faz com que essa aula se torne cada dia um novo momento pedagógico. Isso é muito importante, sou louca pelo o que faço, adoro dar aulas. Tenho um compromisso muito sério com meus alunos, não atraso, não falto, só quando tenho um problema muito sério, que aí aviso com antecedência. Eu acho que é por aí, um fazer cotidiano a prática pedagógica.”

Para que as práticas pedagógicas sejam produzidas a partir da consideração da realidade dos alunos, é preciso a reflexão crítica de ambos – alunos e professores, envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem em práticas pedagógicas mediadas a partir do diálogo problematizador – como instrumento que conduz um caminho de interação entre professor e aluno, já que “O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo”. (FREIRE, 1980, p. 82)

Os interlocutores afirmam que o aluno deve ser um sujeito ativo em sala de aula, já que a sua participação é de suma importância nos processos de ensino e de aprendizagem estabelecidos por meio das práticas pedagógicas, ressaltam com muita ênfase essa questão.

Afirmam ainda, que para o aluno ser ativo é fundamental que o professor a partir das suas práticas pedagógicas tenha uma atuação de incentivador, mediador e

orientador, considerando a diversidade da turma e o potencial de cada um, a partir do ritmo e características e necessidades e diversas dos alunos.

Durante a análise foi possível também perceber a questão da consideração do aluno como sujeito do processo de ensino e de aprendizagem, O que remete as palavras de Charlot (2000, p. 63) “Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo uma relação com o saber”.

Na fala, P1 deixa explícito que sempre vê “[...] *o aluno como uma pessoa que precisa de orientação, apoio e compreensão*”. Relembra que a diversidade cultura na IES é imensa, já que os alunos vêm de várias cidades do sertão, compreendendo 4 estados da região nordeste: Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará e Pernambuco, *‘Então tem pessoas de diversos locais, diversos contextos sociais, culturais e nós temos que lidar com isso, considerar tudo isso, lidar com esses alunos, considerar toda essa diversidade’*

P2 alerta que os alunos apresentam certas descrenças em relação a educação, por consequência da desvalorização social e dos problemas referentes a educação no contexto local em que estão inseridos, consciente que essa situação afeta diretamente os alunos, alerta que “[...] *o problema da educação, é um problema sério, mas que se a gente for ficar só nos problemas, não chegaremos a canto nenhum*”.

Então P2 ao considerar os problemas em relação a educação em sala de aula, pensa ser fundamental uma reflexão crítica com os alunos, fundamentada a partir de discussões, diálogos e trocas para que se repense o que pode ser mudado na educação, por meio da futura atuação desses alunos como docentes na educação básica.

P7 afirma que a atuação docente em um curso de Pedagogia é de um fazer coletivo, na consciência de construir junto com o aluno, ao respeitar e considerar sempre o aluno como um ser ativo e pensante:

“Sempre tenho essa atenção ao sujeito que é cada aluno. O ser que cada aluno é faz com que o coletivo se relacione melhor e cresçam juntos. Considerando esse ser, que é possível de conhecer e aprender juntos, se já temos conhecimento prévio já temos uma noção e forma melhor de desenvolver a atividade docente.”

P11 complementa que vai depender muito do perfil dos alunos que a turma será constituída, já que é a partir deste coletivo que a atuação docente deverá proporcionar ensino e aprendizagem.

Cunha (2001) sobre o *protagonismo* na construção do conhecimento, a partir de uma mediação ativa, a participação é reconhecida pela autora como:

[...] a participação do aluno, a tomada participativa de decisões, a produção pessoal e criativa, o estímulo a formas de pensar situadas, construtoras do trânsito entre a teoria e a prática. Perceber o protagonismo como categoria de análise foi bastante natural, pois os alunos elegeram esta condição como principal motivo de suas escolhas. (p. 113)

Para entender agora o *protagonismo* do professor é importante mencionar o que os interlocutores pensavam antes de ingressarem como formadores em um curso de formação de professor - Pedagogia.

Os professores também relataram sobre suas ideias sobre a atuação de um professor formador no curso de Pedagogia, antes de ingressarem como docentes no ensino superior, ou seja, como entendiam que a mediação pedagógica deveria ser antes de terem uma prática docente no ensino superior. P1 relata que a imagem que tinha de um professor formador era de um profissional que deveria ter um cuidado aos aspectos didáticos e metodológicos em sala de aula, sempre se questionavam durante sua trajetória acadêmica de como alguns professores atuam em sala de aula sem terem presentes esses aspectos mencionados.

P1 durante sua formação sempre pensou que essas lacunas na formação de professores deveriam ser preenchidas, alerta que um professor “[...] *não pode ser o empregado da educação, você tem que ser professor*”, assim menciona que a questão de ser professor deve estar interligada a questão da função social da escola, este interlocutor complementa que essas lacunas foram consideradas e cuidadas durante sua formação e até os dias de hoje, em sua atuação como docente no ensino superior.

Já P3 quanto ao seu pensamento antes de ingressar no ensino superior sobre a atuação de um professor formador relata que, “[...] *não mudei de ideia, tive que mudar de estratégia*”. Acredita que a exigência é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem:

[...] *agora, o que eu tive que mudar foi de estratégia de ensino e me tornar muito mais flexível na medida, por exemplo, porque agora eu estou em um*

universo onde tem aluno que chega para mim e diz: “Professora, eu não li porque não tive dinheiro para tirar o xerox. Tem outros que chegam com 60 páginas e o texto quase todo grifado: “Essas palavras aqui eu não conheço, nunca li e nunca ouvi, não sei o que é isso”, então não compreende o texto porque tem tantas palavras que não conhecia, que não compreende. Em relação a isso, eu tento transitar entre não descer o nível da aula – porque eu acho que eles precisam mesmo que invistam e se você não exige eles sempre darão o mínimo – e entre flexibilizar no sentido de ser mais compreensiva, não complacente, com o fato de eles realmente tem uma educação deficitária, inclusive em se tratando de leitura, o que compromete muito a competência no sentido de compreensão do texto, por exemplo.”

Complementa que sua atuação “[...] foi mais fortalecida ainda da minha função como educadora. Mas eu tive que mudar essa flexibilização em relação a estar em outra realidade.”

Já P4 destaca que suas ideias quanto ao professor formador “Mudaram muitíssimo. Eu tinha uma ideia de que professor formador era aquele que passava receitas”.

E P5 diz que:

“Mudaram muito. Eu não digo que ele tem de ser discípulo, ele tem de ser ele. Eu não concebo mais um aluno formador passar e trabalhar comigo, ele como aluno e eu professor e ele assumir uma sala de aula e ter práticas que eu tive no início da minha docência. Para mim ele precisa sair bem mais evoluído do que eu fui no início da minha docência.”

P6 relata que sua atuação quando ingressou na universidade era de como pensava que um professor formador deveria ser, “Quando cheguei aqui em 82 eu achava que era o melhor professor, que sabia de tudo, que não errava nada. Eu não admitia um aluno me criticar”.

Para P7 que não queria atuar como docente, mesmo tendo uma experiência em processos de formação em ambientes não-formais desde muito cedo, em específicos nos movimentos sociais, destaca que seu caminho ao ensino superior foi se constituindo a partir de sua formação acadêmica e também ao se reconhecer como professora:

Antes eu dizia que não queria ser professora, mas é engraçado porque era uma contradição. Eu tinha uma realidade de formação desde criança, como eu te disse porque comecei num movimento de crianças e adolescentes que tinha na época em minha cidade. Eu como criança já liderava outras crianças, então sempre fui líder.

Desta forma, sempre reconheceu um professor formador como um ser humano que cresce intelectualmente, *“Eu digo isso para a minha turma hoje. Se você crescer intelectualmente como ser humano, como pessoa, porque os conhecimentos nos fazem crescer, as outras coisas vêm. Nunca tive esse foco só de estudar para ganhar dinheiro.”*

P10 também não tinha desejo em ser professora, “[...] nunca foi meu desejo, aconteceu”, e essa questão está relacionada às experiências negativas que teve com professores, mas também diz que algumas práticas realizadas em sua formação foram importantes e que são presentes até hoje, por serem positivas.

Já P8 teve que reelaborar alguns conceitos *“Quando cheguei na sala de aula como professor, eu tive que reelaborar esse meu conceito de liberdade, de prática de liberdade, porque se você deixa os alunos livres, eles vão procurar trabalhar o mínimo possível. Porque estudar é um trabalho, porque estudar dá trabalho”*. Já P9 sempre reconheceu o professor formador como um profissional de uma formação rigorosa e que está sempre em um processo de autoaprendizagem.

O distanciamento do que os sujeitos pensavam sobre a atuação de um professor formador e suas falas de como elaboram suas aulas e atuam em sala de aula, remete a Freire (1980, p. 26) que afirma que somente o homem é capaz de tomar distância do objetivo, agindo com a consciência sobre a realidade que observa a *práxis* seria uma unidade entre a ação do homem e sua consciência do mundo, objetivando sua reflexão e ação. De acordo com o autor, *“A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação–reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.”*

Fica claro que para esses sujeitos a ação docente não se resume a receitas prontas, pré-determinadas e definidas, mas envolve um processo complexo, articulado entre ensino e aprendizagem, a partir da reflexão do professor em proporcionar uma aprendizagem significativa a partir do reconhecimento da sua *práxis*, dando significado a suas práticas pedagógicas.

Agora analisando o papel do professor em sala de aula é importante citar os estudos de Cunha (2001, p. 104) *“Os Cursos de Licenciatura não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam nem pelas ênfases em conteúdos específicos que*

ministram. Muito mais do que isto, eles revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica”, ou seja, as práticas pedagógicas envolvem questões sobre a autonomia dos professores, suas concepções de produção de conhecimento, suas considerações ao mundo do trabalho e as tecnologias que podem ser utilizadas no ensino, como também a produção científica, a partir de uma interação ativa entre os pares – alunos e professores, por meio dos discursos produzidos em sala de aula.

A autora (2001) aborda em seus estudos questões sobre a aprendizagem significativa dos alunos na formação inicial de professores, que envolvem: flexibilidade de tempo, reconfiguração epistemológicas, possibilidades de ruptura com o paradigma dominante, dimensões afetivas, construção de saberes, autonomia e domínio do conteúdo específico.

Os interlocutores com muita ênfase destacam que o professor formador deve estar pedagogicamente preparado, para não ser apenas um transmissor de conhecimento, já que o professor precisa articular saberes dos conteúdos, saberes da gestão do tempo e espaço da sala de aula, com os saberes dos processos de ensino e de aprendizagem em uma aula, para provocar o aluno a partir do reconhecimento de suas potencialidades e da importância de sua autonomia. O que remete a fala de P7 *“Eu os respeito muito, os vejo como potenciais profissionais que amanhã podem estar lecionando comigo, ao meu lado como colegas”*.

O que está em consonância com o perfil de profissional que se pretende formar descrito no PPP/2009: um profissional humanista, crítico e reflexivo, com consciência social de sua atuação não só como professor, mas como cidadão do mundo.

Diante deste entendimento do perfil de egresso no PPP/2009 é mencionado que a formação deve considerar a construção de conhecimento ativa, em constante processo a partir da fundamentação de vários matizes teóricas e metodológicas de conhecimentos: históricos, sociológicos, filosóficos, políticos e culturais.

Essa construção de conhecimento a partir do texto do PPP/2009 relembra os estudos de Cunha (2001). A autora destaca que para acontecer a construção de conhecimento, a *mediação* é fundamental, como uma ação organizada pelo professor a fim de estabelecer diálogo entre professor e aluno, para Cunha a mediação é:

[...] entendida como o espaço das relações que envolvem professor, aluno e conhecimento. Inclui prazer e entusiasmo como elemento chave de

recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo; elege metodologias interativas como projetos de ação e pesquisa a partir da sala de aula; envolve, como possibilidade, novas tecnologias construtoras de habilidades intelectuais complexas. (2001, p. 112)

Diante da construção do conhecimento, a partir de uma mediação ativa, o *protagonismo*, é reconhecido pela autora como:

[...] a participação do aluno, a tomada participativa de decisões, a produção pessoal e criativa, o estímulo a formas de pensar situadas, construtoras do trânsito entre a teoria e a prática. Perceber o protagonismo como categoria de análise foi bastante natural, pois os alunos elegeram esta condição como principal motivo de suas escolhas. (2001, p. 113)

Cabe ressaltar, que também é mencionada a preocupação com uma mediação que não reconhece o aluno como um ser ativo, é uma questão muito destacada pelos professores, já que o aluno é peça fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, na participação durante as aulas, em que o diálogo se (re)constrói na interação e partilha entre alunos e professores.

Freire (1980, p. 83) explica que diálogo é considerado como um caminho, para objetivar como resultado o encontro da reflexão e ação dos que estão em diálogo, mas alerta que “[...] este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes”. O autor parte do pressuposto que o diálogo precisa ser mediado pelo respeito mútuo entre os envolvidos, de forma com que contribua para a reflexão crítica e recíproca.

Outro ponto mencionado pelos interlocutores é referente à diversidade dos docentes do curso, apontada como um ponto muito positivo, ao que se refere a troca, debates e discussões, a única questão que reforçam como preocupação, é referente ao fato de que essa diversidade de: ideias, teorias e metodologias, não deve impedir a construção coletiva entre o grupo de professores, quando isso passa a ter uma postura de imposição autoritária de algum colega, como por exemplo, ao impor suas correntes teóricas, desconsidera os conhecimentos dos demais colegas, apenas por serem construídos a partir de outras perspectivas e/ou de outras áreas do conhecimento.

O processo formativo de professores, a partir da formação inicial no curso de Pedagogia, remete também a um espaço em que os sujeitos – professores e alunos estão permeados pela heterogeneidade. É então a partir desta ideia, que é fundamental reconhecer também no docente sua subjetividade e singularidade em

suas trajetórias – construções de sentido: pessoais, profissionais e formativas, ao escolher uma proposta de ensino a partir das suas intencionalidades em que objetiva – que profissional/cidadão quer formar? Desta forma, a intencionalidade passa a ser categoria fundante para promover interações que possibilite tanto um ensino como a aprendizagem de qualidade nos espaços educativos – objetivando a criticidade e reflexão social.

Sobre a identidade dos professores quanto a sua formação Nóvoa (1997, p. 33, grifo do autor) “[...] a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio *único* entre as características pessoais e os percursos profissionais.”

Nessa perspectiva se analisou em algumas falas a importância da formação acadêmica para a atuação docente dos professores entrevistados. Para todos os sujeitos a formação acadêmica foi fundamental, destacam-se algumas falas: P3 diz que sua formação acadêmica possibilitou ter um embasamento teórico-prático, mas destaca que teve professores exigentes que cobravam no sentido positivo, para que os alunos desenvolvem seu potencial, por exemplo em sua graduação, afirma ter gratidão “[...] *aos educadores que fizeram parte da minha formação*”, o que corrobora com a fala de P4.

Para P1 o que ajudou como docente “[...] *no curso de formação foi ter essa visão mais ampla de uma necessidade maior, de uma mudança também de comportamento e de perfil de professor, nós precisamos ter isso*”.

P10 destaca um ponto importante quanto da sua formação acadêmica que possibilitou em seu entendimento sua própria profissionalidade:

“[...] com o Imbernón que a gente vai estudar, vai ver a diferença entre profissão, formação e profissionalidade. E é no campo da profissionalidade que eu acho que faz a diferença para a profissão. É quando você desenvolve valores que te impulsionam a melhorar no campo da profissão. Se você não consegue desenvolver esses valores no campo da profissionalidade, sua profissão fica medíocre.”

Reforça essa ideia ao fazer uma crítica quanto a atuação do professor na graduação, quanto a inovação em sala de aula, ao considerar o universo docente na educação superior menciona que muitas vezes o “[...] *sujeito tem anos e anos, mas tá fazendo sempre a mesma coisa*”. Reconhece desta forma a importância da formação acadêmica para professor formador, a partir da reflexão da sua prática, pois destaca

a importância da vivência em sala de aula deste profissional “[...] quando ele é capaz de falar sobre essa experiência e modificá-la quando ele estiver numa nova atuação, um novo contexto. Ele não fica repetitivo”. P11:

“Eu tive uma experiência com o Curso de Pedagogia enquanto formação, que os alunos que tem essa formação hoje, tem uma distância qualitativa muito grande. Em uma época que eu fiz o curso como estudante, essa formação teórica que nos levasse a compreensão da realidade e que propiciasse a inserção na prática, isso não foi feito de uma forma tão sólida.”

Já P10 diz que o cotidiano, ou seja, sua prática em sala de aula lhe ajudou muito, mas, que não teve experiências positivas em sua formação, em muitas disciplinas e principalmente destaca o estágio curricular supervisionado como um momento de pavor.

Quanto à relação entre alunos e professores em sala de aula, P1 destaca que a relação é muito boa, tem uma relação de amizade e cordialidade, alerta que nessa relação de amizade mantém um limite. Menciona que também a momentos de divergências, mas que isso faz parte do processo de ensino e de aprendizagem.

P3 relata que: “[...] tive a oportunidade, por exemplo, de cruzar com alunos de dois períodos depois, que chegaram e disseram: “lembra daquela teoria que você falou? Agora estamos fazendo uma oficina [...] e vamos poder realizar aquilo”. Embora sua relação com os alunos dependa da turma, relata que sente resistência por parte de muitos, já que se denomina um docente exigente

“[...] como eu cobro muito leitura, não admito trabalho copiado da internet, faço chamada, as provas que eu faço, dou preferência subjetiva, mas quando passo prova objetiva, é como o ENADE, ENEM, ou seja, é contextualizando alguma questão, então já tenho uma fama de “professor exigente demais”, então alguns já chegam em mim mais reticentes”.

O que P4 também menciona em sua entrevista, destaca que que sua relação com os alunos não é muito boa, já que é muito exigente com os alunos cobra leitura, estudo e empenho dos alunos. Mas, P4 diz se realizar muito em sala e que um ponto positivo é, mesmo que tenha essa percepção em relação a sua relação com os alunos:

“[...] ver os graduandos, educandos, em um franco processo de melhoria estrutural das suas formações. É vê-los escrevendo melhor, falando melhor, refletindo melhor, é vê-los saindo da esfera doméstica das análises, [...] para cerne da fala deles quando eles começam no princípio a fazer uma reflexão, é ver o crescimento teórico metodológico deles.”

A partir desta fala P4 complementa que *“Eu acho que é uma das referências basilares da prática pedagógica, ter uma relação professor aluno, descontraída, rigorosa metodologicamente, assídua, planejada e partilhada. [...]”*. O que significa segundo o interlocutor que o professor não pode aceitar qualquer coisa, já que precisa fazer com que o aluno ultrapasse sua zona de conforto até então e potencialize sua construção de conhecimento.

P3 também menciona que a cobrança que faz com a finalidade dos alunos estudarem e terem condições de avançar na construção de conhecimento durante sua formação acadêmica é importante, mas, que realmente deve sempre considerar a diversidade dos alunos que ingressam na universidade, ou seja, menciona que é fundamental considerar o ritmo de aprendizagem dos alunos, entender suas potencialidades como também suas limitações.

Essa questão mencionada na fala de P3 sobre a diversidade dos alunos, em que ressalta a heterogeneidade das turmas, é mencionada em outras entrevistas, em que os interlocutores destacam que suas ações pedagógicas em sala de aula não podem acontecer sem considerar o perfil da turma.

Desta maneira, a interação entre os professores e alunos é determinada pelo respeito ao discente – esse sujeito passa a ter importância na medida em que é reconhecido como um ser de potencialidade, de aprendizagem independente de suas limitações, fragilidades e dificuldades. Como também parte o reconhecimento que o professor faz parte deste movimento de interação, seu papel é importante a partir do momento em que também se torna um protagonista, com funções diferentes do aluno, determinadas a partir do seu trato com o conhecimento, na intenção de promover um ambiente ‘potencializador’ para que a aprendizagem ocorra de forma significativa.

Cunha (2011, p. 30) destaca que o “[...] professor no seu cotidiano, tendo-o como ser histórico e socialmente contextualizado, pode auxiliar na definição de uma nova ordem pedagógica e na intervenção da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação”.

A partir dessa ideia do professor como um agente também ativo no processo de ensino e de aprendizagem na medida em que ensina também aprende, ao intensificar a esse sujeito a atitude de aprende por meio de sua própria prática pedagógica, ou seja, sua função não será jamais de um mero reprodutor de

conhecimento, pois essa perspectiva rompe com uma lógica tradicional de ensino, em que a atuação do professor se limita apenas a ensinar – a transpor conhecimento, sobre isso P4 faz uma referência em sua fala que merece destaque:

“[...] essas práticas pedagógicas dependem muito dessas outras oportunidades de consolidação do conteúdo, de contextualização, vivência, interdisciplinarização, e mesmo da própria criação do conteúdo programático, porque a formação humana requer competências, e não somente competências que venham pela transposição do conteúdo. Transpor conteúdo não pode ser a tarefa referencial das práticas pedagógicas.”

Essas ideias vão ao encontro das falas dos interlocutores sobre a inovação das práticas pedagógicas, em que mencionam que a inovação parte da troca com os alunos, na construção coletiva em sala de aula. Um dos grandes desafios encontrados pelos docentes parte do empenho e envolvimento dos alunos, por exemplo, com as leituras e os estudos solicitados. Que pode ser representada pela fala de P5 – *“Eu gosto de trabalhar em uma linha que faça com que o aluno reflita. Não me prendo muito ao conteúdo, porque ele é uma consequência da reflexão do aluno”*.

De fato, o ato de inovar se dá por meio de uma ruptura de paradigmas que muitas vezes estão naturalizados de uma forma muito enraizada, de que a atuação do professor está relacionada apenas ao papel de reproduzir informação, para Leite (2000) a inovação pedagógica do docente busca romper com uma lógica de ensino conteudista, na qual o aluno é apenas reproduzidor e não protagonista, na busca de uma aprendizagem significativa ao discente.

Desta forma, ao considerar tanto o aluno quanto o professor protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, é importante retomar as ideias de Leite (2000; 2012), em que em seus questionamentos e estudos a autora destaca que a inovação pedagógica perpassar por questões relacionadas ao ensino, seguindo uma perspectiva do processo, que estão relacionados a qualidade da educação superior em que são recomendados indicadores de qualidades como: os currículos, as práticas pedagógicas e a avaliação.

Os interlocutores não apenas destacam essa questão da inovação, como deixam claro que outro empecilho está no fato de que a escola não mudou, principalmente diante da realidade vivenciada atualmente na educação básica no país, o que a partir da conjuntura política, por exemplo, muitas vezes impossibilita a

construção de uma identidade democrática de gestão na escola, essa questão é muito pontuada na fala do P1.

P1 complementa que não sofre resistência por parte da universidade em inovar, pelo contrário, mas que não adianta em sua sala de aula apresentar práticas inovadoras se a realidade que o aluno vai encontrar será muito diferente, alerta que os empecilhos enfrentados pelos alunos no *locus* profissional está relacionado a “[...] *intervenções políticas.*”, que conseqüentemente afetam a administração escolar de muitas escolas da região. Complementa afirmando “*O que nós temos são muitas propostas, muitos projetos, mas nos vivenciamos um momento difícil para os professores [...]*”, o interlocutor pontua que essas propostas e projetos por questões muitas vezes políticas não se constituem de fato nas escolas, criando o distanciamento entre o que é ensinado na universidade e o que é vivenciado de fato na escola de educação básica.

A questão sobre distanciamento entre a universidade e a escola também é pontuada na fala de P2, que acredita que ser inovador “*É tentar ser o menos hipócrita.*”, ou seja, é importante compreender que certos comportamentos estão tão enraizados que não permitem de fato a inovação, como também ser coerente ao discurso que promove sobre educação em sala de aula, explica que existe uma grande diferença entre “[...] *a prática e o discurso do professor*”. Esse interlocutor, destaca que percebe, por exemplo, professores discursando sobre inovação, da importância da inovação na escola, enquanto em sua sala de aula não é capaz de inovar em suas práticas pedagógicas.

Já P5 explica que o desafio de organizar práticas pedagógicas está no ato dos alunos não estarem abertos a estudar, pensar e refletir já que “*Hoje minhas aulas giram em torno de após o estudo de um conteúdo, eu lançar uma questão e ela estar direcionada à reflexão deles em relação ao conteúdo, e a futura vivência dele*”.

P4 diz que a questão de inovar está interligada com a exigência de estar sempre atualizado, como por exemplo, não deixar a disciplina sem uma revisão das referências por muito semestres, bem como rever os objetivos a serem alcançados na disciplina. Já P5 alerta para questões relacionadas a demanda dos professores, por exemplo, de não terem tempo para dar conta de todas as suas atividades na universidade, explica que muitas vezes falta tempo para atualizar leituras, produzir

pesquisa, assim repensar a sua prática, para esse interlocutor, é percebido como um ato esforço e muito comprometido, devido ao volume de trabalho.

Para P3 e P5 inovar também passa pela possibilidade de renovar as leituras de um período para o outro. Sobre isso P5 destaca que *“Eu sempre mudo os textos de um semestre para outro, é muito raro utilizar os mesmos”*.

Já outros professores como P7, P8, P9, P10 e P11 a inovação está interligado ao ato de planejar as aulas, considerando o PPP do curso, a ementa da disciplina, este processo requer uma atenção especial do professor desde o objetivo da aula até a elaboração de como será realizada a avaliação dos alunos.

Quanto à questão da inovação o PDI/2014 da IES destaca que as estratégias de ensino, devem estar organizadas a partir de práticas pedagógicas inovadoras, por meio de metodologias diversificadas, como: aulas expositivas, aulas práticas, visitas técnicas, trabalhos extraclasse, palestras, seminários, minicursos que podem ou não estar integrado ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Este documento ainda destaca que a IES não adota capacitações pedagógicas específicas de uma determinada metodologia, já que expressa a importância da autonomia do docente em planejar essas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada turma e que esteja vinculada a formação dos alunos em cada curso. Ainda destaca que as unidades acadêmicas podem a partir de sua autonomia pedagógica ofertar aos professores capacitações pedagógicas, seguindo também a autonomia universitária, a fim de sensibilizar o corpo docente, principalmente para uso de recursos tecnológicos.

A IES para a proporcionar um ambiente de ensino para prática pedagógicas inovadoras tem como metas implementar estratégias de melhoria, como: formação continuada para uso das tecnologias, não só para os professores, como também para o quadro de servidores técnicos-administrativos da instituição, ampliação de bolsas de mestrado e doutorado, capacitação para professores iniciantes, mas destacando que essas iniciativas devem partir das unidades acadêmicas, a partir das demandas e interesses do seu corpo docente e discente, que seria por meio da constituição de um grupo de ação pedagógica.

Os dados também revelam que para inovar os professores também enfrentam a resistência dos alunos em fazer algo 'novo', diferente das atividades que já são realizadas em sala de aula. Citam que alguns alunos ainda pensam a aula como um produto de uma educação tradicional, assim ao inovar precisam romper com essa visão dos alunos. Destacam a necessidade de preparar esses alunos, como também entendem ser fundamental a consciência da sua própria prática pedagógica, para a partir dessa consciência ter o entendimento do que se pretende inovar.

Retomo os estudos de Leite (2000 e 2012) que destaca a importância de refletirmos sobre a inovação pedagógica, a partir da ideia de provocarmos uma mudança no modelo de ensino tradicional, de processos reprodutivos de ensino que persistem no ensino superior. A autora (2012, p. 30) destaca: "Entendo que a inovação pedagógica responde ao compromisso social de formação do humano docente e do humano aluno."

Essas falas evidenciam que a questão da inovação perpassa por uma condição de reconhecimento da importância do aluno, em tomar o papel de agente ativo no processo de ensino e de aprendizagem, protagonista - na medida em que se compromete com seus estudos, leituras e tarefas. Assim, como os professores precisam compreender a importância da sua prática pedagógica estar alinhada ao seu discurso pedagógico, não como algo 'perfeito', mas que a preocupação esteja em realizar um trabalho pedagógico coerente e reflexivo, ou seja, um trabalho passível de (re)significação.

5.3 DIMENSÃO DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para compreender a organização das práticas pedagógicas relacionadas ao ato de planejar é importante primeiro retomar o conceito de sala de aula que Fernandes (1999, p. 22) define como:

[...] espaço privilegiado, um *locus* por onde transitam diferentes concepções e histórias de ensinar e aprender, constituindo um território demarcado pelos conflitos, encontros e possibilidades de construir ou destruir a capacidade humana, que é a dialética da vida: teoria e prática, conteúdo e forma, sentimento e imaginação, aceitação e rejeição.

Diante desta consideração, a concepção defendida aqui sobre práticas pedagógicas segue as ideias de Fernandes (2006, p. 447, grifo da autora), como uma “[...] prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender”. A autora defende que a prática pedagógica necessita estar articulada à uma educação que tenha como objetivo a prática social, na busca da produção do conhecimento, a partir de uma relação dialética entre a teoria e a prática em uma perspectiva interdisciplinar, e não simplesmente reduzida a forma do professor organizar e ministrar sua aula.

Aproximo-me das palavras de Freire e Shor (1986, p. 45), “[...] entender o contexto social do ensino”, é extremamente importante para que o professor proporcione uma educação problematizadora, a partir de práticas pedagógicas que os conhecimentos teóricos estejam alinhados a realidade social, dando novos significados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Em face aos apontamentos – de conceituação das práticas pedagógicas que reconhece as relações entre *ensino e aprendizagem, professor e conteúdo, professor e aluno*, devem estar interligada ao contexto cultural e social dos alunos e professores, como as relações que se estabelecem entre os processos pedagógicos e administrativos institucionais precisam estar vinculados à uma gestão educacional democrática, por meio das concepções pedagógicas apresentadas no Projeto Político Pedagógico de cada instituição.

Nessa direção, os estudos de Florentino e Fernandes (2011, p. 178, grifo nosso) destacam que:

É necessário, portanto, ao tratar da *prática pedagógica*, que o professor *escolha uma proposta que contemple a complexidade dessas práticas e de suas finalidades*, as quais poderão incorporar subjetividades, singularidades – isto é, as interações – com as quais são vivenciados os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Quando perguntado para os professores sobre o significado das práticas pedagógicas, os sujeitos destacam estar relacionadas diretamente com o seu cotidiano em sala de aula, um processo que começa desde o planejamento da aula e finaliza com sua atuação e mediação no processo de ensino e de aprendizagem. Para P1 as práticas pedagógicas dizem respeito as atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula, fundamentadas por uma formação teórica tanto do professor como

dos alunos, conteúdos de disciplinas anteriores, como também são considerados conhecimentos prévios dos alunos, construídos em outros espaços.

P2 enfatiza que práticas pedagógicas “[...] *permitem o processo de ensino e de aprendizagem [...]*”, destaca que “*É um campo minado e complexo, porque como a gente lida com subjetividade [...]*”, já que para esse interlocutor a elaboração e organização das práticas pedagógicas devem partir mesmo do primeiro contato com a turma, o professor poderá ajustar a organização das aulas conforme a realidade e necessidades da turma.

Complementa P3 ao destacar que as práticas pedagógicas [...] *é a organização do ensino a ser vivenciado*, menciona que um professor não pode entrar em uma sala de aula, sem saber o que vai fazer e sem ter conhecimento do perfil da turma.

P4 sobre as práticas pedagógicas destaca que [...] *práticas pedagógicas, na minha prática, eu tenho tentado adotar uma conduta, do meu ponto de vista, um pouco mais reflexionada. Porque eu parto do princípio – como muitos outros colegas – que a sala de aula não é um espaço suficientemente capaz de gerar aprendizagem. A gente precisa explorar mais esse aspecto da universalização da dinâmica de formação do nível superior*. E faz uma crítica, destacando que o professor carece se questionar: “*A gente se pergunta todo dia: “O que há de superior na educação superior?” E os colegas nos grupos de estudos, nos coletivos, colegiados, tenta sempre dar conta para a gente refinar esse processo de formação.*”

Para os interlocutores P5 e P8 as práticas pedagógicas são compreendidas como – “*ação pedagógica*”, mas, P8 complementa “[...] *sempre entendo que “ações” ou “práticas” tem dimensões virtuais, materiais, teóricas e práticas*”.

Já P6 reforça que “[...] *como todo o processo que o professor conduz em sala de aula e fora dela, no sentido de orientar e construir junto com o aluno as situações de aprendizagem dele, no sentido de cada vez mais aprimorar essa aprendizagem*”. E P7: “*Eu acho que é um fazer. Um fazer construtivo e coletivo. Não me vejo praticando uma aula unilateralmente, digo que a aula é construída juntos, por mim e com os educandos*”.

Deste modo, a sala de aula aqui é considerada um espaço, que independente de sua configuração física ou virtual, reconhece o sujeito e suas especificidades, a

partir de princípios inclusivos em que todos os envolvidos precisam estar engajados na construção permanente das transformações sociais, ou seja, um *espaço social* – com forma, estrutura e função, seguindo a perspectiva de Santos (2007).

A esses espaços que entendemos aqui como sala de aula, segue as ideias apresentadas por Fernandes (1999, p. 58), em sua Tese ao considerar a territorialidade das salas de aula, investiga a organização das práticas pedagógicas em cursos de licenciatura.

A territorialidade apresenta várias configurações tecidas pelos vínculos e pelo trabalho com o conhecimento que os alunos e professores fazem na sala de aula. Embora não haja uma linha física, um muro, um rio, os movimentos do professor e dos alunos nem sempre se cruzam na ocupação deste território, ficando suas territorialidades bem definidas.

E também é preciso reconhecer que o tempo e espaço do ensino e da aprendizagem são organizados nos espaços educativos, constituídos de infinitas possibilidades, é entendido que este espaço, pode ser configurado de outras formas quanto às questões físicas, territoriais e geográficas – o espaço pode ser ocupado, ou marcado em forma de ensino nas modalidades presencial, virtual ou de um ensino híbrido em que em que o virtual e o presencial se complementam.

A ocupação deste *locus* – formal e institucionalizado – a sala de aula por um professor formador responsável em organizar as práticas pedagógicas, considera que “[...] são construídas num contexto social, em determinado tempo histórico, sendo, portanto relacionadas à realidade social e cultural de grupos [...]”, realidade e grupo dos quais os professores estão inseridos, conforme Silva (2012, p. 62). Também reconhece que esses professores são constituídos em sua formação pelas dimensões sociais, políticas e éticas. De acordo com Pimenta (2012, p. 20), a identidade profissional:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Ao considerar um dos eixos apresentado por Cunha (2001, p. 114), a *Reconfiguração do tempo e espaço de aprendizagem* – “[...] compreendido como elementos que aprisionam ou libertam os processos de ensinar e aprender da

regulação do currículo tradicional e os conhecimentos e saberes que constituem a formação dos estudantes.”

O que remete a fala de P4: *“A sala de aula é um espaço desse processo de integralização e consolidação da formação profissional.* Esse interlocutor complementa que:

“É imprescindível que a gente entenda a sala de aula como um dos espaços, um dos espaços dessa formação. Então um dos balizamentos caracterizadores da minha prática pedagógica, tem sido essa busca por ambientes e dinâmicas para além da sala de aula”.

Para P1 a sala de aula é um espaço promissor, destaca que [...] *o ambiente - a sala de aula é um universo riquíssimo onde temos condições de ‘dar vida’ em diversos aspectos.* Explica considerando que se o médico ‘salva vidas’, os professores possuem condições a partir da sua atuação de ‘dar vida’, ou seja, dar sentido, significado a vida dos alunos e até mesmo do próprio professor formador.

Sobre os aspectos positivos em sala de aula P4 menciona que é possível perceber nos alunos vontade de mudar, de buscar, pesquisar e conhecer, mas que percebe que [...] *uma das maiores aflições dos alunos aliás, é justamente o receio de se deparar com desigualdade e de não dar conta das novas tecnologias”*

Para P5 a sala de aula é um espaço muito importante, ao considerar que “[...] *sofro muito quando saio de uma aula que eu tenho a sensação de que não foi boa, isso me causa sofrimento mesmo, não é coisinha de ficar pensativo, causa sofrimento mesmo, ao ponto de eu ficar o dia todo pensando que poderia ter feito tal coisa [...].”*

P6 relata que a sala de aula é um espaço importante, de satisfação não pensa deixar de ser professor, pois entende que tem muito a contribuir. E P7 considera que é um espaço de realização, respeito e construção coletiva. P8 complementa “[...] *minha aula não a minha aula, ela é a nossa aula [...].”*

Ao ponderar sobre a sala de aula, este espaço a partir das falas dos interlocutores, é reconhecido como um local em que alunos e professores precisam ser protagonistas, com base em uma relação comprometida pelo diálogo entre os diferentes, e a esses diferentes se reconhece aqui as diferenças entre: ideias, valores e opiniões. Para Freire (2007a, p. 86, grifo do autor):

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não

apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”.

De acordo com a fala de P9 ao reconhecer o professor protagonista, implica em uma atuação que promova um espaço provocador – em sala de aula, no qual o professor também faz parte da construção, partilha e compartilha conhecimento com seus alunos. O que remete as pesquisas de Charlot (2000, p. 57) sobre o sujeito e sua relação com o saber, em que o autor destaca a importância da mobilização, que podemos relacionar a atuação docente – do professor na busca de se mobilizar para ensinar, na intenção de mobilizar seu aluno a aprender. Ao pensar na atuação docente com base na mobilização – no envolvimento com o saber, o professor é “[...] um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo”, que segundo as palavras do autor, também “Esse sujeito [...] define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) [...]”.

Outra questão levantada por P4 é sobre a função social das práticas pedagógicas:

Prática pedagógica são todas as ações de formação ou de abordagem na prática, na ação educativa, de questões que estão envolvidas a formação humana no que diz respeito às estratégias metodológicas, a abordagem pela qual a gente envidará aquela ação educativa, os fins educativos dessa prática, dentro de um contexto em que se prime pela função social da escola. A prática pedagógica é toda e qualquer movimento de formação humana enquadrado em uma estratégia metodológica cujos fins educativos comungam com a função social da escola, tendo em vista o processo de formação emancipatória do sujeito, do educando.

Essa relação entre professor e aluno remete as palavras de Veiga e Viana (2012) sobre o professor como agente social, que vai além de uma atuação com uma visão apenas técnica-instrumental, mas sim orientada a partir de suas concepções éticas e epistemológicas. Que vai requerer ao professor, segundo as autoras: busca pela valorização profissional; a luta através do coletivo por uma educação de qualidade para todos; uma formação contínua (inicial e continuada); a análise de suas concepções epistemológicas e metodológicas; estabelecer vínculo entre os saberes e a realidade social; planejar e gerenciar o processo didático como um agente social e reconhecer o caráter específico do professor.

O que implica o comprometimento do professor no ato de planejar – os planejamentos das práticas pedagógicas passam a ser um instrumento para que o professor tenha possibilidade de dar significado aos conteúdos, a partir do ato de organizar as aulas, em uma ação reflexiva ao preparar seu diálogo de mediação ‘consciente e intencional’, a fim de conduzir e organizar momentos de interação com os alunos. Para Vasconcellos (2000, p. 79, grifo do autor) “O planejamento enquanto, **construção-transformação de representações**, é uma *mediação* teórica-metodológica para ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional.”

Para o autor (2000) o ato de planejar também proporciona ao docente a possibilidade de refazer seu planejamento, na medida em que ao planejar pode antecipar mentalmente as situações de ensino e de aprendizagem que deseja realizar em sua aula.

Ao analisar as falas dos interlocutores, é observado que todos sinalizam a importância do planejamento das aulas, destacam que planejar, organizar e refletir são exigências para que se construa um ensino a fim de potencializar momentos significativos de aprendizagens em que envolvam a relação teoria e prática, com relação a concepção institucional do currículo, em que se expressa a relação de conhecimento e as relações entre professor e conteúdo, professor e aluno, em consonância com o planejamento pedagógico institucional. Desta maneira, planejar é o processo do professor, além de organizar sua prática refletirá sob as suas intencionalidades e consciência de sua *práxis*.

Para Freire (2006a, p. 84) “Planejar a prática significa ter uma idéia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos.

O planejamento das aulas deve estar interligado ao programa da disciplina, considerando o todo, questão recorrente na fala de todos os interlocutores. No planejamento estará impresso as concepções pedagógicas dos professores referente a sua prática pedagógica, a relação do professor com o conhecimento, suas intenções ao buscar ensinar os alunos integrados aos seus saberes e fazeres como docente. Segundo Massetto (2003, p. 175) “O professor, ao planejar sua disciplina, estará

consciente de que está colaborando para a formação de um profissional competente e cidadão co-responsável pela melhoria das condições de vida de sociedade”.

Diante do que foi exposto ao analisar as falas dos interlocutores, sobre as práticas pedagógicas, com a finalidade de discutir esse tema, na formação de professores, em uma relação entre a Universidade e a Escola Básica, nos remete as palavras de Fernandes (1999, p. 172) “O desafio de construir outra Universidade passa pelo compromisso de sonhar outra Sociedade”, a autora apoia seu argumento na perspectiva teórica de Freireana, autor com quem compartilha de ideias de igualdade, solidariedade e ética na ação docente.

[...]construir uma formação docente científica e técnica fundamentada na compreensão política do ato de ensinar e aprender numa prática pedagógica historicamente datada e situada, para que se denuncie, anuncie e se faça a luta para a transformação da sociedade – sem perder o sonho e a utopia para essa sociedade – mais justa e igualitária. (FERNANDES, 1999, p. 172, grifo da autora)

P1 destaca que a organização das práticas pedagógicas está relacionada a elaboração de atividades significativas para os alunos, “[...] *que realmente possam atender as necessidades da escola, que eu tive oportunidade de fazer parte*”. Na sua fala deixa claro que a escola – campo profissional futuro de seus alunos, também é sua escola, pois se considera parte integrante da escola ao formar professores para a Educação Básica, mesmo hoje só atuando como docente do Ensino Superior.

Para P2 ao organizar e planejar as aulas leva em consideração a seleção de materiais que vai trabalhar, sobre a seleção dos textos tem dificuldade em encontrar materiais com uma linguagem menos técnica, em sua área de conhecimento.

Já P3 destaca que muitos alunos apresentam um déficit de construção de conhecimento, como outros já apresentam uma perspectiva mais autônoma de construção de conhecimento, tem que considerar esses extremos ao planejar e organizar as práticas pedagógicas, para que atenda todos os alunos. Alerta que não pode subestimar e nem superestimar a turma, é preciso conhecer os alunos para compreender de que forma vai atuar.

Ainda menciona que gosta de ir além do programado, mas devido à dificuldade e as lacunas que alguns alunos apresentam às vezes só fica centrada apenas no que

foi programado [...] *porque você tem que dar o conteúdo, ele tem que abstrair tudo que você tem a dizer.*

Segundo P6: “[...] *mais importante é primeiro saber que tipo de aluno vou trabalhar e de onde ele vem, como vou acolher esse aluno? A outra preocupação é que foco darei para a disciplina.*

E P7 explica que

“No primeiro dia faço o reconhecimento da turma, no segundo, no terceiro dia eu já apresento o plano de curso, pontuando essa forma de avaliar. Eu acho que a aula é construída no dia a dia. Por mais que eu tenha experiência com a aula, é sempre um momento novo. Cada turma, mesmo dando a mesma disciplina, porque dou aula de manhã e à noite, mas são tratamentos diferentes.”

Sobre a problematização como elemento das práticas pedagógicas comprometidas com a práxis na formação de professores, enquanto mobilizadora de transformação reconhecendo-a como uma prática social inacabada, significa que “A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis”, uma a partir da ação e reflexão e reação entre os alunos e professores na busca da construção de conhecimento (FREIRE, 1980, p. 81).

Portanto, é uma educação que se encontra em oposição a uma educação bancária – em que a teoria e a prática estão desconectadas muitas vezes da realidade profissional e diária do contexto escolar dos professores que atuam ou atuaram na educação básica, “O método bancário põe o acento sobre a estabilidade e chega a ser reacionário. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico e chega a ser revolucionária”.

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem. (FREIRE, 1980, p. 81)

Ao problematizar os alunos o professor vai “[...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que,

por isso mesmo, pode ser mudado, transformado e reinventado” (FREIRE, 2005, p. 30).

Sendo assim, a construção do conhecimento é considerada:

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2007a, p. 85, grifo do autor)

Ainda sobre a problematização, P5 relata que problematiza sempre considerando a participação e opinião dos alunos, ao lançar um desafio tanto para ele como para os alunos de como os conteúdos específicos da sua disciplina podem ser “[...] *direcionados à prática ou aplicação no ensino daquele conteúdo específico*”, orientando sempre os alunos para uma reflexão entre o conteúdo e a prática real dele.

Quanto à intencionalidade das práticas pedagógicas, reconhecendo o *locus* de formação o espaço ‘sala de aula’, marcado pela heterogeneidade, estará organizado pelas concepções e posições teóricas e pedagógicas do professor, a partir de sua consciência educativa, a intencionalidade aqui fundamenta sob a perspectiva Freireana (1980), na qual o professor imprime suas intencionalidades nas práticas pedagógicas, a partir de uma proposta de ensino que representa sua consciência de mundo, com relação a uma práxis social, em sua ação e atuação como docente em sala de aula, na busca da transformação social, ou seja a intencionalidade do professor não é neutra.

Em destaque as falas de P6 e P7 sobre a intencionalidade das práticas pedagógicas:

“[...] sua intencionalidade está sempre impressa ao considerar que tipo de profissional quer formar, não pode trabalhar os conteúdos de forma generalizada, entende que precisa focar em um profissional que reconheça sua função social.” (P6)

“Por que quero trabalhar essa aula, de que forma quero trabalhar? Com qual intenção? E qual objetivo? Geralmente meu objetivo leva em consideração despertar a consciência crítica do aluno, posicionamento crítico participativo, argumentativo [...]”. (P7)

Dessa forma, a intencionalidade a partir da ação de consciência sobre uma situação problematizadora da realidade, na busca de uma reflexão dialética entre a teoria e a prática – a práxis, na formação de professores, pode ser mediada por

diálogos entre professores e alunos na concretização de um processo de ensino e de aprendizagem - com base nas questões sociais atuais. (FREIRE, 1980)

A intencionalidade parte da consciência de mundo, por meio da realidade social permite ao professor ter sua intencionalidade, que não é neutra, já que é formada por um processo auto reflexivo, reconhecendo-a como um processo inacabado em que estará sob uma autoanálise e reflexão crítica constante.

A consciência está expressa nas falas dos interlocutores, mas com mais ênfase foi destaca nos interlocutores: P3, P4, P7 e P10. É importante destacar o que Masetto (2003, p. 31) destaca sobre a dimensão política do professor, que para autor é um sujeito político, “[...] alguém compromissado com seu tempo, sua civilização e sua comunidade [...]”, e explica:

O professor ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, participando da construção da vida e da história de seu povo.

Com os estudos de Freire (2007b, p. 120), pode-se complementar que “O estético, o ético, o político, não podem estar ausente nem da formação nem da prática científica.”

Cunha (2004, p. 526) descreve sobre que as práticas pedagógicas a partir da importância da reflexão dos professores, em que podemos relacionar as intencionalidades do professor, que não são neutras sob as suas concepções teóricas e metodológicas:

Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo e qualquer ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar, que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade.

O que já foi apresentado nas falas dos interlocutores, quando explicam suas concepções pedagógicas. E também quando relatam que a reflexão crítica das suas aulas é fundamental não só para repensar as práticas, mas também para estarem satisfeitos com sua atuação pedagógica em sala de aula. Para Freire (2007a, p. 39) “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

P4 relata que para a organização das suas práticas pedagógicas considera:

“[...] muita coisa, veja só: primeiro um dos aspectos que eu levo em consideração é o domínio de conteúdo. Eu primo muito por isso, e por incrível que pareça, há uma dificuldade muito grande de encontrarmos referências, porque não podem ser referências simples e rasas, [...] porque alguns textos são complicados, tem um problema na metodologia: se mostram os resultados, mas não se mostra com precisão como eles foram alcançados aqueles resultados.”

O interlocutor ainda complementa que

“Primo também pela dinâmica de estudo, que a gente não passe muito tempo em uma programação, e também não passe tão pouco tempo, então na minha prática pedagógica, como todos os professores, faço um plano de curso em que eu pauto desde a graduação encontro por encontro, do primeiro ao último, o que vamos discutir, qual a referência, o link do caderno pedagógico ou revista em que o texto está, então eu faço uma programação de todos os encontros das 60 horas da carga horária da disciplina, e coloco um plano de cursos junto com a ementa, a metodologia, a avaliação, referência bibliográfica, e eu tento sempre pautar essa programação pelo PPC do curso: eu tiro do projeto pedagógico do curso, e a referência em relação aos objetivos, competências, habilidades, e a própria ementa que é preconizada pelo PPC do curso, entra para o meu planejamento.”

Quanto ao tempo, os interlocutores dizem que as aulas necessitam ultrapassam as dimensões da sala de aula, já que os alunos precisam compreender a importância das leituras prévias solicitadas pelos professores. Outra questão é sobre a falta tempo que está relaciona a demanda de trabalho que os professores têm para repensar a prática e elaborar novas estratégias. Segundo Freire (2005, p. 46) “[...] impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para a aquisição do conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária [...]”.

Quanto a relação teoria e a prática, envolvem uma discussão a partir de uma dimensão pedagógica de ensino e de aprendizagem na formação inicial de professores. Que está justamente na construção de um processo de articulação entre a teoria e a prática que visa a construção de conhecimento, o desenvolvimento intelectual tanto dos alunos quanto do professor, a mediação entre os envolvidos e o protagonismo que precisa estar presente na participação de todos, esses elementos podem estar presentes em qualquer disciplina do currículo de formação dos professores, na ação docente em sala de aula. P7:

“Penso muito que teoria e prática andam juntas, não tem essa dicotomização que aprendemos a fazer”. “Eu trabalho sempre na perspectiva de dizer e fazer a relação entre o que está sendo posto pelo discurso, e as possibilidades de efetivação desse discurso na prática.”

O interlocutor P1 menciona na entrevista que não é fácil organizar práticas pedagógicas que relacionem teoria e prática, mas alerta que mesmo com as dificuldades é possível, basta envolvimento e comprometimento. Menciona que a partir das vivências estabelecidas entre a escola e os discentes, que infelizmente muitas vezes só se iniciam com os estágios, fica mais fácil pensar na organização da sala de aula, a fim organizar um ambiente problematizador que tenha base na teoria e prática.

Essa questão das experiências docentes das aulas somente no estágio, também foi destacada na fala de P9 – em que alerta que a maioria da turma em que está lecionando neste semestre é composta apenas por mulheres, em sua maioria trabalham no comércio, sem nenhuma vivência prática em escolas, só por conhecimento construídos a partir de suas vivências como alunas e alunos da educação básica.

Ainda sobre a dificuldade de estabelecer relação entre teoria e prática em sala de aula o interlocutor P2 menciona que pesa contra o fato de sua formação não ser na área de educação, mas essa questão ao mesmo tempo, para esse interlocutor também tem seu lado positivo pois destaca que sempre parte da sua formação para *“[...] situar a escola como um espaço psicossociológico de relações, conflitos, e procura focar muito na questão de pensar como professores atuando [...]”*, complementa que *“[...] eu percebo que é muito difícil ainda, eles começam a se sensibilizar, mas não sei depois [...]”*, refere que infelizmente muitas vezes não se tem como acompanhar o processo de aprendizagem do aluno durante todo o curso até sua conclusão, mas se sente muito feliz quando recebe o retorno dos alunos, ou encontra eles formados e atuando como docente, com o compromisso de buscar ofertar uma educação de qualidade para seus alunos na educação básica.

Já P4 diz *“Então um dos balizamentos caracterizadores da minha prática pedagógica, tem sido essa busca por ambientes e dinâmicas para além da sala de aula. E fazer com que os alunos entendam – e eles tem entendido cada vez mais aprofundados.”*

O que remete a transcender os conhecimentos construídos na universidade para a prática social do professor, é entendido que a possibilidade de transcender está aliada a um propósito formador, a partir da interdisciplinaridade, Fernandes (2009)

destaca a importância de não transformar a teoria em um repassa e ou acúmulo de informações para o aluno, já que a teoria deve estar dialeticamente ligada a prática. E que então é preciso que a teoria se refaça a partir da reflexão crítica da prática.

Outra dificuldade encontrada pelos professores em relacionar teoria e prática é que muitas vezes é preciso retomar o conteúdo de outras disciplinas, fazendo com que aquele conteúdo se torne significativo e compreendido pelos alunos. P6 traz isso em sua fala ao explicitar que na aula que realizou no dia em que fez a entrevista, sentiu que os alunos precisariam revisitar conteúdos que já deveriam ter sido aprendidos.

Assim solicitou que os alunos fizessem leituras complementares em casa, sobre esses conteúdos para a próxima aula, mas essa situação é sinalizada como preocupante para esse interlocutor, já que sabe que por muitas vezes as leituras não são realizadas pelos alunos, o que impede o desenvolvimento das próximas aulas, no sentido de uma construção de conhecimento coletiva e significativa entre professor e aluno. Esta preocupação também é mencionada por P7: “*A dificuldade maior é lidar com alguns alunos que não se interessam em ler textos, debate-los [...]*”

Já P1 e P9 destacam que no contexto geral das turmas, poucos alunos têm vivências como docente antes ou durante a formação inicial. Ainda alertam para outras dificuldades de estabelecer relação teoria e prática – P1 destaca que uma questão muito recorrente relacionada a essa dificuldade é o contexto social em que os alunos estão inseridos, ou seja, “[...] *a realidade de cada escola, de cada comunidade, das crianças e adolescentes que são atendidos e o próprio contexto sócio cultural do país.*”

Esses interlocutores alertam que a realidade que o aluno encontra na escola, em especial quanto as condições precárias, faz com os alunos questione a teoria, que para eles a impressão é de que: “[...] *tudo é muito lindo na teoria, e na prática tudo é diferente*”. Essa questão é destacada também nas falas de P2, P3 e P9.

Para P3 a maior dificuldade está relacionada com as lacunas não só dos alunos, mas como as do sistema educacional da região, enfatiza em sua fala as desigualdades sociais que os alunos encontram no seu campo profissional, a principal dificuldade é referente:

[...] *as desigualdades sociais, que eles colocam, por exemplo, quando você está falando de uma teoria da escola nova, ou de uma teoria construtivista,*

e, isso demanda um número de brinquedos didáticos ou um colorido na sala, ou o trabalho com áudio e vídeo, eles sabem que na realidade, eles não encontrarão aquilo, então eles demonstram uma certa resistência aos estudos [...] em função de terem noção de que na prática deles, aquilo é completamente inviável.

Outra questão abordada por P3 se refere:

[...] O maior desafio é reduzir texto porque eu sempre acho que eles precisam saber tudo, porque eu tenho um complexo de Fausto e na realidade eu queria que eles também tivessem. Não é porque eu acho, é porque eu queria que eles lessem mais, aprendessem mais, tivessem mais curiosidade. Acho que realmente, a minha maior dificuldade, é ter que sintetizar o volume de textos.”

Sobre as vivências dos alunos relacionadas a teoria a partir das práticas pedagógicas em sala de aula, retoma-se Freire (1997, p. 100), quando conclui o que entende sobre uma escola democrática, que aqui podemos alargar esse conceito para compreender também a Universidade como escola – uma instituição de ensino superior que “[...] deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua a atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto”.

Sobre a consideração das vivências dos alunos – que tem oportunidade de iniciar experiências docentes durante o curso de formação inicial e os alunos que ingressam na IES já atuando como docente, P1 destaca que [...] *são riquíssimos [...] temos que valorizar o conhecimento que eles trazem.* Complementa que ao relatarem essas experiências com os colegas mostram uma realidade além da teoria.

É importante destacar os estudos de Massetto (2003) quanto a importância de considerar as vivências e experiências dos alunos. Primeiro para esse autor (2003, p. 74) “Vivência significa “vida” e vida traz consigo uma conotação de “realidade”. Então, quando falamos de aula como “vivência” queremos ressaltar a fundamentalidade de seu carácter de integração com a realidade.”

Ainda para autor a aula é um espaço de infinitas possibilidades de trocas, que deve favorecer as interações entre as vivências dos alunos e dos professores, com o contexto escolar, assim os futuros professores terão uma possibilidade de cientificamente relacionar os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos. Para Masetto (2003, p. 75):

Tal vivência da realidade, o aprendiz não a faz isoladamente, mas “com” outros. Com que? Com o professor, na medida em que este assuma seu papel de mediador da aprendizagem e das relações entre todos os alunos de sua classe, uma vez que são valorizados os aprendizes como sujeitos do

processo, suas ações participativas, o trabalho em equipe entre o professor e o aluno buscando responder às expectativas e necessidades do grupo [...]

Mas, ao mencionar a importância dos relatos de experiência em sala de aula é preciso também mediar esses momentos de forma com que os alunos não desconsiderem outras aprendizagens, já que por serem pessoas [...] *detentoras de uma certa experiência*. Podem desta forma, desconsiderar outras tantas aprendizagens práticas ou teóricas que podem (re)significar sua prática. É importante então provocar em sala de aula a reflexão deste discente, para promover a compreensão da importância da refletir e agir sobre sua realidade como docente, a partir da construção de novos conhecimentos, e que para isso é preciso estar aberto a novos encaminhamentos teóricos.

Desta forma, o papel de orientação, mediação e problematização do professor formador passam a ser fundamental, requerendo assim desse profissional uma atitude inovadora e de criatividade para possibilitar a partir das práticas pedagógicas ensino e aprendizagem entre a teoria e a prática, ao problematizar, tanto suas experiências e vivências na escola, como também considerar os conhecimentos dos alunos quanto a realizada profissional contemporânea do professor na escola, com a finalidade de estabelecer relação ao mundo e a realidade escolar, na construção de novos conhecimentos.

Charlot (2000, p. 63), ao destacar que o saber está relacionado ao mundo, menciona que “Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo”.

Complementa essa questão P2 ao considerar as vivências dos alunos “*Eu percebo que eles aproveitam mais a disciplina, do que os que não tem muita experiência*”. Mas, destaca que seria importante pensar em uma forma de aproveitar mais essas experiências práticas. Ressalta que, embora, muitos alunos ingressam na licenciatura, o objetivo deles é o bacharelado, para este interlocutor essa vontade está muito presente nos alunos dos cursos de física ou de história, por exemplo.

Quanto à valorização das vivências dos alunos P3 diz que sempre tentar trazer e transformar em objeto de estudo na sala de aula, destaca que é preciso “[...] *tentar encontrar sempre uma forma de mostrar para eles que ainda que não seja exatamente*

tal como a teoria presa, sempre tem alguma coisa da teoria que você pode abstrair e ajudar a transformar a sua realidade [...]”

Segundo P4:

“Quando a gente chega para discutir a prática deles, sempre há uma dificuldade. No contexto da escola pública tem a ingerência política, a falta de formação técnica dos diretores, tem a fragilidade do compromisso político de alguma parte do grupo de professores, a ausência do domínio científico de professores e coordenadores quanto aos fins educativos, a escola não tem PPP, e aí tem muitas situações indesejadas. Há muitos gargalos operacionais no contexto das práticas na escola. O aluno às vezes acha que prática não tem nada a ver com teoria, mas aquela confluência de situações indesejadas são resultado de uma teoria.”

Este interlocutor ainda complementa sobre o diálogo como instrumento de partilha de conhecimento, a partir das experiências e vivências dos alunos:

“A experiência é um nível de partilhas. A gente faz as partilhas e tenta discutir, refletir em relação a elas à luz do conteúdo, da construção de conhecimentos que a gente também faz, discutindo o conteúdo na análise daquela circunstância. É fundamentalmente pelas partilhas, pelo diálogo.”

Quanto aos materiais e recursos utilizados pelos professores, os mais citados são: textos científicos publicados em periódicos, livros que muitas vezes são xerocados em parte, dependendo da necessidade de ensino e de aprendizagem dos alunos. Filmes, documentários e músicas também foram muitos citados pelos sujeitos. O uso da lousa se faz presente no cotidiano de sala de aula. E a apresentação de slides de maneira geral é criticada pelos professores, mas também destacam que esse recurso sendo bem utilizado tem seus aspectos positivos. P3, P4 e P9 criticam o uso do slide, em destaque a fala de P3: *“Acho que você realmente tem que ser muito comprometido com o que você faz para não enferrujar, e não querer isso. Eu tenho uma questão: tenho uma alergia a slide.”*

Os interlocutores destacam que, a seleção dos materiais e recursos vai depender da disciplina. P1 ao relatar sobre os tipos de materiais e recursos que podem ser utilizados em sala de aula relembra que, os alunos são muito criativos quanto a confecção de materiais didáticos, por exemplo, comprometidos com esse tipo de produção, superando sempre suas expectativas quanto vivência a apresentação dos trabalhos pelos alunos. E lamenta pela falta de um registro desses trabalhos, que poderiam segundo esse interlocutor serem apresentações gravadas para que a partir desses momentos gerasse a construção de novos materiais, não só para auxílio dos

alunos como também para os docente do curso, já que esses materiais poderiam ser utilizados nas aulas de diferentes disciplinas.

P2 relata utilizar diversos materiais como: Livros, textos, filmes e documentários. Diz que ainda não produziu nenhum material para suas disciplinas, utiliza referência de outros autores. Quando ao uso dos textos a destaca que “[...] *é muito difícil ter textos mais reflexivos e menos técnicos*”. Complementa que “[...] *acabo tendo mais dificuldade em selecionar os textos e autores que tenham um viés mais crítico, que apresentem essas questões de uma forma mais amigável para os alunos compreenderem*”.

Esse interlocutor ainda menciona que trabalha muito com filmes e documentários tendo como finalidade a compreensão dos alunos para um determinado assunto. Destaca que muitos filmes auxiliam também na sensibilização do aluno para uma questão discutida em aula e as vezes não vivenciada por eles, o caso é um filme que analisou com os alunos sobre a dislexia. Assim [...] *percebo que alguns filmes despertam mais para essa questão reflexiva, para eles entenderem o outro lado do aluno, do que se eu passasse um texto mais técnico [...]*. O interlocutor não descarta o uso de textos técnicos afirma que, são importantes, mas que há necessidade de utilizar outros meios para que esse texto tenha significado para os alunos.

P6 diz utiliza o quadro ‘branco’, para construir esquemas dos conteúdos juntos com os alunos, ressalta que “[...] *eles gostam*”. Já sobre a utilização de materiais didáticos produzidos pelos interlocutores apenas P3, P5, P6 e P9 mencionaram essa aplicação dos textos que publicaram. Mas, P2 tem planos de produzir materiais didáticos que permita apresentar de forma reflexiva, para “[...] *que os alunos possam usufruir mais.*”

Outra fala importante que também menciona a dificuldade na seleção da bibliografia é de P4 “*Há uma dificuldade no processo de seleção das referências. Eu primeiro pelo conteúdo, pelo entendimento teórico metodológico de como se chegou àquele conteúdo, primeiro pela atualização dessas [...]*”. Ainda diz que “*O referencial bibliográfico mesmo que desatualizado, eu sempre deixo o referencial do PPC do curso e faço alguns adendos, mas preponderantemente na totalidade. Fica a referência bibliográfica do PPC do curso*”.

No que tange as práticas pedagógicas é possível perceber que não se resumem apenas em uma discussão sobre questões metodológicas de como fazer ou preparar uma aula – em disciplinas que envolvem a prática a partir de estágio curricular supervisionado, por exemplo, como determina os documentos normativos aos cursos de licenciatura e formação de professores²⁴.

A avaliação elaborada como instrumento de testagem da aprendizagem dos alunos é um tema mencionado pelos professores, P8 diz que é uma tarefa muito difícil avaliar os alunos, desta forma, sempre repensa suas formas de avaliar. Os demais interlocutores mencionam dificuldades, relatam que a avaliação sempre parte de uma combinação preestabelecida com a turma - P2 destaca “[...] *procuro atuar da forma mais aberta possível com eles, e a gente sempre constrói as formas de avaliar, são sempre bem negociáveis.*”

Sobre a avaliação, segundo o PPP/2009, precisa ser de forma contínua e cumulativa, podendo envolver aspectos qualitativos e quantitativos. As avaliações podem girar em torno de estratégias que envolvam discussões, debates em aula, ou que resultem em: relatórios simples ou analíticos de estágios, portfólios, micro aulas, produção textual e de projetos de pesquisa, provas escritas e orais, apresentações de seminário, diários de Itinerância.

Cabe ressaltar que também é destacado pelos interlocutores a importância a avaliação da sua prática pedagógica, as falas corroboram com a ideia de Freire (2006a, p. 83) “Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com a finalidade que procuramos alcançar com a prática. O Autor (2006a, p. 83) ainda resalta que “A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática melhora a prática, aumenta a nossa eficiência”

²⁴ Discussão inserida a partir das políticas nacionais de formação de professores com as publicações das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 para formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. E das Resoluções CNE/CP 5/2005 e CNE/CP 1/2006 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

5.4 DIMENSÃO DE ANÁLISE: RELAÇÕES E CONSTRUÇÕES ESTABELECIDAS

A partir das falas dos interlocutores se pode analisar construções estabelecidas não só por meio das experiências como docentes, no ensino em sala de aula, como também por meio de pesquisa e extensão. E também de construções de conhecimento estabelecidas a partir das suas próprias buscas de formações continuadas, com a finalidade de seu desenvolvimento profissional.

Com os alunos os professores demonstram um movimento de relação a partir da construção de conhecimento, como um processo coletivo de ensino e de aprendizagem, em que os interlocutores evidenciam preocupação com as competências pedagógicas não só deles em sala de aula, como também de todos os alunos – que atuam ou atuarão na educação básica.

Esse processo para os interlocutores deve ser organizado em um espaço – a sala de aula, que tenha amorosidade e exercício de cidadania. Já que os professores reconhecem a importância de um ensino pautado em uma prática social vinculado à vida profissional do educando, criando possibilidades de diálogos e interações por meio das vivências dos alunos no contexto escolar. Coerente ao pensamento de Freire (2007a, p. 47, grifo do autor), quando o autor tenciona a questão de que ensinar não é transmitir conhecimento, então o professor deve “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Masetto (2003, p. 74) corrobora ao defender uma relação entre professores e alunos como um processo de ensino e de aprendizagem coletivo quanto destaca que:

A relação entre professor e aluno deixa de ser vertical e de imposição cultural e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostrem significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais. A relação será aquela que permite que o professor sai de trás da mesa e venha sentar-se junto com os alunos pesquisando e construindo o conhecimento.

A partir desta relação construída entre professores e alunos, os interlocutores demonstram novamente preocupação na dissociação entre teoria e prática em sala de aula, ao abordarem conteúdos teóricos das disciplinas. P8 menciona com ênfase que teoria é uma prática, já que pensar é uma prática, assim a prática não deve e nem poderia estar dissociada da teoria. O que encontra sustentação nas palavras de

Fernandes (2007), a autora destaca a importância da dialética entre teoria e prática na formação de professores. Para esse interlocutor essa questão é expressa ao comentar que teoria e a prática se constituem em um movimento de relação e interação mútua.

Mas, este interlocutor alerta que: “[...] *muitas vezes para o aluno a teoria não representa a prática, pela realidade que ele está inserido [...]*, o que remete na atuação do professor em sala de aula, que deve proporcionar momentos de reflexão para que esse aluno compreenda que a teoria, pode auxiliar na transformação desta prática cotidiana, ou seja, transformar a realidade escolar que este aluno vivência na escola.

Ainda para esse interlocutor P8 o professor deve mediar a reflexão considerando que “[...] *os alunos detectam problemas da prática, mas tem muitas vezes pouca capacidade de compreender o problema em um contexto maior.*”

Assim, por meio de uma mediação dialogada e problematizada pela prática, o aluno teria possibilidade de compreender a importância da teoria, e o professor formador também teria a oportunidade de refletir a partir de suas aulas e dos conteúdos teóricos por ele ministrados. O professor ao refletir sobre a prática do aluno também aprende, ao (re)pensar como a teoria poderia transformar a realidade escolar do seu aluno – professor, de forma efetiva e útil socialmente, ‘alargando’ a visão restrita do aluno, objetivando de seu discente uma visão mais ampla e profunda do sistema educacional.

O que faz lembrar as palavras de Freire (2007a, p. 23) a partir destas relações entre teoria e prática, em que estão relacionadas às construções de conhecimento entre alunos e professores “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Esse entendimento também é expresso no PPP/2009 do curso ao destacar como princípio norteador uma formação teórica interdisciplinar, a partir de um compromisso social e ético, não só considerando a formação inicial, mas tendo total consciência da importância da formação continuada.

O que também é observado na leitura do ESTATUTO/2004 que tem como princípio garantir a transdisciplinaridade a partir das concepções pedagógicas inovadoras, em que os conteúdos das disciplinas estejam articulados, com o objetivo da socialização do saber, na construção de conhecimento para a qualidade de vida da sociedade, ao almejar não só a qualificação profissional dos alunos como também a atuação social e cidadã dos seus educandos.

Esta questão também pode ser observada em alguns momentos relatados nos Diários de Itinerância, em que os professores observados em suas vivências no cotidiano da Universidade demonstram trocas entre colegas, busca de saberes, participação efetiva com os alunos em atos de mobilização na universidade.

Os professores buscam uma construção a partir da dialogicidade pedagógica, nas aulas em sala de aula, destacam a importância da relação entre as disciplinas, embora ainda os interlocutores apontem que essa questão se trata de um desafio, já que a interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo não acontece, pois se trata de um trabalho resultante de uma ação coletiva de cooperação e colaboração entre todos dos docentes, o que ainda falta ser efetivado neste curso.

Desta forma, o currículo como um instrumento de organização curricular deve ser refletido não só a partir do mercado de trabalho como também das práticas sociais, já que as falas dos interlocutores demonstram a importância da flexibilização dos conteúdos, que devem estar articulados com os interesses e com a realidade dos educandos. Que vai de encontro com a crítica que Masetto (2003, p. 36) faz sobre a inflexibilidade dos currículos, organizados em uma estrutura fechada e estanque, que foca apenas no ensino e não considera os interesses e motivações dos alunos – a aprendizagem:

No meu entender, de modo geral, até hoje a docência universitária colocou ênfase no *processo de ensino*. Por isso, a *organização curricular* continua fechada e estanque, as disciplinas são maximamente conteudística e só são oferecidas as concernentes aos assuntos técnicos e profissionalizantes dos cursos, com pouca abertura para outras áreas de conhecimento, quase nenhuma para a interdisciplinaridade ou para temas transversais, pouco incentivo à investigação científica na graduação. (grifo do autor)

Para Freire (1986, p. 97) “O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores!”

Freire crítica a falta de conexão dos conteúdos com a realidade dos educandos, preocupação também dos interlocutores desta pesquisa, expressa em todas as entrevistas. Para Freire (2011, p. 79-80):

Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra [...], se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transformar em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.

É possível compreender que essa crítica vem de encontro com uma concepção bancária de educação, prática ainda presente em muitas escolas, que Freire (2011, p. 82) denomina como um “[...] ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”.

Alguns professores apontam que seria muito importante trabalhar de forma interdisciplinar, já que esse é um assunto abordado em aulas, no que se refere aos desafios do professor na educação básica. Portanto, o discurso do professor deveria ser coerente, já que visa um trabalho pedagógico dos alunos na escola de forma interdisciplinar, assim a fala dos interlocutores ao afirmar a importância da interdisciplinaridade, por exemplo, deveria ser significativa a ponto de comprometer os alunos a também atuarem a partir de uma proposta interdisciplinar na escola. Freire (2007a, p. 39) menciona que “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática”.

Desta maneira, é possível reconhecer a preocupação dos interlocutores com a distância entre a teoria (seu discurso) e sua prática (como docente) na perspectiva dos alunos, corroborando com Freire (2006b, p. 81, grifo do autor):

Preocupa-me a crescente distância entre a prática educativa e o exercício da curiosidade epistemológica. Temo que a curiosidade alcançada por uma prática educativa reduzida à pura seja uma curiosidade *castrada*, que não ultrapassa uma posição *cientificista* diante do mundo.

As relações que se estabelecem com os alunos, de reconhecimento desses sujeitos como seres ativos, de: interesses, motivações e potencialidades, como também seres constituídos de dificuldades e limitações, é mencionado nas falas de todos os interlocutores, na consideração de que os próprios formadores também são seres ativos com essas características, o que remete aos estudos de Charlot (2000, p. 63) “[...] não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...]. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros.

Essas relações construídas pelos interlocutores com os alunos têm como caminho o diálogo, retomo Freire (2011, p. 109):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Os interlocutores mencionam a importância do diálogo, com escuta e paciência, mas sem perder a rigorosidade necessária para que essa relação cresça a partir de uma construção sólida de ensino e de aprendizagem. Sobre isso Freire (2007a, p. 113, grifo do autor) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele* [...]”. A rigorosidade parte também da necessidade de exigir do aluno a criticidade a partir da construção de conhecimento teóricos e práticos.

Diante do exposto, o dialogo enquanto meio para a construção do conhecimento, significa um processo de partilhar em parceria, ou seja, ensinar e aprender, como movimento de construção, é possibilitado pela interação entre alunos e professores a partir de uma mediação pedagógica docente crítica e reflexiva, para Masetto (2003, p. 48, grifo do autor):

A interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida por professor e aluno.

Esta questão é mencionada pelos interlocutores ao destacarem a importância do aluno estar conectado, interessado ao objetivo de estudo da disciplina, desta forma estudar passa a ser uma atividade prazerosa, e não um ‘castigo’ como menciona P8.

P1 destaca que não é fácil, mas também é possível, vincular aos estudos de sala de aula atividades práticas como: visitas, pesquisas, entre outras. Complementa que não deve ser um modelo a ser seguido com todas as turmas, em todas as disciplinas. Já que para P1 é importante que o professor conheça a turma, promova essas atividades a partir das interações, interesses e motivação da turma.

P4 corrobora com a ideia e ainda completa ao explicar que é importante fazer com que os alunos compreendam a importância do conhecimento científico, que entendam a teoria, mesmo que essa não seja ou não tenha sido a realidade vivenciada por eles em ambientes escolares. Para esse interlocutor a relação teoria e prática é

vida. Mas, destaca que a grande dificuldade é fazer com que os alunos e alunas tenham interesse nas leituras exigidas nas disciplinas, já que sem a leitura mínima das referências básicas, o aluno se encontra sem possibilidade de debater e argumentar em sala de aula. E as discussões ficam apenas no 'senso comum' sem uma reflexão crítica da realidade escolar.

Essa dificuldade também é expressa nas falas dos interlocutores P9, P10 e P11, destacam que muitos alunos 'chegam' nas disciplinas de estágio, por exemplo, com um 'frágil embasamento teórico', assim muitas vezes, apresentam dificuldade de analisar criticamente a realidade escolar da escola, e assim não aproveitam essa oportunidade de refletir a partir de uma disciplina prática.

P10 ainda alerta para a resistência dos alunos, não só com as leituras, mas também em perceberem a importância da compreensão da teoria a partir do diálogo estabelecido em sala de aula, como fundamental para a transformação da prática, como um processo de reflexão-ação-reflexão da sua própria *práxis*, que pode possibilitar uma formação continuada, em seu próprio local de trabalho.

Essa construção de diálogo entre professores(as) e alunos(as), "[...] permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão de mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professores e professoras". (FREIRE, 2005, p. 82)

Na fala dos interlocutores o diálogo deve ser um instrumento de motivação e também um ato de respeito, para P4 o diálogo é um ato de 'partilha'. Mas que é preciso em contrapartida o comprometimento do aluno, a responsabilidade de querer aprender. P8 destaca que o professor deve desafiar os alunos, como uma estratégia positiva para incentivar o aluno a aprender, como também possibilitar desafios de reflexão entre a teoria e a prática.

Esse interlocutor P8 ressalta que a relação construída com os alunos não pode ser de poder, baseada no autoritário, mas sim de rigorosidade, desafiar os alunos para uma reflexão crítica, que possibilitem a eles a construção de conhecimento. P1 complementa que a relação construída com os alunos deve se fundar na amorosidade e afetividade, ressaltando também que o professor não pode perder o rigor. Para esse interlocutor a afetividade pode ser construída a partir do respeito às aprendizagens

dos alunos, pois ao considerar as vivências dos alunos, o professor demonstra seu interesse em ensinar e aprender com a turma.

Para P3 e P4 a questão da rigurosidade metodológica requer dos professores exigências quanto, por exemplo, a produção dos trabalhos, realização de atividades, pontualidade da turma, assim, os alunos consideram que professores rigorosos são 'chatos', essa questão afeta também a relação entre o corpo docente, já que alguns professores por não exigirem um comprometimento dos alunos, são considerados os 'bons' professores.

Para Nóvoa (1992, p. 25)

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

Assim, P4 destaca que, “[...] *ver o processo de melhoria estrutural dos alunos em sua formação é um processo árduo e duradouro*”, ou seja, para esse interlocutor, é um processo que se constrói para durar por todo o curso, então deve ser um trabalho em cooperação e colaboração entre todos os docentes. Nas falas de muitos dos interlocutores é citado a importância quando a exigência aos estudos dos alunos, essa questão perpassa pela preocupação que esses discentes tenham uma formação inicial significativa e qualidade.

P5 complementa que gosta de reconhecer os alunos como profissionais, mesmo que estejam em uma formação inicial, assim sempre busca respeitar as vivências dos alunos, destaca que essa construção de troca na busca de uma relação de respeito com os alunos não é fácil, passa a ser um desafio de superação e transformação não só do aluno, como também do próprio professor formador.

Na busca de uma formação inicial de professores que seja um processo contínuo de aprender, reconhecendo o aluno como um sujeito autônomo e histórico, retomo as palavras de André (2010, p. 176) “[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitam mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

P8 e P9 – destacam que ao entenderem a importância entre a relação teoria e prática, a atuação docente em um curso de formação de professores requer um olhar ao aluno, que busque significar essas práticas e vivências dos discentes, na mediação do processo de ensino e de aprendizagem, para uma construção e partilha de conhecimento, que objetive uma formação que possibilite a transformação da realidade social, Freire (2011, p. 77-78) sobre a educação de uma formação transformadora, praticada por uma liderança revolucionária, destaca que alunos e professores “[...] se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.”

Também é destacado nas falas dos interlocutores a importância de ‘laços’ de afetividade com os alunos, referido no ato da escuta, da paciência e tolerância entre opiniões diversas, compreendendo esses alunos e alunas como sujeitos históricos, pensantes, políticos e críticos. Para Freire (1980, p. 83) “O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor.” O amor como um ato de humildade ao significar os conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem cultural, social e econômica, apoiado ao conhecimento científico do professor que irá fazer as medições para que os alunos tenham possibilidade de construir conhecimento teórico significativo a sua futura profissão.

E essa relação mediada pelas interações dos docentes com os discentes, possibilita a construção de conhecimento de forma dinâmica e dialética, a partir da troca e da partilha, o remete as palavras de Charlot (2000, p. 61) que afirma sobre a “[...] implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)”.

Nas falas dos interlocutores destaca-se a importância, do reconhecimento dos alunos como seres capazes de construir conhecimento, ideia que está relacionada aos alunos, como sujeitos ativos, autônomos e históricos, mas também reconhecem os alunos e a si próprio como seres inacabados, em constante processo de construção e (re)construção de conhecimento. Freire (1980, p. 81) sobre o inacabamento dos seres humanos destaca que:

A educação crítica considera os homens como seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Por oposição a outros animais, que são inacabados mas não históricos, os homens sabem-se incompletos.

Freire (2007a, p. 53) sobre o inacabamento ainda destaca que “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

É então, importante resgatar a fala de P9, relata que nas outras IES em que atuou como docente, muitos alunos já eram professores. O que não acontece nessa IES em que atua – *locus* desta pesquisa, o interlocutor destaca que com a democratização do ensino superior na região, o ingresso no ensino superior em massa se intensificou nos últimos anos, então muitos dos seus alunos atuam em diferentes cenários profissionais, em especial no comércio. E assim, P9 destaca que é importante investir em programas e projetos de inserção dos alunos nas escolas, durante a graduação, que não estejam vinculados apenas as disciplinas de estágio.

Já sobre as relações estabelecidas com a comunidade a partir da pesquisa e extensão, nem todos os interlocutores participação de ações que envolvem a extensão universitária, mas todos demonstram interesse em futuramente estarem promovendo projetos de extensão a partir de seus estudos e pesquisas. Cabe mencionar que muitos desses interlocutores entrevistados, demonstraram que sentem vontade de organizar atividades de extensão, mas que pela sobrecarga de trabalho no ensino, não conseguem dar continuidade e nem implementarem projetos de extensão ou promover alguma atividade para a comunidade.

Segundo o ESTATUTO/2004 nos princípios da IES, está previsto a indissociação entre o ensino, pesquisa e extensão. Ainda deste documento a pesquisa nesta IES deve estar articulada ao ensino e à extensão, visando a partir das pesquisas científicas a construção e produção de conhecimento, com a finalidade do desenvolvimento: da ciência, tecnologia, cultura e arte. Já a extensão ESTATUTO/2004, é compreendida como um processo educativo, artístico-cultural, científico e tecnológico, que deve estar articulado à pesquisa e ao ensino, e assim relacionado as questões e problemáticas tanto nacionais, quanto regionais e locais, por meio da prestação de serviços especializados à comunidade.

Nesse mesmo documento ESTATUTO/2004 é destacado como um dos princípios da IES a contribuição para o desenvolvimento da região, compreendendo

aspectos não só científicos, como também sociais, econômicos, políticos, culturais, artísticos e ambientais. No PDI/2014 é apresentado como missão à produção e socialização de conhecimento, como também formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade democrática, com objetivo da justiça social.

Já quanto à pesquisa, todos os interlocutores, participam de grupos de estudos, demonstram envolvimento com pesquisas científicas, destacam o interesse por publicarem seus estudos e pesquisas já realizadas. Mas, quando a publicação é importante retomar a fala de P4 em que menciona que há pouco investimento para publicar, especialmente livros, se torna um material de publicação caro, não só para autores, como também para os alunos adquirirem esse tipo de material.

A pesquisa faz parte do cotidiano dos interlocutores, já que muitos recentemente finalizaram seus cursos de Doutorado e Pós-doc, a partir dessas experiências estão ainda envolvidos com a continuidade de seus estudos e de suas pesquisas. E outros pretendem investir em uma formação continuada em nível de Pós-graduação: Doutorado e/ou Pós-doc tanto no Brasil como também no exterior, para aprofundar os estudos teóricos. É importante ressaltar, que nas falas dos interlocutores é recorrente a importância dessas formações estarem relacionadas às disciplinas que ministram no curso de Pedagogia, não só para a qualificação profissional, mas como uma formação que resulte a qualificação da atuação docente, na mediação de conteúdos para os alunos, oportunizando mais momentos significativos de aprendizagem em sala de aula.

No PDI/2014 é previsto a elaboração de um plano de afastamento para qualificação do quadro docente em nível de Doutorado e Pós-doutorado, como também a oferta de um Programa de Doutorado Interinstitucional – denominado Dinter, para o afastamento dos docentes é manifestado a necessidade nesse documento de contratação de professores substitutos, quando necessário, por meio de divulgação de edital e seleção realizada pelas unidades acadêmicas.

Sobre o trabalho docente estar vinculado ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, a partir das falas nas entrevistas, como também nos registrados no Diário de Itinerância, há uma preocupação dos interlocutores, como também da Instituição registradas nos documentos, fica evidente que a qualidade da IES perpassa não apenas a ofertar acesso e permanência ao ensino superior, como também promover

atividades, estratégias e gestão de pesquisa e extensão pensando na comunidade, da região, em que está inserida a universidade, neste caso em específico ao campus em que os interlocutores atuam.

Os interlocutores que atuam na extensão, mencionam que em sala de aula é possível relacionar essas experiências, o que contribui para a construção de conhecimento com os alunos, já que a extensão passa a ser um 'laboratório', para compreender as mudanças e transformações dos ambientes escolares da educação básica, principalmente para os docentes que não atuam em níveis de ensino como: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Portanto, as atividades que envolvem pesquisa e as intenções de projeto de extensão são reforçadas nas falas que remetem à formação continuada dos interlocutores, na busca de um constante desenvolvimento profissional, relacionado a realidade social da comunidade com a universidade. Essa questão quanto à pesquisa e extensão está também relacionada nas falas dos interlocutores como uma necessidade de articular teoria e prática, na busca de estar em constante ato de aprender, objetivando o desenvolvimento profissional.

Os interlocutores reconhecem que sua formação, assim como a dos alunos é um processo contínuo, que se faz e refaz a partir deste convívio com os alunos, na medida em que surgem as necessidades de busca de novos conhecimentos, essas ideias remetem aos estudos de Marcelo García (2009) ao destacar que o desenvolvimento profissional se dá a partir de um processo colaborativo, interligado as vivências pessoais do sujeito como também está interligada ao seu contexto profissional.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.27)

Freire (1997, p. 106) complementa que “No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores.”

Para Freire (2007a, p. 136) é possível “[...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”, a partir é claro de uma ação-reflexão. Nóvoa (1992) também corrobora com a ideia da formação continuada com um processo a partir da visão crítico-refletiva, como um exercício permanente de um professor que atua também como pesquisador da sua própria prática – atuação docente, que considera também a aprendizagem dos alunos. O que remete as falas dos interlocutores que entendem sua formação como um processo permanente, constante e fundamental para promover uma formação de qualidade para os discentes, assim como entendem a necessidade urgente de aproximação da universidade com a educação básica, para ampliar e construir conhecimento a partir da teoria e da prática.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, sistematizada a partir de um estudo de caso, que objetivou uma análise profunda de uma determinada realidade educacional, a análise de dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALLIAZZI, 2011).

A Análise Textual Discursiva: descrição, interpretação e argumentação das entrevistas semiestruturadas e dos documentos selecionados da IES, resultou em três dimensões categorizadas que envolveram a compreensão das práticas pedagógicas realizadas pelos interlocutores desta pesquisa em sala de aula, em seu contexto de atuação docente - as dimensões são: concepção pedagógica, organização das práticas pedagógicas, relações e construções estabelecidas. Ao retomar as opções metodológicas da pesquisa, é possível compreender que a produção textual das considerações finais será a oportunidade da pesquisadora, rever a problemática da pesquisa, como também o objetivo geral e as questões de pesquisa deste estudo.

Ao finalizar a análise dos dados, considerando a realidade investigada relacionada à problemática central desta pesquisa, entendo que as práticas pedagógicas com a finalidade de articular *teoria e prática* – podem proporcionar uma relação crítica de construção de conhecimento teórico, associado à realidade sociocultural dos estudantes – no curso de Pedagogia, a partir das vivências e práticas dos alunos no campo educacional, e, assim mediado pelos conhecimentos teóricos e práticos dos professores formadores, a partir da problematização em sala de aula, relacionada aos conteúdos específicos das disciplinas.

É importante entender que ao analisar dos dados coletados, foi considerado o contexto histórico do curso de Pedagogia. A retomada de elementos históricos foi considerada fundamental pelo entendimento de que mesmo pesquisando questões educacionais atuais, essas questões estão intrinsecamente relacionadas a movimentos educacionais do passado, já que ainda estão muito presentes no contexto educacional brasileiro, como também possibilitou a compreensão do contexto em que os interlocutores atuam.

Importante retomar as tensões e desacordos quanto aos objetivos e a identidade do curso de Pedagogia durante as décadas de 60 e 70, as modificações

ao longo do tempo focaram basicamente no objetivo do curso, no campo de atuação dos egressos, na busca de uma identidade ao curso de Pedagogia, assim como também não se deve esquecer que nessas décadas o ensino no Brasil partia de uma lógica excludente de acesso não obrigatório e sem investimentos para a permanência dos alunos em qualquer que fosse o nível de ensino.

Já no final da década 80 o cenário educacional marcado com a democratização do país após os 21 anos de ditadura militar, essa abertura política fomenta nos anos 90 discussões quando a identidade e o currículo do curso de Pedagogia, em um campo de tensões e disputas na construção do texto da 'nova LDB' até a sua publicação em 1996. A LDB/96 ao reconhecer a educação como um direito social dos cidadãos, sendo um dever do Estado ofertar uma educação laica, gratuita e obrigatória, em consonância com a Constituição Federal de 1988, marca não só o reconhecimento de uma oferta educacional para todos, como também gera uma 'caminhada' ainda percorrida nos dias de hoje, para que essas garantias sejam concretizadas e realizadas a partir de um sistema educacional inclusivo, com a finalidade de ofertar uma educação de qualidade com base na permanência e equidade.

Diante, então deste processo de democratização do ensino, principalmente da educação básica em um primeiro momento, move discussões quanto à necessidade de repensar a formação de professores, ou seja, a formação inicial, em especial para: a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. E também discussões sobre estrutura curricular na tentativa de minimizar a dicotomia entre a teoria e prática ganham a pauta, que culmina em uma trajetória de debates, disputas e tensões que resulta na publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006. Assim, o curso de Pedagogia passa exclusivamente a ser um curso de formação de professores para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, como também na atuação na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e em processos que envolvam a Gestão Escolar.

Desta forma, a construção do conhecimento por esta pesquisa, me permitiu não só um olhar crítico quanto ao objeto de estudo – as práticas pedagógicas, como também um amadurecimento pessoal e intelectual quanto à atuação docente no Ensino Superior, em especial no curso de Pedagogia, considerando a historicidade do curso e da realidade social em que os interlocutores estão inseridos.

Sobre o objetivo geral desta pesquisa que foi compreender a organização das práticas pedagógicas em um curso de Pedagogia no sentido da articulação entre teoria e prática em sala de aula, foi possível entender que a compreensão da organização das práticas pedagógicas, a partir da percepção da atuação dos docentes em sala de aula, sustenta a ideia de que é preciso (re)pensar uma formação inicial, que tenha um currículo interdisciplinar que proporcione relação entre a teoria e a prática, com o objetivo de formar professores e professoras constituídos por características como: reflexivo(a), crítico(a) e pesquisador(a), a partir do reconhecimento e valorização de sua realidade sociocultural, do tempo e espaço da sala de aula.

Também a partir da análise dos dados, outra questão que chamou a atenção foi evidenciar as implicações da compreensão da função social dos interlocutores como professores formadores. Sobre essa questão se pode compreender que está estritamente articulado as intencionalidades dos docentes, quanto ao perfil de egresso que a IES quer formar, ou seja, que tipo de cidadão e profissional o curso de Pedagogia pretende 'ver atuando' na escola básica.

Os dados acerca da dimensão da concepção pedagógica apontam no que concerne às práticas pedagógicas, como uma ação participativa de um processo constante/permanente de dialógico entre os professores e alunos, a partir da organização de estratégias de ensino que visam qualificar o processo de aprendizagem dos discentes, em busca de uma construção coletiva de conhecimento, a partir de uma rede de partilha de saber.

Os dados quanto à organização das práticas pedagógicas revelam os diferentes lugares de origem dos alunos que frequentam a Instituição, de forma que, fica evidente a demonstração de respeito ao ritmo e perfil dos educandos, já que os interlocutores não só respeitam como também compreendem que as vivências e experiências dos alunos são importantes, ao reconhecer suas potencialidades como também suas defasagens no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior.

Cabe destacar, que os interlocutores não se definem seguidores de uma determinada teoria apenas, pois tem conhecimento que diversas teorias podem contribuir para proporcionar conhecimento aos alunos, o que deve ser pensado

conforme o perfil da turma, a fim de incentivar os alunos a buscarem e construïrem conhecimento. Os interlocutores entendem a importância que o conhecimento teórico tem na vida acadêmica e profissional dos alunos, criticam a lógica conteudista, reconhecem a importância da dialética teoria e prática, mas compreendem que em sala de aula, ainda a uma dificuldade de relacionar interdisciplinarmente teoria e prática no Ensino Superior.

Nesta perspectiva, baseada na crítica da lógica conteudista, a sala de aula deve ganhar elementos a serem considerados a partir da elaboração e do planejamento de cada uma aula, elementos que podem ser percebidos até mesmo em uma aula expositiva como: a entonação de voz do professor, os gestos de comunicação do professor, os quais mobilizam e acolhem as opiniões e expressões gestuais dos alunos. Assim, como ao considerar estes elementos às possibilidades de qualificação das relações com o conhecimento não ficam restritas e caracterizadas ao uso de recursos tecnológicos, já que o uso dos recursos tecnológicos não garante sucesso ao professor.

A análise também mostra que os professores utilizam recursos variados como fontes de informação diversas, por exemplo, vídeos, documentários, mas a indícios que a utilização das tecnologias, não é muito evidenciada nas falas dos interlocutores. A questão positiva disto é que a tecnologia não é utilizada a partir da ideia de que apenas utilizar apresentações em *PowerPoint* sejam recursos tecnológicos. Como, por exemplo, se percebe que a inovação não está somente relacionada à tecnologia, e sim demonstram que a inovação perpassa por questões que resultam, desde o planejamento das aulas, até a atuação e postura do professor em sala de aula. É importante mencionar que os interlocutores ainda são tímidos, quanto ao uso da tecnologia em suas aulas, a partir das falas, mas demonstram que inovar tecnologicamente na sala de aula pode ser um meio de proporcionar ensino e aprendizagem.

Assim, a inovação parte por processos de busca de problematização dos conteúdos, a partir de momentos em sala de aula em que se objetiva uma reflexão coletiva, sistemática e sustentada de forma crítica, de maneira orgânica, considerando o espaço e tempo, em um processo de ensino e de aprendizagem que considera a diversidade cultural, consciência e processos iniciais de reflexão dos alunos. Entendo a formação inicial como um processo contínuo, durante todo o curso, em que as

vivências dos alunos são consideradas, mas os interlocutores evidenciam também a importância do professor formador não deixar essa prática ser refletida sem um embasamento teórico, já que demonstram preocupação com os processos de interpretação e produções dos alunos quanto aos conteúdos teóricos.

Quanto aos desafios enfrentados pelos professores formadores para promover práticas pedagógicas que articulem teoria e prática, estão relacionados também: a dimensão relações e construções estabelecidas e as interações pedagógicas entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula. A partir de uma educação problematizadora, os interlocutores demonstram que o aluno passa a ter um papel ativo, participante no processo de ensino e de aprendizagem, pois para este professor pensar no lugar em que este aluno ocupa é fundamental para repensar suas práticas pedagógicas.

Portanto, para que o aluno se comprometa em ter um papel ativo é preciso que esteja relacionado com a atuação do professor: mediador, orientador, problematizador e reflexivo – a partir da consciência da relevância social da sua prática pedagógica na formação de professores para a educação básica.

Os professores quanto à articulação entre teoria e prática, defendem uma atuação docente baseada na ação-reflexão-ação, ao sinalizarem seus desafios e dilemas, em decorrência disso buscam estratégias a partir das próprias práticas pedagógicas em sala de aula, um ensino que tenha foco no aluno, na função social que esse sujeito exercitará futuramente a frente de uma sala de aula, na educação básica.

O que remete as palavras de Freire (2005, p. 58), que não é “[...] numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”. Um professor se forma e transforma constantemente, a partir de seus estudos teóricos, relacionados com as práticas/vivências, na reflexão de suas ações e atitude enquanto docente. Desta forma, ser professor não é uma tarefa fácil, é uma tarefa para quem não tem medo de correr e assumir o risco de errar, ao buscar sempre o melhor para a sua turma, pois tem a consciência de se reconhecer como um ser inacabado em constante evolução.

Nesta perspectiva, a dimensão relações e construções estabelecidas apresenta que o desenvolvimento profissional dos interlocutores se produz na

mediação em sala de aula, na construção coletiva baseada na partilha com os alunos, superando problemas e adversidades. Ainda sobre a formação continuada dos interlocutores, em nível de Pós-Graduação na fala dos interlocutores se manifesta como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento, não só teórico e metodológico, como também de um crescimento profissional a partir da experiência de retornar para uma sala de aula como aluno, possibilitando assim, a esses interlocutores a transformação da sua atuação pedagógica.

Os resultados indicam também a importância da compreensão que os interlocutores se constituem na aventura do autoconhecimento, resultado de suas formações continuadas a partir da busca de seu desenvolvimento profissional. Ao buscar estratégias para melhorar sua atuação docente e por consequência proporcionar ao aluno um ambiente propício a aprendizagem, o que favorece a construção de conhecimento e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, não apenas como um repasse de informação teórica descontextualizada da realidade da escola.

No entanto, de forma tímida, considerando o número de entrevistados, é possível afirmar que há pouco investimento em projetos de extensão com a educação básica, mas os interlocutores demonstram vontade e interesse de fazer este investimento em parceria com escolas da região. Evidenciam também a necessidade de desenvolvimento de pesquisas que relacionam suas temáticas estudadas com o seu fazer pedagógico em sala de aula, conforme sua realidade educacional no Ensino Superior.

Quanto às contribuições do envolvimento dos professores em atividades que envolvam: ensino, pesquisa e extensão na Universidade, para a organização das práticas pedagógicas em sala de aula, foi possível perceber um distanciamento entre a universidade e a educação básica quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, embora algumas estratégias estejam sendo organizadas, como por exemplo, o PIBID na instituição por alguns dos professores do corpo docente do curso.

O que encaminha para a reflexão de problemáticas sobre, como a Universidade pode trabalhar em cooperação com a educação básica, a fim de que os alunos cheguem mais autônomos, ativos e participativos no Ensino Superior. Como também, construir ações conjuntas para o fortalecimento de um ensino de qualidade na educação básica. Que ultrapassa a dificuldade, por exemplo, dos alunos lerem,

compreenderem certos textos, serem participativos e terem um envolvimento acadêmico na Universidade.

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre a importância de uma formação inicial de professores que leve em conta desde o início os saberes dos alunos, que a reflexão sobre a prática não fique delimitada as disciplinas de estágios, mas que os sujeitos desde o primeiro ano de formação possam perceber a importância de refletir sobre situações práticas do cotidiano escolar, sob a luz epistemológica da teoria, compreendendo assim a importância em investir em estudos em nível de Ensino Superior, a partir de uma visão dialética teoria-prática.

De certa forma, é considerado emergente a reflexão de tornar a pesquisa uma prática durante todo o curso, como uma estratégia de aliar a teoria e a prática na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, que pode ser pensada como uma prática inovadora, aliando as novas tecnologias, principalmente como fontes de informação para a construção de conhecimento. E a partir desta perspectiva de integrar a pesquisa, com os conteúdos estudados nas disciplinas, como uma ação de inovação, que busque propiciar a relação teoria e prática, seria possível avançar para outra questão tão importante no ensino, que trata da integração das disciplinas de forma interdisciplinar no Ensino Superior.

Essa pesquisa também foi importante por conhecer a realidade de uma IES localizada em outro Estado do país, isso também pode ser considerado como uma das sugestões que surgem desta pesquisa, como uma forma de troca de conhecimento e construção de novos conhecimentos, a partir de encontros de diálogos e debates entre as universidades, de regiões diversas, sobre práticas pedagógicas no Ensino Superior. Que podem ser observadas a partir das transformações políticas que estamos vivenciando, de iniciativas de democratização do Ensino Superior, como também a partir das políticas educacionais que democratizam a Educação Básica no Brasil, no que diz respeito mais especificamente à inclusão de pessoas com necessidades especiais em escolas de ensino regular, assim há também a necessidade dos professores formadores estarem atentos em como formar esses sujeitos em professores e professoras com um olhar inclusivo.

Diante dos resultados, compreendendo que o (re)pensar das práticas pedagógicas, na formação de professores para atuarem na educação básica, remete

à necessidade de investir em outras pesquisas que visem um olhar aos docentes formadores de professores, quanto ao uso de tecnologias que favoreçam novas metodologias de ensino e de aprendizagem, como também sobre a inclusão de alunos com necessidade especial, e a inclusão social, no que se refere à diversidade, que pode estar presente em nossas salas de aula, seja ela quanto a: raça, credo e gênero, e o fortalecimento das relações entre universidade e a escola de educação básica.

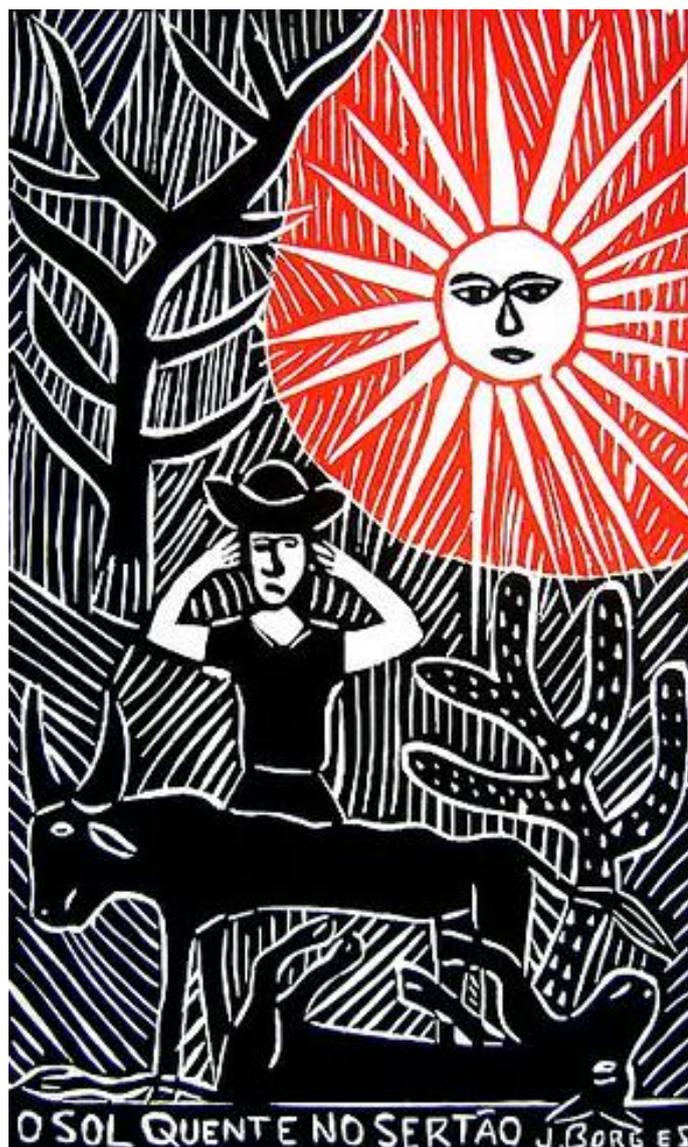
Diante destas questões, outros estudos futuros sobre as práticas pedagógicas, podem ser realizados, para repensar a construção de novos parâmetros educacionais para o curso de Pedagogia, a fim de reforçar a identidade do curso, como se alerta para a necessidade de discussões quanto à lógica disciplinar que não favorece a interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo do curso, o que pode estar relacionada também à dicotomia enfrentada no Ensino Superior entre a teoria e a prática.

Já que se percebe, ao longo da análise dos dados, que é fundamental refletir sobre a prática da lógica disciplinar vivenciada pelos alunos ainda na graduação, que se reproduza em suas práticas futuras na educação básica. Precisamos então refletir sobre a ‘hipocrisia educacional’ – somente baseada no discurso e não na prática do professor formador, para que se compreenda a importância de formar professores que saibam trabalhar, por exemplo, de forma interdisciplinar. Assim, nada mais justo seria que essa vivência por esses professores fosse construída na sua formação inicial, ou seja, é fundamental que discurso pedagógico se reflita na prática pedagógica do professor em sala de aula no Ensino Superior.

Desta forma, este alargamento dos horizontes, na troca e partilha de informações e conhecimento, pode possibilitar as IES que ofertam cursos de formação de professores, a reflexão da importância de um desenvolvimento profissional qualificado, a partir de uma perspectiva da *práxis*, compreendendo que é preciso continuar a investir na formação inicial e continuada dos professores que atuam em todos os níveis de ensino, ao fortalecer iniciativas para a Universidade estar em constante diálogo com a educação básica, qualificando o ensino do curso de Pedagogia em todo território nacional.

Deste modo, também é urgente que as IES tenham mais atenção aos formadores de professores, em sua qualidade laboral, no que diz respeito ao excesso

de demanda de trabalho, resultante de relações em que a qualidade do ensino está vinculada a produção intelectual do professor universitário, submetido à lógica universitária produtivista, que pode resultar no adoecimento dos professores, como também repensar as questões burocráticas que se contrapõem aos incentivos de inovação de suas práticas pedagógicas em sala de aula.



REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diário de Itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Perspectivas Atuais da Pesquisa sobre Docência. In: CATANI, D, B. et al (Orgs.). **Memórias, Docência e Gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 63-74.

_____. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisas e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

_____. Marli Eliza Dalmazo Afonso. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 45-56, ago./dez. 2009.

_____, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o "curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)". **História da educação**, Pelotas, n. 3, v. 2, p. 95-119, abr. 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30722/pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Editora Porto, 1999.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Cidade, v. 15 n.

44, maio/ago. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a06.pdf>>. Acesso em:

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In ORTIZ, R (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. **Carta de Lei**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 3.454, de 24 de julho de 1941. Dispõe sobre a realização simultânea de cursos nas faculdades de filosofia, ciências e letras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 1941. Seção 1, p. 15010. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3454-24-julho-1941-413403-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Edital n.4 da SESu/MEC, de 10 dezembro de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2013, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUNENZER, Acácia Zeneide. **Ensino médio integrado: uma história de contradição**. IX ANPEd Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2217/208>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**: busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1996.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface: comunicação, saúde, educação**, v. 5, n.9, p. 103-116, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/07>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 3, p. 525–536, set./dez. 2004.

_____. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 351.

FAVERÓ, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, nov. 2006.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa e territorialidade: o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. Competências. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 425-426.

_____. Interdisciplinaridade. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 443.

_____. Prática Pedagógica. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 447.

_____. Interrogantes do Ato de Conhecer: Uma Perspectiva Interdisciplinar. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 101-114, set./dez. 2007.

_____. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.) **ética e Formação de Professores: políticas, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 58-77

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

_____, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Educação e Mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Política e Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007b

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Á Sombra desta Mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006b.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Utopia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 412-413.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 5. ed. Buenos Aires: Catálogos, 2001. Disponível em:

<<https://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/laspalabrasandantes.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Los hijos de los días**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.

GATTI, Bernadete. Angelina. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70. jan./abr. 2008.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá B.; ANDRÉ, Marli Elisa D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCP, 2011.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

LEITE, Denise. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, Marília (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. p. 53-60.

LEITE, Denise. Desafios para a Inovação Pedagógica na Universidade do Século 21. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/494>>. Acesso em:

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões Teóricas e Concepção Estreita da Formação Profissional de Educadores. **Educ. Soc., Campinas**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Especial.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCARELLI, Elisa. O assessor pedagógico na universidade: novas propostas para uma didática universitária. In: AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 123-148.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan/abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. REFORMAS INTERNACIONAIS DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZARDO, Mara D. **Investigando as potencialidades dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem na formação continuada de professores**. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. O Ensino Superior no Brasil. In: Stephanou, Maria; Bastos, Maria Helena Câmara. (Org). História e memórias da educação no Brasil - século XX. Petrópolis: Vozes. v.3, p.296-323. 2005.

_____; BITTAR, Mariluce. Políticas Públicas. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 165.

_____ ; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 29-41

NÓVOA, António. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFISSÃO DOCENTE. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice. As Políticas Públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, Helena (Org.). **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas; Bragança Paulista: Editora Universidade de São Francisco, 2001. p.103-125.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Professor Universitário – Formador Cultural. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. v. 2. INEP: Brasília, 2006. p. 361.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na Era Digital: A escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-38.

PITHAN, Livia Haygert; VIDAL, Tatiane Regina Amando. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. **Direito & Justiça**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Aos Trancos e Barrancos: como o Brasil deu no que deu**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1985.

_____. **O Povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renato Janine. Ex-ministro da Educação teme "apagão de professores". **Zero Hora**, Porto Alegre, 10 out. 2015. Educação. Entrevista a Itamar Melo. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/educacao/noticia/2015/10/ex-ministro-da-educacao-teme-apagao-de-professores-4866579.html>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveria. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 9. ed. Petropolis: Vozes, 1987.

SANTOS, Maria Aparecida dos. J. Borges – A Arte da Xilogravura. **Revista Educação – UNG**, v. 4 n. 1, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/465/572>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 3. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1986.

_____. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **Pensando o Espaço do Homem**. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. O Espaço Acadêmico da Pedagogia no Brasil: Perspectiva Histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, set. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/02.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**. v. 30, n. 02, p. 11-26, jul./dez. 2005.

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

_____. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, Edileuza Fernandes da Silva. A Aula no Contexto Histórico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 15-42

_____. Edileuza Fernandes da Silva. As Práticas Pedagógicas de Professores da Educação Básica: Entre a imitação e a criação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-82.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: Trajetória Longa e Inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89

_____. A pesquisa na Pós-Graduação em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1. p. 31-49, set. 2007.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Os processos da globalização. In SOUSA SANTOS, Boaventura (org.) **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002. p. 25-101.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública universal e gratuita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, out./dez. 1956. p.3-27.

_____. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.42, n.95, p.27-47, jul./set. 1964.

_____. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p.435-462, 1989.

_____. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

VASCONCELOS, Celso. dos Santos. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7. ed. São Paulo: **Libertad**, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de Professores: Um campo de Possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da Silva (orgs.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores! 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 13-34

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, no Contexto dos IFs**: Propondo Indicadores de Qualidade, a partir de um Estudo de Caso no IFRS. 2015. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **A questão da Universidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO - TCLE

Pesquisadora responsável: Viviane Guidotti Machado

Professora orientadora do Estudo: Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista semiestruturada de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. O pesquisador deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você decida participar. Você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Você receberá cópia deste Termo, no qual consta o telefone e endereço eletrônico dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul, localizada na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, Sala 330, Secretaria da Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades/ PUCRS, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320 - 3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h e 30min às 17h.

A problemática da pesquisa está centrada nas práticas pedagógicas que podem possibilitar a articulação da teoria e da prática em sala de aula em um curso de formação de professores, promovendo a inovação do processo de ensino e aprendizagem.

A participação na entrevista semiestruturada não representará qualquer risco de ordem psicológica para você. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer

devidamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

De acordo com a resolução 510/2016 – que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa possui riscos potenciais aos sujeitos participantes, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Assim, esta pesquisa poderá causar constrangimento ou desconforto ao sujeito, durante a entrevista semiestruturada que será gravada. Para minimizar quaisquer riscos ao sujeito a entrevista será transcrita e após enviada por e-mail, a fim do sujeito ter a possibilidade de pedir a exclusão de qualquer trecho ou adicionar qualquer informação que achar pertinente ao estudo.

Ciente das informações contidas deste documento confirmo que concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada '*PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CURSO DE PEDAGOGIA: PARA UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA*', que tem como pesquisador/a responsável Viviane Guidotti Machado, aluno/a da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientado/a por Dr^a. Cleoni Maria Barboza Fernandes, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail vivianeguidotti@gmail.com e cleoni.fernandes@pucrs.br e/ou telefone (51) 92883662. Minha participação consistirá em fornecer informações para o estudo, a partir da realização de uma entrevista semiestruturada gravada. Compreendo que o estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento em qualquer espécie de moeda por essa participação na pesquisa.

Assinatura



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria Acadêmica
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: proacad@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/proacad