

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIAMAR NUNES SILVEIRA MONTEIRO

**EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS
E DIMENSÕES DE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS**

UBERLÂNDIA/MG
2016

LIAMAR NUNES SILVEIRA MONTEIRO

**EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: SENTIDOS, SIGNIFICADOS
E DIMENSÕES DE SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

UBERLÂNDIA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

M775e Monteiro, Liamar Nunes Silveira, 1963-
2016 Egressos do curso de pedagogia : sentidos, significados e dimensões
de suas trajetórias formativas / Liamar Nunes Silveira Monteiro. - 2016.
134 f. ; il.

Orientador: Marcelo Soares Pereira da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação permanente - Teses. 3. Educação -
Estudo e ensino - Teses. 4. Professores universitários - Formação -
Teses. I. Silva, Marcelo Soares Pereira da. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

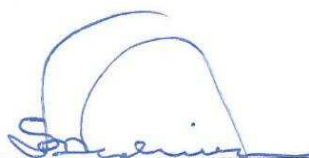
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Silma Carmo Nunes
Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC



Profa. Dra. Sarita Medina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, irmãos, meu esposo Fernando, fonte de companheirismo e carinho.

Minha filha Patrícia e meu filho Gabriel que com muita compreensão, carinho e apoio, acompanharam os esforços e firmeza para que eu chegasse até esta etapa de minha vida.

Aos profissionais da educação do país que almejam melhores condições de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora do Carmo, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas de melhores caminhos, por acreditar em escolhas corajosas, energia para não desistir e proteção para me amparar na fé.

Ao meu pai, *in memoriam*, mesmo tendo falecido jovem deixou o legado de que somente com muita motivação e trabalho é possível conquistar melhores condições de vida.

Ao meu tio (tutor), Lino Nunes Hilário, meu infinito agradecimento. Sempre acreditou em minha capacidade e perseverança, ensinando a fazer o melhor de mim. Obrigada por acreditar!

À minha avó, Lina Rodrigues Hilário, minha mãe criadora (saudades eternas), pelo amor que me mostrou a direção do estudo no Colégio Nossa Senhora do Amparo, correta e me ensinou a ter fé na vida.

À minha mãe biológica, Maria Nunes Peres, insegura e frágil, mas compreende a necessidade de apoio nas condições objetivas e subjetivas para que eu continue estudando.

À minha avó, Jovenília Gomes, tem idade centenária, letrada e possuidora de uma memória invejável, exemplo de determinação e esforço para a minha vida.

Às minhas cunhadas, especialmente tia Dalva, tia Vilma, tia Cota, tia Luzia que sempre fizeram propaganda positiva a meu respeito. Obrigada pela força!

Ao meu esposo, Fernando, por ser importante na minha vida. Sempre a meu lado, muitas vezes “caroneiro”. Por causa de seu companheirismo, paciência, compreensão e amor, este trabalho pôde ser concluído.

Aos meus irmãos, Adeilson, Simonilda e Jamiro meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam e confiaram em minha pessoa. Obrigada pela confiança!

Ao professor e orientador Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva, pelos momentos de orientação e formação, que contribuíram pela mudança e foco da pesquisa formadora e comprometida, Aproveito para externar o papel deste intelectual na defesa da gestão e política da educação. A humildade na forma de conduzir os trabalhos e o comprometimento com a transformação social e acadêmica.

Aos professores Dr. Décio Gatti, Dra. Mara Rúbia, Dr. Geraldo Inácio e Dr. Márcio Danelon que com seus ensinamentos, orientações e amizade me ajudaram ativamente neste projeto. Vocês também foram referenciais para mim!

Ao Técnico administrativo James Madson pela disponibilidade, gentileza e simpatia.
Obrigada pela ajuda!

À Professora Ms. Kelma Gomes Mendonça Ghelli pela presteza, incentivo e conhecimento,
que sempre me impulsionou em direção às vitórias dos meus desafios.

À Professora Dra. Cristina Soares que gentilmente aceitou ajudar, com seus saberes e
experiências.

À Professora Dra. Tânia Nunes pelas suas orientações e correções.

À Professora Ms. Roselaine das Chagas pela sua ajuda na revisão e correção.

A todos os (as) egressos (as) de Pedagogia que prontamente participaram deste trabalho. Por
causa deles é que a dissertação se concretizou.

Finalmente, gostaria de agradecer à FACIHUS- Faculdade de Ciências Humanas e Sociais,
mantida pela FUCAMP_Fundação Carmelitana Mário Palmério e, também à UFU-
Universidade Federal de Uberlândia por abrirem as portas para que eu pudesse realizar este
sonho. Proporcionaram-me mais que a busca de conhecimento técnico e científico, contudo
uma lição de vida.

A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna pioneira não só por seu caráter científico, mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Para Herbart, a mente funciona com base em representações, que podem ser imagens, ideias ou qualquer outro tipo de manifestação psíquica isolada.

“A pedagogia mostra os fins da educação; a psicologia, o caminho, os meios e os obstáculos”.

Johann Herbart

RESUMO

Esse estudo focaliza ex-alunos do curso de Pedagogia, a partir da trajetória de um grupo de pedagogos, denominados egressos. Trata-se de uma investigação que teve como objetivo recuperar a trajetória histórica da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia em geral e, mais especificamente da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, no Brasil, no período de 2009 a 2013. Buscou, ainda, discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores, bem como analisar os caminhos percorridos por eles. Optou-se por uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa e quantitativa. Os participantes foram escolhidos de forma aleatória, com critérios sem perfis definidos e respeito aos princípios éticos, através de questionário enviado por e-mail aos egressos. Como fonte de dados foram considerados as respostas obtidas de trinta participantes que devolveram o questionário enviado. Os resultados foram que a maioria atua como professores em instituições públicas da área da educação. A metade considera o curso de Pedagogia como muito bom. O grau mais alto de importância para cursar Pedagogia foi para ingressar no mercado de trabalho como docente na Educação Básica. Somente quinze pessoas concluíram Especialização, onze não concluíram Pós-graduação, três concluíram Mestrado e apenas um concluiu Doutorado. Na avaliação de itens motivação para cursarem Pós-graduação foram: preocupação com sala de aula; desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo; busca de respostas a questões oriundas da prática educativa e necessidade de melhorar o currículo. Ao comparar os resultados, concluiu-se que a motivação é maior para participar de curso de Pós-graduação, do que a motivação para participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração. A partir das análises, as considerações finais sintetizam o trabalho, visando à contribuição com outros pesquisadores sobre as possibilidades da formação continuada.

Palavras chave: Formação Continuada – Pedagogia – Significado.

ABSTRACT

This study focuses on former students of the Faculty of Education, from the path of a group of teachers, called graduates. This is an investigation that aimed to recover the historical trajectory of teacher training in the pedagogy in general course and more specifically the Faculty of Education, Federal University of Uberlandia, Minas Gerais, Brazil, in the period 2009 to 2013. He sought also discuss the senses, meanings and dimensions of initial training and continuing education of teachers, as well as analyzing the paths taken by them. We chose an approach of qualitative and quantitative research. Participants were chosen randomly, with no criteria defined profiles and respect for ethical principles, through a questionnaire sent by email to the egress. As data source were considered responses from thirty participants who returned the questionnaire sent. The results were that most acts as teachers in public institutions of education. Half considers the Faculty of Education as very good. The highest degree of importance to study pedagogy was to enter the labor market as a teacher in Primary Education. Only fifteen people completed specialization, eleven have not completed Graduate, three completed Masters and Doctorate just concluded. In evaluating items motivation to route Postgraduate were: concern for the classroom; desire to participate in a reflection and study; search for answers to questions arising from the educational practice and the need to improve the curriculum. When comparing the results, it was concluded that the motivation is greater to participate in course Graduate, than the motivation to attend lectures and / or courses and / or short update workshops. From the analysis, the final considerations summarize the work, aimed at contribution to other researchers about the possibilities of continuing education.

Keywords: Continuing Education - Education – Meaning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Área de atuação escolar.....	91
GRÁFICO 2 – Principal campo de atuação na área da educação escolar.....	92
GRÁFICO 3 – Atuação como educador ou profissional da educação em outro espaço, além da escola.....	93
GRÁFICO 4 – Atuação em outro ramo da educação.....	95
GRÁFICO 5 – Instituição em que o egresso trabalha.....	96
GRÁFICO 6 – Avaliação pelo egresso do curso de Pedagogia.....	97
GRÁFICO 7 – Indica a porcentagem de respostas, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau de importância do curso de Pedagogia para a formação acadêmico-profissional.....	99
GRÁFICO 8 – Outras contribuições do curso de Pedagogia.....	102
GRÁFICO 9 – Porcentagem de egressos que cursaram Pós-graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado.....	104
GRÁFICO 10 – Indica numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau, a motivação que levou o egresso a cursar e concluir um curso de Pós-graduação.....	106
GRÁFICO 11 – Frequência com que o egresso participa de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.....	108
GRÁFICO 12 – Indica a porcentagem de respostas, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau, a motivação em participação em palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.....	110
GRÁFICO 13 – Frequência com que a instituição que o egresso trabalha, realiza atividades de formação continuada (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).....	111
GRÁFICO 14 - Indica a porcentagem das respostas da motivação que levou o egresso a participar de atividades de formação continuada, realizadas pela instituição em que trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).....	113
GRÁFICO 15 – Indica a porcentagem das respostas do egresso do curso de Pedagogia, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau de importância dos cursos de formação continuada para o profissional da educação.....	115

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Demonstrativo da importância do curso de Pedagogia para a formação acadêmica-profissional.....	99
TABELA 2 – Grau de motivação que levou o egresso de Pedagogia a concluir um curso de Pós-graduação.....	106
TABELA 3 – Participação do egresso de Pedagogia em palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.....	109
TABELA 4 – Motivação que levou o egresso a participar de atividades de formação continuada, realizadas pela instituição em que trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).....	113
TABELA 5 - Demonstrativo em porcentagem do grau de importância dos cursos e/ou cursos de formação continuada.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACG – Avaliação de Cursos de Graduação
ANDE – Associação Nacional de Educação
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
AVALIES – Avaliação das Instituições de Ensino Superior
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDL – Câmara de Dirigentes Lojistas
CEBEs – Conferências Nacionais de Educação
CEDE – Centro de Estudos sobre Desigualdade de Desenvolvimento
CEDES – Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CES – Conselho de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CMET – Conferência Mundial de Educação para Todos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
COESP – Comissões de Especialistas de Ensino
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos
CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPA – Comissão Própria de Avaliação

CRUB – Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras
CTCEB – Conselho Técnico-Científico da Educação Básica
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES – Ministério da Educação e Saúde
FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPROP - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Institutos/Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPE – Fundo de Participação dos Estados
FPM – Fundo de Participação dos Municípios
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE – Índice de Sustentabilidade Empresarial
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNRCFE – Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
ONGs – Organizações Não Governamentais
OSCIPS – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDI – Projeto de Desenvolvimento Institucional
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PFE – Parecer Federal da Educação
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPP – Projeto Político Pedagógico
PREAL – Programa de Promoción de La Reforma Educativa na America Latina
PROAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Atuação na Educação Básica
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SASE - Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino

SBG – Sociedade Brasileira de Geografia

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB - Sistema Educacional Brasileiro

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU - Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFP – Universidade Fernando Pessoa

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNCME – União dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS.....	25
1.1. O Curso de Pedagogia: primeiro modelo - o técnico em educação.....	26
1.2. O Curso de Pedagogia: segundo modelo – Licenciado em Pedagogia – Especialista em Educação quatro habilitações (AE, IE, OE, SE e Magistério).....	30
1.3. O Curso de Pedagogia: terceiro modelo – Pedagogo (Docência como base da formação).....	40
1.4. Políticas e novos marcos regulatórios na formação inicial de professores.....	54
CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIMENSÕES E SIGNIFICADOS.....	63
CAPÍTULO 3 - PESQUISA E RESULTADOS: TRAJETÓRIAS DE PEDAGOGOS	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
ANEXOS.....	128
ANEXO I - Questionário da Pesquisa.....	

INTRODUÇÃO

(...) O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição, quanto aos seus momentos e fases de construção.
(...) Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes.

(Maurice Tardif)

Em diversos momentos, enquanto recém-formada em Letras me afrontei com as diferenças e incertezas desta nova conquista na minha¹ vida. Como aplicar na prática uma coletânea de conhecimentos adquiridos em minha graduação? Acredita-se que a partir da formação do profissional de Letras, apto a atuar na docência de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Portuguesa e Inglesa, que esteja qualificado para influenciar nas mudanças de vidas de seres humanos, nos mais diversos ambientes, seja no setor de sala de aulas, empresas ou em pesquisa. No entanto, essa atuação não pode estar embasada em senso comum ou simplesmente boa vontade. Esse profissional educador além de ético, precisa ser líder com capacidade de intervir munido de conhecimentos científicos de sua área.

Minha trajetória acadêmica foi bastante diversificada, desde o início do primeiro período de faculdade, ofereci serviços de substituições gratuitas na escola estadual em que fui alfabetizada. Uma experiência, que durou quatro meses, a qual me proporcionou oportunidade de ver outro ângulo, o de docente, e de aplicar e motivar alunos a querer aprender e o porquê aprender.

No segundo período da graduação, fui ao Colégio de Freiras em que estudei da quinta série do Ensino fundamental até a terceira série do Curso Técnico em Magistério. Ofereci minha disponibilidade de contribuir como auxiliar de docente ou eventual, no qual pude perceber o nível de material didático e tecnologias usadas e acompanhamento rigoroso dos deveres de casa, feito pelos alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Quando precisei efetivar o estágio curricular, no quinto período, foi um momento difícil, fui para uma escola pública em um bairro de alto índice de pobreza, pouca escolaridade dos pais dos alunos. A escola tinha uma estrutura física precária, com espaço

¹É interessante esclarecer que optamos por uma apresentação com memorial pessoal e justificativa com uso em primeira pessoa do singular, pois compreendemos que a narrativa descrita evidencia explicitamente da vida-mundo do autor. O desenvolvimento da dissertação é, em sua maior parte, redigida de forma imparcial, com atitude científica, clareza e impessoalidade.

reduzido para os horários de recreação e, também aulas da disciplina “Educação Física” na quadra, o que causava incômodo e desconcentração dos alunos, nas salas de aulas circunvizinhas à quadra.

Relatei os detalhes de minha experiência em estágios, visto que assimilei fatos e situações de dificuldades, um “Como fazer” rico de cenas reais. Os conteúdos eram ótimos, muitas vezes, não me deram o que eu mais queria: “saber como mudar a desconcentração do aluno, denominado “hiperativo” em uma prática cotidiana.

Minha simpatia pelos estudos educacionais surgiu antes mesmo de ingressar no curso superior, Licenciatura em Letras na FUCAMP- Fundação Carmelitana Mário Palmério, na cidade de Monte Carmelo, quando optei por cursar o ensino fundamental e médio no Colégio Nossa Senhora do Amparo. O encantamento era pela organização curricular e disciplina com que as irmãs do Amparo, oriundas do Convento da cidade de Petrópolis/RJ, ministravam suas aulas.

Nos estágios do Curso Técnico em Magistério desencantei ao ver a indisciplina nas salas de aulas da Escola Pública Estadual, falta de respeito com professora e, também com a reclamação dos professores, afirmando que a remuneração era baixa, desvalorizada e sem reconhecimento. De fato, algumas situações inusitadas em meu primeiro ambiente de prática escolar causaram estranhamento. Durante os intervalos, os professores me procuravam e comentavam: “Professor não tem valor”, “Dar aulas está difícil, com esses “alunos que não querem nada com nada” e, ainda “O salário é muito baixo”.

Esses comentários ecoavam em meus ouvidos, como uma dança fora do ritmo. Assim, analisei e resolvi aceitar o convite de meu tio/tutor para iniciar na profissão de comerciante/empresária, no ano de 1983, no ramo de atividade: tecidos, confecções, cama, mesa, banho, calçados, colchões e aviamentos. A motivação era alta, pois eu estava deslumbrada com a ideia de ser empresária, adorava o relacionamento com os clientes, as compras em São Paulo, às vezes eram arriscadas e cansativas, mas compensava o esforço. Os ganhos financeiros eram o triplo de um salário de professora de ensino fundamental. O tempo ia passando e o comércio fazia muito sucesso e destaque empresarial. Com resultados de empreendedora, fui convidada para pertencer à diretoria da Câmara de Diretores Lojistas - CDL, de Monte Carmelo, por um biênio. Algum tempo depois, fui eleita diretora de Eventos, dois anos depois, presidente da entidade por um biênio. Percebi a necessidade de organizar um projeto de construção da sede própria da entidade, beneficiando melhor atendimento aos clientes associados e cursos de treinamentos em vendas para o empresariado local, tanto no comércio e prestações de serviços, quanto na Indústria Cerâmica de telhas.

A concorrência foi ficando muito acirrada, com o surgimento dos hipermercados e lojas de departamentos nos municípios vizinhos, cerca de 100 km de distância. Tais comércios possuíam atrativos de divulgação nas mídias, *marketing* e produtos de fabricação própria. Houve influência na precificação, tornando a margem líquida de lucros com percentual pequeno e, além do mais a carga tributária muito elevada, sem contar os direitos trabalhistas das colaboradoras. Após um decênio, fizemos um investimento na modernização, tínhamos sede própria, mas calotes inadimplência da clientela aumentaram, inviabilizando o negócio. A melhor estratégia foi desistir e fechar as portas.

Disposta a não se entregar apenas aos serviços domésticos, em 2004 optei por cursar o curso de Licenciatura em Letras e confeccionar roupas de festas em casa para custear a Faculdade. Costurava, bordava e estudava à noite. Ao final de três anos, concluí o curso de Letras na FUCAMP em dezembro de 2007, escrevendo a monografia “Reflexões e Análises de Redações do nono ano do Ensino Fundamental”, A pesquisa monográfica apoiou-se empiricamente numa perspectiva de pesquisa documental e textual em seis redações dissertativas redigidas pelos alunos de uma turma de nonos anos do Ensino Fundamental, em uma Escola Pública, com foco nas argumentações contidas nelas. Mesmo antes de terminar os estágios, em setembro de 2007, participei de uma designação para ministrar aulas de Redação, nas turmas de 9º anos do Ensino fundamental. No ano seguinte, passei a ministrar aulas de inglês no Ensino Médio, em substituição a uma professora de licença saúde.

Questões relacionadas à formação de professores sempre estiveram presente em meus questionamentos. A vivência na Faculdade com os professores mestres e doutores que se deslocavam para ministrar aulas na Pós-graduação “Lato Sensu”, aumentou meu interesse por esse campo de investigação.

Em particular, ao conhecer a Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação através do site do PPGED/UFU, senti-me atraída pelo trabalho desenvolvido pela Universidade na organização de seminários, colóquios, encontros pedagógicos e treinamentos para professores da Educação básica e, também professores do Ensino Superior.

Participei do Processo Seletivo de “Mestrado em Educação” e meus interesses e diferentes indagações surgiram a respeito da temática “Avaliação de políticas”, em especial o aparente comodismo de egressos da graduação, que sem entusiasmo não participam de processos seletivos de Especialização, nem de Mestrado. Outras questões como: se as instituições exigem qualificações; se existe lei que regulamenta as gratificações para as titulações “Lato Sensu” e “Stricto Sensu”; se melhorar os ganhos financeiros, são bons para aumentar o poder de compras e qualidade de vida; qual o porquê de não se qualificar?

Desde a minha especialização, cursada em fins de 2008, venho consolidando a definição de uma concepção de professor voltada para a qualificação e práticas educativas, numa dimensão que me identifica com Nóvoa (1991) como a gênese de desenvolvimento da profissão docente. Não obstante às características de cada país ou contexto social e econômico, abre-se a questão sobre o que significa ser um bom docente; “Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado?” (NÓVOA, 1991, p. 118). Para responder a essas interrogações, é necessário entender que a educação exerce um papel preventivo e persuasivo, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem econômica e social, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção e economia. O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso, sob o controle da Igreja por um corpo docente laico, sob o controle do Estado, mas o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. A função docente não pode de início se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, religiosos ou leigos, tais indivíduos se consagravam somente como ocupação secundária.

Atinei-me, então para o desafio da formação continuada de professores, encontrando na interface ensino-pesquisa-extensão, a possibilidade de participação em cursos de curta duração, palestras e seminários. Motivada pela ideia de professor que se qualifica, que se organiza, que se educa pela participação e prática aliada à inserção da pesquisa, como um instrumento de reflexão e ação, passei a estimular a atitude investigativa de especializar-se profissionalmente.

Com a visão na trajetória que venho construindo ao longo de nove anos de exercício como professora, percebo que a vontade de compreender as controvérsias que marcam a prática pedagógica, além do mais, como protagonista resume o forte interesse da continuidade de minha formação pós-acadêmica. Atuando como professora, tanto no contexto escolar de escola pública estadual, quanto no de secretaria acadêmica de pós-graduação, e agora como pesquisadora, enxergo-me bastante absorvida em questionamentos que, apontam para diferentes estudos: Quais os sentidos, significados e dimensões das trajetórias formativas de egressos do curso de Pedagogia? Quais as contribuições dos processos de formação continuada para a prática pedagógica dos egressos do curso de Pedagogia? Quais são os principais espaços para a formação em serviço vivenciados pelos egressos? Como ocorre o desenvolvimento desses egressos?

Sendo assim, os questionamentos e a necessidade de pesquisar os motivos que conduzem profissionais a acusarem a graduação como falha, bem como a organização de

projetos, resoluções, portarias e leis que delimitam quais aptidões e competências são imprescindíveis para a formação de um profissional de Pedagogia, apto a atuar nas diversas áreas deste campo de conhecimento.

O objetivo geral dessa investigação está em analisar as trajetórias na formação continuada de egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia: seus sentidos, significados e dimensões, de modo a valorizar mais os próprios saberes e as possibilidades de reflexão e aprendizagem, que o ambiente social, histórico e cultural em que atuam lhes proporcionam.

Decorrente desse enfoque, que dá suporte geral à pesquisa e a seus aspectos sinuosos, foram eleitos os objetivos específicos, a partir dos quais serão apresentados os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa para concretizá-los.

Na presente pesquisa, procura-se atingir os seguintes objetivos específicos:

1. Recuperar a trajetória histórica da formação de professores no âmbito do curso de Pedagogia em geral e, mais especificamente, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia;
2. Discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores na atualidade;
3. Analisar, a partir de sua formação inicial, os caminhos percorridos na formação continuada pelos egressos do curso de pedagogia da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Problematizar a dinâmica dos cursos de formação de professores e a forma como o contexto influenciam a postura desses egressos em sala de aula ou outro espaço de atuação, remete à constante busca por uma abordagem que permita compreender alguns fenômenos a partir das visões e relacionamentos entre os sujeitos.

Nesse foco, a pesquisa procura destacar a compreensão dos próprios questionamentos, por meio de métodos qualitativos e quantitativos, pois os objetivos aqui evidenciados situam-se dentro de um enfoque sócio-histórico, que conforme Bogdan & Biklen (1994), não se investiga em razão de resultados, porém o que se quer obter é a interpretação dos comportamentos, na perspectiva dos sujeitos da investigação, interligado ao contexto do qual fazem parte, dando valor aos aspectos descritivos e as percepções pessoais.

Diante disso, Souza (2007) afirma que a adoção do método qualitativo como suporte dessa investigação está dentro do movimento dinâmico dos métodos usados nas pesquisas em educação que antes era

(...) dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (SOUZA, 2007 apud BODGDAN & BIKLEN, 1994, p. 11)

Somente a partir da década de 1980 é que a perspectiva qualitativa começou a se tornar popular entre os pesquisadores em educação. Emergiram inúmeras publicações, a partir dessa década, abordando fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos. Assim, a expressão investigação qualitativa passou a proporcionar grupos de diversas estratégias de investigação que compartilham determinadas características. Nesse foco, os dados coletados podem ser denominados qualitativos

[...] por serem ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante operacionalização de variáveis, sendo formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural. (BODGAN & BIKLEN, 1994, p.20)

E prossegue,

[...] a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder à questões prévias ou testar hipóteses. Privilegiam a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. (BODGAN & BIKLEN, ob. cit., p.20)

Para o atual estudo, constatou-se que a metodologia mais pertinente para o embasamento das hipóteses e dos resultados levantados na pesquisa foi a utilização da análise de questionários, que foram disponibilizados pelo *link* no *Google.forms*.

Uma primeira hipótese seria a de que algumas dificuldades poderiam surgir ao longo do tempo, precisamente, no que se refere à compatibilidade ou não dos endereços de e-mails para contato com os egressos na realidade atual. Muitos deles não tinham seus e-mails atualizados na Secretaria de Graduação ou não estavam com e-mail ativo. Foi determinante a agilidade da tecnologia e o tempo de respostas pelas pessoas. Vale salientar o fato de ter

havido mensagens de e-mail que chegaram ao destinatário correto, porém, infelizmente, não foram respondidas e devolvidas. Existem limitações e dificuldades na obtenção de dados por meio de questionário eletrônico, quando comparado a outros métodos de coleta de dados. Também, os princípios éticos foram preservados e os participantes informados da importância do tema e da sua contribuição à área de pesquisa acadêmica. Foram assegurados aos respondentes, o direito à privacidade e autonomia, esclarecendo a importância da integridade nas respostas e o anonimato absoluto.

No primeiro capítulo, procuro fazer uma releitura da história do processo de criação do curso de Pedagogia até à homologação das Diretrizes Curriculares do Ensino Superior em 2015, utilizando a literatura teórica de vários autores que discutem a temática da formação do pedagogo. Destaco três momentos importantes, denominados de modelos, para a configuração do curso de Pedagogia: primeiro modelo evidenciado é o Técnico em educação, através do Decreto-lei nº 1190/39 – esquema 3+1, com três anos das chamadas disciplinas básicas e um ano de Didática. LDB nº 4.024/61, Parecer 251/1962 e Resolução 1/1962 – bacharel e licenciado – professor da escola normal (docente e não docente). No segundo modelo, Licenciado em Pedagogia – Especialista em Educação quatro habilitações (Administração escolar; Inspeção escolar; Orientação escolar, Supervisão escolar, Magistério): formação especialista/Lei nº 5.540/68 (reforma universitária), Parecer 252/69; Resolução 1/1969; Estrutura da escola, formação e definição de atribuições na lei nº 5.692/71. Com o parecer 252/69 surge a reforma universitária e as Diretrizes Nacionais e um currículo para o curso de Pedagogia, esse currículo passa a ser estruturado em: 1- parte comum: matérias básicas; 2- parte diversificada: matérias da profissionalização corresponde às cinco habilitações. Terceiro modelo: o curso de Pedagogia forma o Pedagogo (Docência como Base de Formação), emerge a crise de identidade, questionamentos no movimento nacional de educadores. Bacharelado X Licenciatura em questão: A Lei nº 9.394/96 preconiza desdobramentos no contexto de redefinição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. A docência com Base da Formação é regulamentada pela Resolução Nº 01 do CNE de maio de 2006 (estabelece diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia). Cerca de nove anos depois, o Conselho Nacional de Educação, estabelece a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Encerro o capítulo, evidenciando que as diretrizes curriculares visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentiva as instituições a montar sua estrutura curricular, com recortes, dentro da área de conhecimento, dos conteúdos que atende o contexto educacional, com foco nas competências explícitas nas DCNs.

No segundo capítulo, apresento discussão a respeito de Formação inicial e formação continuada de professores: dimensões e significados. Discorro sobre políticas e práticas dessa formação por meio da legislação atinente (Lei 9394/96, diretrizes curriculares, PNE); apresento o conceito de formação assumido no trabalho; discuto aspectos da formação inicial e continuada; apresento os conceitos/categorias fundantes da pesquisa: docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo, profissionalidade, identidade profissional. Em lugar privilegiado de discussões, reflexões e investigações de estudiosos, ocupa-se a formação do Pedagogo, principalmente nos últimos decênios. Compartilhando com essas investigações, as pesquisas de Aquino (2011); Imbernón (2009); Nóvoa (1999); Nóvoa (2008); Canário (2008); Marcelo Garcia (1999); Sacristán (1995); Schôn (1997); Tardif (2008); Tardif e Lessard (2008), Candau (1997), Ramos (2011), dentre outros, sobre a formação docente, proporcionam registros condutores imprescindíveis para argumentações do percurso histórico e realidade social, enfatizando a necessidade do mercado educacional de pessoas bem formadas, continuamente qualificadas.

No terceiro capítulo, mostro as análises da pesquisa e resultados das trajetórias de trinta pedagogos egressos da UFU – Universidade Federal de Uberlândia, por meio de gráficos e tabelas e cujos dados são analisados a partir dos elementos destacados nos capítulos anteriores.

Nas considerações finais, reitero os principais aspectos do processo da Pesquisa, os quais podem contribuir, de certo modo, para os cursos de Pedagogia e formação de professores nas categorias de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, a repensarem a forma e necessidade de oferecimento de cursos, pertinentes aos novos sentidos da condição docente, tanto no que diz respeito às políticas da educação para a formação de professores, quanto nas condições de oferecimento, estrutura e locais escolares. Nessa perspectiva, a busca por legislações mais eficazes e melhores significados de docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo, profissionalidade e identidade profissional. Implica na necessidade de se repensar e discutir as políticas de qualificações, juntamente às políticas de gestão educacional e pesquisa que contribuem para intensificar a profissionalização docente.

Capítulo 1

O CURSO DE PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS E PERSPECTIVAS

“A escola tem que dar ouvidos a todos e a todos servir.
Será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua
organização e da inteligência dos seus servidores.”

Anísio Teixeira

Neste capítulo, propõe-se descrever um histórico do curso de Pedagogia, no sentido de subsidiar análise de como as diferentes tendências teóricas e metodológicas expressavam concepções de pedagogos em diferentes marcos sociais e políticos, a fim de situar historicamente a discussão proposta. No âmbito da problemática da presente dissertação, é fundamental obter elementos e etapas da sua constituição no Brasil, para melhor contextualizar os impasses da formação inicial e continuada do pedagogo. Baseando-se na legislação que regularizou o curso e adicionando estudos realizados por autores renomados, evidenciou-se como referencial momentos de identificação e destaque, relevando a problemática do presente trabalho, é imprescindível lembrar fatos e leis que constituem períodos históricos que contextualizam as influências na formação de professores. Desta forma, expõe-se um histórico de 1939 a 2015, que tem como fundamentos teóricos na educação, como Santos (2011), Saviani (2008), Cruz (2008), Nóvoa (1999), Libâneo (1999), e outros importantes autores no campo das políticas em educação.

O Curso completa, aproximadamente oito decênios, embora uma discussão mais acirrada sobre formação e projetos educacionais, evidenciou-se a partir dos anos 90. Recuperar a história do curso de Pedagogia possibilitará uma imersão no interior das disputas políticas que estão sempre presentes nas decisões educacionais de um país. Considerando um contexto cultural e social no qual esteve submetido e a jurisprudência presente nas leis educacionais, orientações curriculares que motivavam perfis profissionais diferentes aos concluintes do curso.

O capítulo compõe-se de três partes: O Curso de Pedagogia: primeiro modelo – técnico em educação; O Curso de Pedagogia: segundo modelo - Licenciado em Pedagogia – Especialista em Educação quatro habilitações (AE, IE, OE, SE, Magistério) e O Curso de Pedagogia: terceiro modelo – Pedagogo (Docência como Base da Formação).

1.1. O Curso de Pedagogia: primeiro modelo – O técnico em educação

Segundo Brzezinski (1996, p.18), “na década de 1930, o procedimento desenvolvido no Brasil foi caracterizado por revolução educacional e cultural, chamada de marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil”. Efetiva-se o início do processo de constituição de uma política capitalista no país, concretizando aos poucos uma projeção dos vários níveis da administração pública centrada no Executivo federal, bem como normas estabelecidas pelas políticas social e econômica.

Na primeira república, setores sociais que eram marginalizados, na concepção de Ghiraldelli (1992, p. 40), “[...] a Revolução de 1930 promoveu um rearranjo”. Com a finalidade de inverter tal situação, aos poucos o “modelo oligárquico agroexportador desenvolvimentista com base na industrialização, exigia-se melhor escolarização” (ARANHA, 2006, p. 305). E, obviamente, trabalho com mão-de-obra especializada.

Por intermédio do Decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde como “Programa de reconstrução nacional”, objetivando “o planejamento das reformas em âmbito nacional e para estruturação da Universidade” (ARANHA, 2006, p. 305).

O governo de Getúlio Dornelles Vargas iniciou o primeiro período de governo, que se estendeu de 1930 a 1945, assumiu o poder, após liderar a Revolução de 1930, governo marcado pelo nacionalismo e populismo. Fechou o Congresso Nacional no ano de 1937 e instalou o Estado Novo governando de forma centralizadora. Criou o Departamento de Imprensa e Propaganda para censurar e controlar manifestações opostas ao seu governo e após um golpe militar, Vargas deixou o governo em 1945. Foi nesse clima favorável às discussões educacionais, que ocorreu no Brasil a criação do Curso de Pedagogia, nos anos finais da década de 1940 (VARGAS, 1938, p. 01).

Para um segundo período do governo Vargas foi eleito presidente da República em 1950, através das vias democráticas, ou seja, pelo voto popular. Neste período mandato continuou com uma política nacionalista. Criou a campanha do “Petróleo é Nosso”, para impedir que empresas estrangeiras pudessem explorar o petróleo em terras brasileiras. Esta campanha resultou, posteriormente, na criação da Petrobrás. (VARGAS, 1938, p. 01)

As modificações na área educacional provocaram novas organizações no setor social, político e econômico, fundamentando ideais pedagógicos firmados no escolanovismo, ou seja, movimento dos pioneiros da Educação Nova. Cruz (2008) explica que,

A crise do modelo oligárquico agroexportador e o desenho emergente de um modelo nacional centrado no desenvolvimento a partir da industrialização, despertaram maior atenção ao processo educacional. A criação do Ministério da Educação e Saúde se insere no contexto de um conjunto de reformas importantes para favorecer os imperativos da política estadonovista, notadamente no que diz respeito ao planejamento das reformas educacionais em âmbito nacional e para a estruturação da universidade. A criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras integra a meta de implantação do regime universitário no país, voltada para a preparação das elites dirigentes, aptas para cumprir as exigências do novo modelo econômico vigente. (p. 44).

Francisco Campos foi apontado como ministro, pois sua atuação era referência no estado de Minas Gerais, focada para formação de professores. Deste modo, uma das pioneiras modificações do Ministério foi anunciar a Reforma educacional, Francisco Campos, que efetivou-se por decretos, conforme Ghiraldelli (1992), discorria sobre assuntos do sistema político universitário, do funcionamento da Universidade do Rio de Janeiro, da fundação do Conselho Nacional de Educação, do Ensino secundário, comercial e superior. Esta reforma estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos e ainda a exigência de habilitação nela para o ingresso no Ensino Superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e concedeu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, de acordo com o decreto, subordinando-se à mesma inspeção.

A referida reforma, considerada pela crítica, como elitista, não abarcou os problemas do ensino da escola primária, como pondera Aranha (2006, p.305) ao apresentar o “descaso pela Educação Fundamental”; e Ghiraldelli (1992, p. 42), ao expor que “tal reforma não atacou os problemas do Ensino popular e nem se preocupou com a expansão da escola primária”.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, dispunha que o ensino superior no Brasil deveria obedecer, de preferência ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades e , ainda que regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. Explica Aranha (2006, p.305) que as universidades seriam obrigadas a incorporar no mínimo três institutos de ensino superior: Direito, Medicina, Engenharia ou a Faculdade de Educação, com Ciências e Letras. Com base na Lei nº. 452, de 5 de julho de 1937, a Universidade do Rio de Janeiro foi transformada em Universidade do Brasil. Nesse contexto são criadas uma Faculdade Nacional de Filosofia,

Ciências e Letras e uma Faculdade Nacional de Educação, revogando o Decreto nº. 19.852, de 11 de abril de 1931.

Já em 1938, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo efetivou um desligamento de sua estrutura do Instituto de Educação Caetano de Campos e foi criada uma seção de Educação para favorecer a formação pedagógica do futuro licenciado.

A compreensão da constituição do Curso de Pedagogia, requer uma retomada dos registros de construção e desenvolvimento do campo educacional, no qual pode-se encontrar o Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, primeira regulamentação deste curso no Brasil. Previa a formação bacharel em Pedagogia com duração de três anos. Ao se cursar mais um ano de Didática obteria o diploma de licenciado, conhecido como esquema 3 + 1 (3 anos de bacharelado + 1 ano de licenciatura, professor de Matérias Pedagógicas do Ensino Normal). Com formas “estritamente técnicas”, tendo as suas primeiras versões como “estudos da forma de ensinar”, onde se formava basicamente um “técnico administrativo em educação, sem uma essência pedagógica estabelecida para esse profissional”. (SAVIANI, 2008, p.39).

O título de bacharel recebia quem cursasse três anos de estudo numa formação específica e, caso o bacharelado escolhesse também a opção licenciatura, teria mais um ano de curso para lecionar nas séries iniciais. Saviani (2008, p.39) esclarece que “o diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentando-se ao curso de bacharelado”.

Esse mesmo autor destaca a forma de organização dos currículos:

1º ano: complementos de Matemática; História da filosofia; Sociologia, Fundamentos biológicos da Educação, Psicologia Educacional.

2º ano: Psicologia Educacional: Estatística Educacional; História da Educação, Psicologia Educacional.

3º ano: Psicologia Educacional, História da Educação, Administração Escolar, Educação Comparada, Filosofia da Educação. (SAVIANI, 2008, p. 39).

Explicita-se, desse modo, a presença nos três anos das disciplinas História da Educação, Fundamentos de Administração e Psicologia da Educação, e às outras foram ministradas em apenas um ano de estudo. Confiantes no modelo vigente, bacharéis, egressos de diferentes cursos, regressavam à Universidade em busca da formação pedagógica. Impasses surgiram referente ao perfil do egresso no curso de Pedagogia. Qual a verdadeira identidade do profissional que estava formado para o mercado de trabalho, sabendo-se que no curso de Filosofia, as características e competências eram para bacharelado.

Em janeiro de 1943, com base no Decreto – Lei nº 1.190/39, foi exigido para o preenchimento de cargos de técnicos em educação do Ministério da Educação, diploma de

Bacharel em Pedagogia. As funções específicas do pedagogo continuavam muito vagas. Realmente a única situação definida para o licenciado em Pedagogia era a obtenção do registro de professor do Curso Normal, junto ao Ministério da Educação. A escassa clareza de função, mesmo para o profissional de Pedagogia “porque a Lei Orgânica do Ensino Normal – O Decreto-Lei nº 8530/46 – estabelecia que para lecionar nesse curso, era suficiente o diploma de ensino superior” (SILVA, 1999, p.35). A situação era confusa, então o pedagogo invadiu outros setores e teve permissão para ministrar aulas de Matemática, História e Filosofia.

A clientela que procurava o curso de Pedagogia era portadora de outros cursos superiores. Com a promulgação da Lei nº 4.024/1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a solicitação foi de que deveria manter “o curso de bacharelado para formação de pedagogo” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.38). Posteriormente, em 1962, Valnir Chagas em seu Parecer nº 252, objetiva o curso de Pedagogia a formar o especialista, efetivando a intenção de prevalecer a separação entre bacharelado e licenciatura. Esse parecer fomentou a abertura e criação das habilitações de especialista para atuar nas funções de supervisão, inspeção e orientação educacional na escola.

Com essa abertura, o Curso de Pedagogia continuou dividido entre licenciatura e bacharelado, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação ou administrador de educação, ou seja, profissional não-docente do setor administrativo das escolas.

Parte do Parecer CFE nº. 251/1962 confirma a polêmica em torno do curso:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequentemente, formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida – e comece a ser ultrapassada – talvez até 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo da educação. O curso de pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (Parecer CFE nº. 251/62, p. 98)

Estruturado por esse Parecer, o Curso de Pedagogia privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, proporcionando a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para dividir a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação com ênfase aos estudos pedagógicos; todavia, esta possibilidade de investigação científica no campo teórico não se consolidou. Haveria, assim, uma influência acentuada do escolanovismo, que acreditava numa Pedagogia geral tida como “ciência unitária” (LIBANEO, 2004 *apud* SANTOS, 2011, p. 24), independente da educação, na qual Sociologia, Biologia e Psicologia seriam ciências auxiliares.

Afinal, estava duvidosa a relação entre licenciatura e bacharelado, demonstrando um curso de Pedagogia incerto e fragmentado. Qual seria o trabalho do pedagogo? Seria somente um técnico ou seria um professor?

No decênio de 1960, o enfoque no pedagogo como técnico tornou-se próximo da perspectiva de mercado da época. Adequava-se aos reflexos do taylorismo/ fordismo, com necessidade de produção massiva e a educação deveria atender essa lógica do capital, principalmente pela racionalidade técnica que conduziria a uma alta produtividade. Esse foco para a produtividade teve muito esforço, para isso “[...] se apostava fortemente no desenvolvimento educacional para fazer o Brasil crescer e atingir, a qualquer preço, as portas da modernização com substancial avanço tecnológico [...]” (BRZEZINSKI, 1996, p.47).

Dedicavam-se inteiramente às influências do modelo desenvolvimentista, modulado pelo processo de aceleração do crescimento da economia e pela erradicação de um programa de industrialização contínua no país. Para atender a essa necessidade, aumentou a ênfase no setor da educação, como instrumento de capacitação e melhor qualificação da mão-de-obra técnica, para o processo de industrialização implantado no Brasil, principalmente, no governo de Juscelino Kubitschek, no período de 1956 a 1961, no qual queriam cinquenta anos de desenvolvimento em seis anos de governo. No final, o Congresso Nacional aprovou a Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases, nisso o Conselho Federal de Educação teve de implementar os currículos mínimos para vários cursos superiores, dentre eles, o de Pedagogia.

1.2. O Curso de Pedagogia: segundo modelo – Licenciado em Pedagogia – Especialista em Educação quatro habilitações (AE, IE, OE, SE, Magistério)

A separação do curso entre bacharelado e licenciatura deixava explícito que no Bacharelado formava-se o técnico em educação e na licenciatura, “o professor que iria

lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário (esquema 3+1), constantes do currículo de bacharelado, igualmente com os cursos das seções de Filosofia, Ciências e Letras” (SAVIANI, 2007, p. 117).

A primeira regulamentação do Curso de Pedagogia efetivou-se em 1962 com o Parecer PFE 251/62, tendo como autor o conselheiro Valnir Chagas. Segundo Silva (2006), nesse período havia questionamentos sobre a oferta de condições de trabalho aos profissionais formados:

A ideia de extinção provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio, na medida em que a formação do professor primário deveria se dar ao nível superior e a de técnicas em educação em estudos posteriores ao da graduação. (SILVA, 2006, p.15)

Existia uma dicotomia entre bacharelado/licenciatura em Pedagogia, todavia nos termos do Parecer CFE nº 251/1962 “deixava de vigorar o esquema conhecido como 3+1” (Saviani, 2008, p.42) e “as licenciaturas eram regulamentadas pelo Parecer CFE 292/62” (LIBÂNEO, 2006, p.110). Poderiam ser escolhidas disciplinas opcionais pelas IES (Instituto de Ensino Superior) em Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária e Média e Introdução à Orientação Educacional.

Diante das necessidades do mercado, pode-se observar

[...] que o período de 1960-1964, foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores para o mercado capitalista, entre eles os profissionais da educação, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, visando dinamizar a economia do país, sendo essa etapa caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58).

As dificuldades chegaram com o golpe militar de 1964, frente à impossibilidade de alavancar na direção das novas propostas de ideias progressistas de educação, surgiu em contraposição o movimento escolanovista, ideário da Escola Nova, Considerado combatente do tradicional.

De um lado, explica Araújo (2002), o tecnicismo entre nós não é um fenômeno recente. Sua penetração no âmbito escolar é quase secular, mas foi a partir dos anos 1960 que ele se tornou gravídico e, também, alienante, no sentido de tornar o processo pedagógico descentrado de sua dinâmica que é o saber sistematizado, o conteúdo.

De outro lado, de acordo com Saviani (1999), ao findar a primeira metade do século XX, o escolanovismo, movimento que significou a tentativa de renovação da escola pelos métodos, apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola foram frustradas e um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais.

Retorna Araújo e conceitua o tecnicismo pedagógico:

O tecnicismo pedagógico significou sobrelevar as técnicas, os processos, os recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender. Tal sobrelevação tende a enfatizar, quando não chega a radicalizar, a autonomia dos recursos técnicos. Em íntima conexão com essa maneira de pensar, a escola tende a ser concebida como autônoma em relação ao processo social, envolvida com as ideias de racionalização, de eficiência e de eficácia que permearam todos os níveis do sistema de ensino (ARAÚJO, 2002, p.15)

A escola parece dinâmica e autônoma, porém tende a atender a necessidade criada pela abrangência do processo produtivo, racionalizando a produção a partir da compra e venda de mão-de-obra para o trabalho.

No Tecnicismo educacional, de acordo com Saviani (1999), a partir do pressuposto da neutralidade científica e, inspirado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade dos sistemas produtivos, vai advogar para a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril:

Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. (SAVIANI, 1999, p.23).

Nos fundamentos da pedagogia tecnicista, buscou-se planejar a educação de modo a torná-la racional e organizada, minimizando a subjetividade que poderia atingir sua eficiência. Para isso, era preciso mecanizar o processo e operacionalizar os objetos e expandir as propostas pedagógicas: microensino (experiência simplificada); telensino (aulas para ensino de primeiro grau em emissões de televisão); instrução programada (dividir o material em módulos); máquinas de ensinar (programadas com vários exercícios para o aluno e o professor passa a ser um monitor).

Como consequência, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, permitindo a entrada no sistema de ensino de técnicos de especificações diferentes. Erradicou-se os esquemas de planejamento. Foi nesse contexto ideológico-político que se posicionou o trabalho dos professores.

Araújo (2000) também relaciona alguns exemplos de prática pedagógica e vivência tecnicista da educação, com o objetivo de trabalho eficiente e dinâmico obriga a utilização de retroprojetores, se define uma lista de verbos muito grande, adequados para explicar os objetivos gerais e específicos de todas as disciplinas, estrutura atividade pedagógica com organogramas e controle obrigatório da quantidade de avaliações dadas pelo professor. Diante disso, evidencia a burocratização do planejamento e ação pedagógica, acreditando na obtenção de sucesso no ensino.

A falta de eficiência educativa, no governo militar, começa a ser dispensada com propostas de planejamento na educação, com consultorias de economistas da educação, face ao significativo aumento da demanda da sociedade, juntamente à escassez de recursos, ocorrendo a expansão e complexidade nos sistemas de ensino. A resposta para os problemas está na Teoria Geral dos Sistemas, com a tecnologia educacional e de eficácia comprovada nos “países desenvolvidos”, bastava transportá-la para a educação no Brasil, contam Kuenzer e Machado (1982, p.34).

Essas proposições eram amplamente justificadas pelas ideias do regime militar. O aumento na produtividade de ensino demonstra um desenvolvimento seguro. Na certeza de que a educação seria um instrumento com capacidade de promover o desenvolvimento da economia, qualificando a mão de obra, através da redistribuição de renda, pela maximização da produção.

Configurou-se uma forte polarização ideológica no Brasil, no governo Emílio Garrastazu Médici, uma disputa entre dois tópicos: o nacional-reformista e o liberal-conservador. A hegemonia prevaleceu no projeto liberal-conservador, o qual proporcionou ao poder militares e tecnocratas, com o apoio da burguesia: estrangeira e nacional, latifundiários e parte da classe média.

Estiveram presentes nos planos econômicos motivadores de ações governamentais, os interesses dos referidos grupos, conduzindo o país ao crescimento econômico denominado de “Milagre econômico”. Teve como características a artificialidade, sem sustentação interna, firmado em um modelo de sociedade, que desconsiderava as reais possibilidades de desenvolvimento humano. Visava a produção de bens duráveis, interessantes ao mercado externo, devido aos investimentos de capital estrangeiro e recordes de prosperidade.

Com essas estratégias para o desenvolvimento, concentração e reprodução do capital indicavam espaço de atuação da educação e o Ensino Técnico, como elementos dessa estrutura, reorganizaram-se para atender as demandas das transformações sociais.

Vale a pena conhecer um pouco sobre Valnir Chagas,

era, antes de tudo, um homem educado. Não apenas no sentido de ter muito estudo e aptidões intelectivas aprimoradas. Seu primeiro curso superior foi o da Faculdade de Direito do Ceará, concluído em 1944. Bem mais tarde, já participando do Conselho Federal de Educação, haveria de formar-se bacharel e licenciado em pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, de que fora um dos fundadores, professor nos cursos de letras e pedagogia, além de Chefe de Departamento e diretor (temporário). O conhecimento jurídico e o de sistemas e processos educativos convergiram para destacá-lo, entre os seus pares de Conselho, pela formulação exímia da legislação educacional então produzida. (PINTO, 2010, p. 11).

E prosseguia com seu empenho,

De 1948 a 1953, organizou, instalou e dirigiu o Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Embora se notabilizasse como mestre no ensino de línguas, a experiência da educação profissionalizante familiarizou-o com os problemas e necessidades dos estudantes que a buscavam e também com as possibilidades formativas da aprendizagem do trabalho. Aliás, foi sua participação no Seminário de Orientação Técnica do Ensino Comercial, realizado em Florianópolis (1948), quando pronunciou conferência, que mais tarde, ampliada, resultou no livro *Didática especial de línguas modernas*. Foi também coordenador do ensino comercial do setor Nordeste Oriental, de 1955 a 1958, designado pelo Ministério da Educação e Cultura; e representante desse Ministério no Conselho Regional do Senac-Ceará, de 1957 a 1961. Dirigiu o Instituto Brasil – Estados Unidos, do Ceará (1959/1961). (PINTO, 2010, p. 14)

No âmbito educacional, demandava uma nova situação e exigia adequações na legislação que regulava o setor. Um dos mentores da Reforma Universitária de 1968, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68 (BRASIL, 1968), Lei de Reforma do Ensino Superior, Valnir Chagas fixou normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, considerada como uma LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Essa reforma atingiu o funcionamento das Faculdades de Filosofia, cujas seções foram desunidas para se tornar departamentos, faculdades ou institutos correspondentes às suas áreas de conhecimento. Desse modo, é que a seção de Pedagogia deixa de existir para ceder lugar à Faculdade de Educação, assumiu a responsabilidade de oferecer o Curso de Pedagogia. Também, este curso poderia ser oferecido por Departamentos de Educação.

A necessidade de atender à demanda por mão-de-obra escolarizada, em 1969 o parecer CFE nº 252, do Conselheiro Valnir Chagas, evidenciou uma regulamentação nova para o Curso de Pedagogia, aplicando uma reformulação geral de currículos mínimos, em consonância com os norteadores básicos da Reforma Universitária – Lei 5.540/1968, objetivando formar especialistas em Supervisão, Administração e Inspeção Educacional. Enquanto que o ensino primário e médio foi reformado pela Lei 5.692, de 1971 (BRASIL, 1971), que alterou a sua denominação para o ensino de primeiro e segundo graus. Ambas subsidiavam inspiração liberal e tendência tecnicista.

Através do novo Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969, institui que no Curso, conforme a ideia de polivalência, com a inserção de uma parte comum de formação. O relator escreve que todo professor, sendo um educador, não pode ser um “executeiro” de dar aulas. Para tanto, a formação deveria acoplar no todo do processo educativo, o conhecimento integral do aluno: matéria e métodos apropriados. Centralizado no currículo mínimo, a sugestão de definir de uma vez por todas, a identidade do referido curso, firmando que o profissional pedagogo teria uma outra parte diversificada em função das habilitações específicas e funções na escola: Inspetor(a), Supervisor (a) e Orientador (a). Tais habilitações estavam contidas no diploma:

O parecer é favorável a que esse diploma seja o de bacharel e não o de licenciado, considerando que o pedagogo não precisa obter uma licença, através de formação pedagógica, para efeito de ensino, pois, na verdade, o pedagógico já constitui o próprio conteúdo do curso de pedagogia. Ficou, porém, fixado que o título único passa a ser o de “licenciado” em decorrência da aprovação, pelo plenário, por maioria dos votos, da emenda apresentada pelo então conselheiro D. Luciano Duarte. (SILVA, 2006, p. 30).

Conforme o senso comum, a imagem do professor licenciado seria somente para ministrar aulas em sala de aula e a organização administrativa pelo diretor. A situação da relação de trabalho desse profissional não ficou resolvida:

O parecer nº 252/69, ao reconhecer as tarefas referentes à administração, supervisão, orientação educacional e inspeção no conjunto das atividades escolares e prever, para exercê-las, a formação de profissionais em habilitações distintas, regulamentando-as inclusive, acabou por determinar a necessidade de vários pedagogos em cada escola: o responsável pelas tarefas administrativas [...], o responsável pelas tarefas pedagógicas e o responsável pelas tarefas de organização educacional [...] (SILVA, 2006, p.40).

A organização das habilitações dificultou a compreensão sobre essa fragmentação das categorias de trabalho em tais funções educativas na organização da escola. Na época as designações de orientadores, supervisores e administrativos não incluíam matérias exclusivas de conhecimentos pedagógicos. Na verdade era uma imitação do sistema capitalista de produção, objetivando a separação das funções dos trabalhadores, conforme pondera Libâneo:

[...] tal como uma fábrica, também na escola ocorreria a divisão técnica do trabalho, levando à fragmentação do trabalho pedagógico, isto é, dividindo as tarefas escolares entre os que pensam e o que fazem, entre os que controlam e os que executam, instaurando a desigualdade na escola [...] (LIBÂNEO, 2005, p. 05).

A indevida fragmentação no sistema escolar, caminhou para uma desvalorização maior do trabalho dos pedagogos, expandindo diversas dúvidas sobre o perfil do profissional que chegaria a concluir o curso.

Com a abertura política democrática rumo às práticas na década de 1980, ocorre um movimento participativo da sociedade civil, referente a temas que despertavam interesse à nova ordem de política nova. Entretanto, sem focar uma proposta mais concreta sobre o fazer pedagógico, empreendeu-se um marco significativo para a educação, que se delineia por meio das Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), com discussões, encontros e congressos que centralizaram atenção de pensadores da área educacional.

O modelo educacional em 1980 continuava enfraquecido e demandava reflexões críticas sobre a organização curricular – entre generalista e especialista. Focava-se “[...] para a necessidade de se definir as políticas de formação dos profissionais da educação. Assim, a ênfase até então dada à formação do especialista diminuiu em prol da formação de um profissional mais generalista” (CASTRO, 2007, p. 09).

Nos estudos de Saviani,

A década de 1980 foi inaugurada com a existência da ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) criados entre 1977 e 1979. Com efeito, a ANPEd foi constituída em 1977 e a ANDE em 1979. Quanto ao CEDES, cabe observar que, embora as articulações que conduziram à sua criação tenham ocorrido em 1978 com a publicação do primeiro número da revista Educação & Sociedade por um grupo de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, a ata de fundação da entidade é datada de 5 de março de 1979. Estas três entidades se uniram para organizar, em 1980, a I CBE (Primeira Conferência Brasileira de Educação) à qual se seguiram mais cinco realizadas em 1982, 1984, 1986, 1988 e em 1991. (SAVIANI, 2013, p.208)

Nesses encontros surgem as possibilidades de formação de associações, em seguida transformam-se em sindicatos, aglutinando diferentes interesses educacionais. A partir do ano de 1983, anunciou-se a criação do Comitê Pró-Formação do Educador e a criação da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, para isso afirma Silva “[...] uma proposta de reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura” (SILVA, 2006, p. 68). As dúvidas surgiram referente ao tipo de profissional que seria formado e a estrutura curricular do curso, manifestando tendências da docência como base para formar o pedagogo (BRZEZINSKI, 1996), reduzindo a formação somente para professor, deixando de formar o especialista.

As tentativas de melhorias no curso de pedagogia continuavam. Em 1998, no quinto Congresso Estadual Paulista sobre Formação de professores, um relatório elaborado por um grupo de idealizadores apontava:

[...] é próprio da Pedagogia formar professores de educação infantil, de 1ª a 4ª séries e escola normal (quando esta existir) e/ou educadores sociais, pedagogos para empresas, órgãos de comunicação, áreas tecnológicas ou outras [...] além de propor que o curso supere a cisão entre as funções organizativas e gestonárias da escola e as funções docentes (SILVA, 2006, p.81).

A proposta do grupo foi aumentar a abrangência do trabalho dos pedagogos para o ambiente não-escolar, porém manter o objetivo da Educação infantil e anos iniciais, na certeza que este novo modo de organização iria representar o trabalho dos formados. Buscando uma definição clara do termo “pedagogos”, uma comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia analisou o processo, descrevendo-o do seguinte modo:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais [Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, p.1]. (SILVA, 2006, p.82).

Esta descrição parece caracterizado nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, destacando a docência como meta principal de trabalho desse profissional, no entanto, apresentando que seu trabalho também ocorre nas secretarias das escolas, gestores, auxiliares nas áreas da educação, fugindo um pouco do restrito pedagogo na sala de aula.

A proposição de projetos e pesquisas emergia a Pedagogia Crítica, como o começo da ruptura com o pensamento tecnicista no campo educacional e o crescimento do interesse pela

qualidade da escola e das atividades dos professores, incluindo suas condições de trabalho e também, os cuidados com a formação. O movimento de crítica aos cursos de Pedagogia ocorria na existência da dicotomia entre o generalista e o especialista com a função de cada um nos locais de trabalho. Aos profissionais especialistas acusavam de intermediar e regular o controle tecnicista, em que os processos educativos ocorriam distante do local da execução, divergindo os que pensavam e os que realmente executavam as ações educacionais.

Na época, alguns cursos de Pedagogia, mesmo com a ausência de legislação específica, tiveram a audácia de solicitar para os anos iniciais, a formação em nível superior. Acreditavam quase num consenso nacional sobre a importante preparação científica do professor que ministra aulas para crianças e jovens em alfabetização e letramento.

A modificação de *status* da formação do professor dos anos iniciais demandaria muitos investimentos e um extenso processo temporal. A curto prazo, a diversidade cultural e econômica brasileira não poderia deixar as Escolas Normais, chamados Cursos de Magistério.

A procura pela identidade do curso de pedagogia teve seus fundamentos questionados por Marques “geralmente considerados como a década perdida, os anos de 1980 não foram certamente para a educação, se levarmos em conta o surgimento dos movimentos de educadores que desde então se reestruturam no país” (MARQUES, 1992, p. 71).

Houve organização de entidades, como por exemplo, a CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – 1983), objetivando a determinação do estatuto epistemológico do curso de Pedagogia. Esta entidade proporcionou encontros, debates, sobre o profissional da pedagogia – o pedagogo; sua área de atuação e suas atribuições; contribuição do curso para a compreensão de sua identidade. O pesquisador Libâneo enfatiza:

Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a ideia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*. Em meados da década de 80, algumas faculdades de educação, por influência de pesquisas, debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar), para investir num currículo centrado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. (...) a ideia era a de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão e orientação. (...) Pode-se deduzir, entretanto, com base em alguns poucos estudos sobre inovações

nas instituições e cursos de pedagogia, que o saldo dessas iniciativas é modesto, enquanto persistem problemas crônicos, tais como o interminável questionamento da identidade da pedagogia e as ambiguidades quanto à natureza do curso, sempre refletidos nos documentos legais. (LIBÂNEO, 1996, p. 39)

As discussões agitadas sequenciaram pelo decênio, trazendo novas ocorrências que atingiram os focos da educação no Brasil, principalmente para o curso de Pedagogia. Sendo assim, os ajustes nos Sistemas educacionais no país foram inevitáveis, devido à ordem política e econômica internacional que promoveram eventos e seminários nacionais, revisão de documentos e assessorias pedagógicas.

A primeira Conferência Brasileira de Educação, na PUC em São Paulo, foi local da elaboração do Comitê Pró-Formação do Educador, modificado em 1983 e renomeado de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, no ano de 1990, na Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE). (LIBÂNEO, 2000, p.121-122).

Na cidade de Belo Horizonte, em 1983, realizou-se um Seminário Nacional de Recursos Humanos para a Educação. Baseado nos textos apresentados, foi elaborado um documento embasado na interpretação da “docência como a base da identidade profissional de todo educador”, denominado “Documento Final”, registro de discussões, debates, mesas-redondas. Com isso, fortaleceu a concepção de Pedagogia como curso, não deixando margens de dúvidas de sua existência. No documento deixou de explicitar a teoria epistemológica da Pedagogia, continuando sem definição o perfil do egresso (identidade do pedagogo) e “tampouco delineou a estruturação curricular objetiva para o atendimento a tal formação” (SILVA, 1999, p. 82).

Nessa época, algumas universidades aderiram, então, à formação docente para o começo da escolarização como uma das prováveis habilitações do curso de Pedagogia e, em muitos cursos, escreve Scheibe (2001, p.2), “exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador”. Por motivo desse movimento que foi se expandindo, os cursos de graduação em Pedagogia configuravam-se baseado em duas modalidades: a oficial e a delineada pelo MNRCFE – Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. (FORUMDIR, 2003).

1.3. O Curso de Pedagogia: terceiro modelo – Pedagogo (Docência como Base da Formação)

A influência dos órgãos e entidades internacionais implicaram mudanças na área educacional, marcadas pelo crescimento do neoliberalismo no Brasil. O governo Brasileiro captou as novas demandas do mundo do trabalho em proporção com as instituições financeiras internacionais, emergindo as reformas educacionais juntamente com as transformações produtivas. A respeito desses avanços disserta Saviani (2004, p.120):

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo”, na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e , especificamente, a política educacional.

Tais reformas tinham o objetivo de atender às demandas de trabalho e uma expansão acelerada do sistema, necessitavam formação básica de competências individuais para o mercado. O presidente empossado no dia 15 de março de 1990 anunciou o plano econômico:

Retorno do cruzeiro como unidade monetária em substituição ao cruzado novo, vigente desde 15 de janeiro de 1989 quando houve o último choque econômico patrocinado por seu antecessor José Sarney. O Cruzeiro voltaria a circular em 19 de março de 1990 em sua terceira e última incursão como moeda corrente nacional. Além disso, as medidas de Collor para a economia incluíram ainda ações de impacto como: redução da máquina administrativa com a extinção ou fusão de ministérios e órgãos públicos, demissão de funcionários públicos e congelamento de preços e salários e confisco das poupanças. (BRASIL, 1990, p. 01).

As medidas empresariais afetaram o campo educacional, conduzindo a educação em um produto ou mercadoria em oferta. Sabe-se que, na sociedade capitalista a educação é pensada como processo de adaptação às necessidades e às exigências do modo de produção industrial.

Eventos internacionais fundamentaram a organização de políticas educacionais de países, como o Brasil. Dentre eles, pode-se citar três importantes:

- 1) Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, em 1990;

- 2) Documento da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), nos anos 1990;
- 3) Relatório de *Delors*, da UNESCO, 1993-1996.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990. Neste encontro reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países, incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Além da participação de representantes intergovernamentais e não-governamentais que examinaram em 48 mesas-redondas e em sessão plenária assuntos sobre educação. Os textos dos documentos tiveram que ser revisados e aprovados na sessão plenária no dia do encerramento em 9 de março de 1990.

Esses documentos compõem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, publicados pela UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância – em maio de 1991. Ressalta que apesar de passados mais de quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento esse que afirma que “toda pessoa tem direito à educação”, na realidade a educação ainda não é de acesso para todos. Os dados levantados apontam que um grande índice de crianças, principalmente meninas, não tem acesso ao ensino fundamental e 960 milhões de adultos são analfabetos, dos quais dois terços são mulheres. Isso acrescenta-se ao analfabetismo funcional, presente principalmente nos países industrializados ou em desenvolvimento e a falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Associados a esses dados, soma-se o aumento da dívida de muitos países, o aumento da população, à discrepância econômica entre as nações e dentro delas, bem como as guerras, ocupações, lutas civis e violência.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou dois documentos, instruindo transformações de urgência no financiamento da educação para conseguir melhorar os indicadores mundiais. O primeiro documento, denominado *Transformación productiva com equidad*, de 1990, trazia em seu conteúdo o objetivo de formar cidadãos produtivos, melhorar as estatísticas educacionais na América Latina (AGUIAR, 1996, p. 63). Propunha que considera primordial e comum a todos os países: a transformação das estruturas produtivas da região e um marco de equidade social progressiva, se pretendia criar novas formas de dinamismo, habilidades e conhecimentos para os sistemas

produtivos e, também melhorar a qualidade de vida da população. Para isso, deveria capacitar agentes produtivos:

Versatilidade, capacidade de inovação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novos cálculos, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser tarefas e habilidades construídas na educação básica. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2006, p. 53)

Em 1992, foi publicado o segundo documento pela CEPAL em parceria com a UNESCO: *Educación y conocimiento- eje de la transformación productiva con equidad*, que trazia escrito

As diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornaram possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. [...] em síntese, a estratégia da CEPAL, se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2006, p. 53).

A ênfase do Relatório *Delors*, terceiro evento da UNESCO, 1993-1996, foi sobre as necessidades do século XXI em Educação. O alcance seria através de “quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. O citado relatório evidenciava que a transformação significativa deveria ocorrer através dos agentes da educação”. (GENTIL; COSTA, 2011, p. 274).

Numa pesquisa de tese realizada por Durli (2007), investigou o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP). Apresenta um estudo documental pautado na análise do conteúdo de documentos homologados no período de 1996 a 2006, norteadores da proposta oficial de formação de professores e documentos elaborados por associações e entidades, tais como: ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES. Delineado pelos princípios articuladores da reforma do ensino superior implementada da década de 1990 e orientado por uma concepção mais centrada na dimensão técnica do trabalho docente, reduzia o Curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo à docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas matérias pedagógicas do Curso Normal de nível médio e intensificou a divisão entre bacharelado e licenciatura.

Quando foi promulgada a LDB 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), no Governo de Fernando Henrique Cardoso, “a sociedade brasileira se caracterizou por um amplo processo de mudanças estruturais implantadas para dar sustentabilidade aos novos requerimentos do modo de produção, dentre eles a implantação e implementação do Estado gerencial” (DURLI, 2007, p. 66), em consonância às necessidades do desenvolvimento do capitalismo. As políticas educacionais foram mobilizadas, no sentido de propor adaptações dos sistemas de ensino, das escolas, os currículos e, inclui os processos de formação dos profissionais da educação.

Conforme (DURLI, 2007), inaugura-se uma época de intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores, retomando, inclusive velhas questões do Curso de Pedagogia tidas como superadas no contexto do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação. Com isso, evidencia Durli:

Retorna problemas mais sérios do que aqueles já vivenciados, e com isso inicia a criação de uma variedade de instituições com possibilidade de oferecer essa formação, além da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), como *locus* preferencial na preparação de professores para atuar nos anos iniciais de escolaridade.(2007, p. 67).

Nesse foco, com a promulgação da LDB, problemas históricos do Curso de Pedagogia são retomados, entre eles estão as questões relacionadas à sua função, à base de formação e ao *locus* de seu oferecimento. A mobilização da sociedade civil, principalmente as instituições ligadas à área da educação tem a intenção de retirar do Curso de Pedagogia a função de formar professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira permite interpretações diferenciadas, referente ao curso de Pedagogia na LDB nº9394/96, além de autorizar a criação de novas instituições, denominados de ISE, responsáveis pela formação do professor da educação básica. Especialmente o artigo 64 da LDB, indica para o Curso de Pedagogia como bacharelado profissionalizante, na incumbência de formar especialistas em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação para a Educação Básica, enquanto que para formar professores na Educação Infantil criou-se o Curso Normal Superior. Saviani (2012, p.52) revela que, “[...] a excessiva preocupação com a regulamentação, isto é, com os aspectos organizacionais, acabou dificultando o exame dos aspectos mais substantivos referentes ao próprio significado e conteúdo da pedagogia”.

No governo de Fernando Henrique Cardoso consolidou a contratação de mais trabalhadores no serviço público pela CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), conforme a

Ementa Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1998, estabeleceu regras de previdência social diferenciadas para servidores titulares de cargo vitalício, efetivo, em comissão ou de outro cargo temporário e de emprego. Permitindo ao poder público efetivar contratos com pessoas para participar em projetos provenientes de Universidades (ANDES-SN, jul. 2007). Observa-se nas universidades:

As fundações de direito privado e, no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia, as redes nacionais de pesquisa são integradas por entidades majoritariamente constituídas como Organizadora da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscips), uma nova modalidade de organização não governamental (ONG). As Oscips operam nas universidades em convênios ou associações com as fundações de direito privado, utilizando professores, técnicos e estudantes de pós-graduação, além de contratar servidores por tempo determinado ou no regime celetista, nos moldes previstos pelo regime de emprego público. (ANDES, jul. 2007)

Tais convênios nas universidades provocam modificações trabalhistas, desencadeadas por ideias de ONGs internacionais, devido à execução de uma reforma do Estado em todos os setores de infraestrutura, que sustentam a máquina do Estado brasileiro são privatizadas ou terceirizadas.

De outra parte, a SESU/MEC instituiu Comissões de Especialistas de Ensino (COESP), que receberam, dentre outras a incumbência de elaborar as diretrizes curriculares dos cursos, para análise e aprovação do CNE. Nomeou também, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), através da Portaria SESU/MEC nº 146 de 10 de março de 1998, constituída pelos professores Celestino Alves da Silva Júnior, da UNESP – Marília; Leda Scheibe, da UFSC; Márcia Ângela Aguiar, da UFPE; Tizuko Morchida Kishimoto, da USP; e Zélia Mileo Pavão, da PUC – Paraná. Passados dois anos, a Comissão foi reorganizada, em obediência à Portaria SESU/MEC nº 1.518 de 16 de junho de 2000, composta pelos “professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da UNICAMP; Maisa Gomes Brandão Kullok, da UFAL; Marlene Gonçalves, da UFMG; Olga Teixeira Damis, da UFU; e Merion Campos Bordas, da UFRGS”. (CRUZ, 2008, p. 26).

No argumento de Cruz,

[...] a proposta de diretrizes curriculares elaborada e encaminhada pela CEEP ao CNE, em maio de 1999, levou em conta as sugestões das coordenações de cursos das instituições de ensino superior e as proposições obtidas mediante um amplo processo de debate nacional envolvendo as entidades da área (ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, ANPAE E CEDES. (SCHEIBE (2001) *apud* CRUZ, *ob. cit.*, p. 26).

Nesse intuito, contempla uma tendência em muitos cursos, que aponta a docência como base de formação. Na proposta do CEEP – Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, defende que o pedagogo deve ser constituído com “um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação”. (SCHEIBE, 1999, p. 01).

O campo de atuação do pedagogo se alarga, podendo atuar como professor da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e das disciplinas pedagógicas do Curso Normal do nível médio e, também como dirigente escolar, supervisor de projetos e poder trabalhar em instituições escolares e não escolares. Cruz (2008) complementa que, as habilitações em Administração, Planejamento, Supervisão e Orientação escolar são entendidas como possibilidades de formação, no entanto as instituições formadoras deveriam oferecer estas habilitações em nível de pós-graduação.

O documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento do Curso de Pedagogia, proposto pela CEEP, em fevereiro de 2001, aborda duas ênfases: a primeira, referente à docência na educação infantil e gestão educacional e a segunda, referente à docência no ensino fundamental (primeira etapa) e gestão educacional. E Cruz (2008) comenta que, os anos 2001 e 2002 registram a aprovação e homologação de pareceres indicativos de resoluções que instituem as diretrizes curriculares de uma série de cursos de graduação.

Tem-se, assim, em 2002, a elaboração da primeira Resolução do CNE/CP nº 01/02 que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena. A segunda Resolução CNE/CP nº 02/02, institui a carga horária e duração dos cursos destinados à formação de professores da Educação Básica. Considerado um momento de rupturas e mudanças para o curso de Pedagogia.

Ainda em 2002, encerrou o trabalho das Comissões de Especialistas e o governo federal, através do CNE designou uma Comissão Bicameral (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica) para aprovar as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Essa Comissão, em 2004 foi reorganizada e somente em “17 de março de 2005 é que foi divulgada a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional” (CRUZ, 2008, p. 28). O Conselho Nacional de Educação – CNE, em março de 2005, propôs dar sequência às Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, com o objetivo de homologar rapidamente o documento, estipulando prazo curto para as adequações às DCN,

nas Faculdades e Institutos Superiores de Educação. A primeira proposta de projeto de Resolução elaborado pelo CNE foi rejeitada por quase todas as faculdades de educação do país. O texto explicitava uma carga horária de 2.800 horas, igualando ao curso Normal Superior.

A presidente da ANFOPE- Associação Nacional pela Formação Nacional dos Professores, professora da UNICAMP (Universidade de Campinas), Helena de Freitas, desencadeou no final de março de 2005, um movimento com o título “Mobilização Nacional para o curso de Pedagogia”, o que deprecia a primeira proposta do CNE, que insistia na ideia da docência como um curso profissional, semelhante a um curso de Normal Superior, dividido em Bacharelado e Licenciatura. A iniciativa recebeu adesão de diversas Faculdades de Educação.

Em contradição, a ANFOPE na sua posição política propôs uma concepção de pedagogo com base na docência, não considerando as atividades de horas de estágio do curso focadas para a gestão e para a pesquisa. Confira em um de seus documentos:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não-escolar que tem na docência, compreendida como ato intencional, o seu fundamento. É a ação docente, o fulcro do processo formativo dos profissionais de Educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão suporte conceitual e metodológico para a intervenção nos múltiplos processos de formação humana (ANFOPE, 2004, p.02)

Durante o ano de 2005, as entidades: ANFOPE, CEDES e ANPED emitiram documentos com suas críticas a essa primeira proposta, Com isso, iniciaram a liderança na pauta das discussões, encaminhando o debate com bastante hegemonia, nas faculdades no Conselho Nacional da Educação. Houve negociações entre os representantes políticos no CNE, que conduziram a aprovação de textos cheios de ambiguidades, favorecendo os interesses das instituições privadas de ensino superior. As entidades “cederam” no quesito da formação docente.

A liberação da minuta de Resolução para apreciação demorou nove meses, somente em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Pleno do CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº 05/2005 e a Resolução que explica sobre as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Além de destacar a formação do pedagogo, que passa a contemplar a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a execução, a elaboração, o acompanhamento de programas e atuações em espaços escolares e não escolares.

A formação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CP nº 5/2005, CNE/CP nº. 3/2006 e Resolução do CNE/CP, nº 1/2006, congregam-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e pesquisadores para a área educacional, na tecnologia, na democratização e, também a procura pela qualidade do ensino dos variados segmentos sociais e empresariais, de conhecimentos sobre leis.

As orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular, visam a estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, sobre padrão de qualidade reconhecida no país (CNE/CP, 1/2006).

Aprovadas em 15 de maio de 2006, as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP, nº 1), para o curso de Pedagogia, “aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional no setor de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Art. 2º). As atividades docentes também compreendem a participação na gestão e avaliação dos sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas de atividades educativas (Art. 4º).

É possível observar que, de um lado, a grande conquista para o curso de Pedagogia foi com as novas diretrizes, constituindo como exclusivamente da formação docente para ministrar aulas na Educação Básica: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tornou o requisito reconhecido pela formação de pedagogos para o desenvolvimento da Educação Básica nesta nação.

De outro lado, o aluno egresso deverá embasar consistente conhecimento teórico, diversos tipos de conhecimentos e práticas, através de estágios e horas complementares, em conformidade com as Novas Diretrizes do Curso de Pedagogia. Cabe ao curso ter uma proposta curricular que atenda os objetivos previstos.

Diante da nova proposta e de acordo com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, o curso de Pedagogia terá no mínimo uma carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico assim distribuído: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado; exclusivamente na Educação Infantil; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento de estudos em áreas à escolha dos alunos, em iniciação científica, cursos de extensão e monitorias.

Na crítica de Santos (2011), a redução da carga horária curricular de áreas do saber distintas das atividades inerentes às atividades docentes contribui para a perda da identidade desse novo profissional, considerado apto a atuar em diversas dimensões sociais e pedagógicas presentes no meio social. Tais modificações são provenientes de um processo não democrático de imposição do consenso da base docente, ocasionado pelas disputas de interesses político-econômicos diante das discussões, que contribuíram para a construção de um texto cheio de imprecisões, que peca consideravelmente na questão das atividades de pesquisa presentes no currículo e no fortalecimento de uma formação sólida de gestores educacionais presentes no curso de Pedagogia.

Em alguns artigos presentes na resolução, evidencia uma falta de clareza e de sustentação teórica. Por exemplo:

Art. 3º - Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I. O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.
- II. a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesses da área educacional.
- III. a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (Resolução CNE/CP nº 01/2006)

Na compreensão de Santos (2011), neste inciso I do artigo concebe a ideia do conhecimento da escola como promotora da cidadania, porém não explica a função do graduando em licenciatura, nem de suas ações operacionais na difusão do conhecimento no espaço escolar. Já no inciso II, a pesquisa enfatiza de forma muito breve e não especifica qual a finalidade desse caráter investigativo neste curso, ou se atinar somente à análise e aplicação dos resultados. No último inciso, o problema é maior, foca a participação na gestão, no sentido de que o pedagogo assume um papel de ator coadjuvante, porém sem assumir como gestor ou coordenador de espaços educativos formais e informais.

Por sua vez, ao observar a redação do artigo 4º,

Art. 4º. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

- I. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação.
- II. Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.
- III. Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares. (*Idem*)

Neste trecho, afirma que as atividades do docente envolvem a participação na organização e participação na administração de instituições de ensino como atividades de docência. No inciso II, fica explícito a contradição inserida para o profissional docente, além de gestão de sistemas educacionais, ressalta experiências não escolares. Nisso Santos (2011, p. 110) supõe que, “se o pedagogo trabalhar numa emissora com desenhos animados ou programas infantis; como consultor de textos de algum órgão de educação; como educador cultural de projetos, coordenando cursos de extensão e pós-graduação num setor da universidade”. Ainda acrescenta,

Esse profissional exercer alguma atividade docente? O documento se refere a “atividades docentes” em vários momentos, no entanto, muitos campos de trabalho ou áreas de atuação ocupados pelos pedagogos em tempos atuais não se aproximam destas atribuições da docência referentes à “organização e gestão”, presentes em tal resolução. (*Ibid*, p.110).

Os cursos de Pedagogia no território brasileiro, viram-se obrigados a cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, dando menor ênfase às disciplinas teóricas: Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Economia Política, aumentando a carga das disciplinas práticas: Didática e Prática do Ensino. Deste modo, reorganizam suas grades curriculares, extinguem disciplinas de caráter político.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estabelecem também as competências e habilidades esperadas dos egressos desse curso:

- Art. 5º - O egresso do curso de pedagogia deverá estar apto a
- I – atuar com **ética** e compromisso com vistas à construção de uma **sociedade justa, equânime, igualitária**;
 - II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas **dimensões**, entre outras, **física, psicológica, intelectual, social**;
 - III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do ensino fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
 - IV – trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do **desenvolvimento humano**, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
 - V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades **físicas, cognitivas, emocionais e afetivas** dos alunos nas suas relações individuais e coletivas;
 - VI – aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma **interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do **desenvolvimento humano**, particularmente de crianças;
 - VII – relacionar as **linguagens** dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos **didático-pedagógicos**, demonstrando domínio das

tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX – identificar problemas **socioculturais** e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de **exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas** e outras;

X – demonstrar consciência da **diversidade**, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais**, entre outras [...] (SANTOS, 2011, p. 110 - *Grifos nossos*)

Nesta transcrição desses dez incisos, do art. 5º, pode observar a presença de inúmeros jargões pedagógicos, normas, valores e atitudes referentes às atividades impostas ao profissional pedagogo. São trechos impregnados de sentido generalizado, o que abre interpretações imprecisas das metodologias e teorias no campo da Pedagogia, inserindo ideia de polivalência, sem definições precisas das atuações do pedagogo.

Nas análises de Santos,

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-à de:

I. Um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a **multiculturalidade** da **sociedade** brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de **realidades educacionais**, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

A) aplicação de **princípios, concepções e critérios** oriundos de diferentes áreas do conhecimento com pertinência ao campo de Pedagogia, que contribuem para o **desenvolvimento** das pessoas, das **organizações** e da **sociedade**;

B) observação, **análise, planejamento, implementação e avaliação** de **processos educativos** e de experiências **educacionais**, em ambientes escolares e não escolares;

C) utilização de **conhecimento multidimensional** sobre o ser **humano**, em situação de aprendizagem;

D) aplicação em práticas **educativas**, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas **dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial**;

E) realização de **diagnóstico** sobre necessidade e aspirações dos diferentes segmentos da **sociedade**, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses de captar contradições e de

considerá-lo nos planos **pedagógico** e de **ensino aprendizagem**, no planejamento e na realização das atividades **educativas**;

F) **planejamento, execução e avaliação de experiências** que considerem o contexto histórico e **sociocultural** do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;

G) estudo de didática, de teorias e metodologias **pedagógicas**, de processos de organização do trabalho docente;

H) decodificação e utilização de **códigos** de diferentes **linguagens** utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes ao primeiro ano de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

i) estudos de relações entre educação e trabalho, **diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade** entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) atenção às questões atinentes à **ética, à estética e à ludicidade** no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico à pesquisa, à extensão e à prática **educativa**;

K) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da **educação nacional**. (2011, p.112-113 – *Grifos nossos*)

Ocorre repetição e confusão de termos pedagógicos contemporâneos, este art. 6º se diferencia do art. 5º, porque está mais evidenciado à área de atuação do pedagogo, partindo a estrutura curricular em três partes: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores.

Sobre o modo de organizar a estrutura do curso, Saviani também critica,

A Resolução prevê, no artigo 6º, três núcleos:

- 1) Estudos Básicos;
- 2) Aprofundamento e diversificação de estudos;
- 3) Estudos integradores para enriquecimento curricular. (2012, p. 58)

Nesses três casos apresentam-se uma lista de tarefas e um conjunto de exortações, mais do que a especificação dos componentes curriculares que integrariam os referidos núcleos. Em meio a essa profusão de tarefas, conforme Saviani (2012, p.58), faz-se menção ao “estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente”; na sequência, faz-se referência à “decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos,

pertencentes aos primeiros anos de escolarização, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física”.

Esses termos do Parecer e da Resolução encontram-se impregnados do espírito dos chamados novos paradigmas que prevalecem, de forma geral, na cultura contemporânea. O resultado coloca-nos diante de um paradoxo, nas análises de Saviani (2012) ele ressalta:

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são , ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiteradas referências à linguagem hoje em evidência, impregnada de expressões como conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, ético-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; diversidade; diferenças; gêneros; faixas geracionais; escolhas sexuais, como se evidência nos termos da Resolução antes citados. (SAVIANI, 2012, p.58)

Assim, as instituições apresentaram dificuldades quanto ao modo como deveriam proceder para organizar o curso de pedagogia e sobre as diretrizes a serem seguidas. De acordo com Saviani (2012, p. 59) “Não é fácil identificar na Resolução do CNE uma orientação que assegure um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso”.

Quanto aos cursos de pós-graduação, a Resolução aprovada como anexo do Parecer CNE/CP nº 5/2005, art. 14, consta a seguinte redação:

A formação dos demais profissionais de educação, nos termos do **art. 64** da Lei nº 9.394/96, será realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação poderão ser disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do art. 67 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, CNE, 2006b, *grifos nossos*)

O Parecer com a respectiva Resolução aprovados pelo Conselho Pleno, por unanimidade, porém com declarações de votos de três conselheiros. César Callegari explicita

atenção para o conflito do disposto no artigo 14 em comparação ao enunciado do artigo 64 da LDB, , entendendo “que aquilo que a Lei dispõe, só uma outra Lei poderá dispor em contrário” (Saviani, 2012, p.56). Com isso, a matéria foi encaminhada para homologação, depois da análise da área técnica do MEC, o ministro devolve o processo ao CNE para outra análise e apresentam em seguida, uma proposta de alteração do artigo 14, com a seguinte descrição:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.395/96.

Parágrafo 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

Parágrafo 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no parágrafo 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (SAVIANI, 2012, p. 56).

O Conselho Pleno acolhe a proposta de alteração e redige a Resolução definitiva, em 21 de fevereiro de 2006, e esta é homologada em 10 de abril de 2006, pelo MEC. Embasada nessa homologação, o Conselho Nacional de Educação autoriza a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2005, no diário oficial da União de 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

A crítica de Saviani reside em reconhecer que as Diretrizes aprovadas evidencia ambiguidade, pois exclui a formação das chamadas especialistas em educação: gestão, planejamento, coordenação e avaliação, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formados em conformidade às Novas Diretrizes, mas inclui esses saberes à função docente.

Para incluir nos documentos das políticas educacionais discursos considerados “democráticos”, Leher (2010) *apud* Santos (2011, p. 116) “observa que há uma hegemonia discursiva que incorpora formulações, palavras e imagens provenientes de lutas e da produção do conhecimento da universidade que focam significados numa embalagem “progressista”, dita pós-neoliberal”, objetivando ampliar a eficácia educacional.

1.4. Políticas e novos marcos regulatórios na formação inicial de professores

O governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), lançou em 24 de abril de 2007, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), com o objetivo de incentivar e divulgar projetos que envolvam a comunidade escolar e iniciativas de sucesso e permanência com qualidade do aluno na escola.

No Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, p.1)

O Plano de Metas é composto de 28 diretrizes, englobando aspectos de acesso e à permanência dos alunos na escola e, ainda acrescenta a organização do trabalho pedagógico, juntamente sobre a formação e a carreira dos profissionais da educação, a gestão da escola e das redes de ensino, a valorização dos profissionais da educação.

O Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2008, convoca os entes federados a efetivar adesão ao Compromisso Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação. Tal adesão habilitou os municípios e estados a receberem assistência técnica e financeira, por intermédio da elaboração obrigatória do Plano de Ações Articuladas – PAR.

Já no foco do Ensino Superior surge o Programa de Iniciação à docência – PIBID, projeto formulado pelo Ministério da Educação, pela Fundação, Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, desde 03 de setembro de 2008, tendo como objetivo geral relacionar os saberes teórico-práticos, qualificando a formação acadêmica de docentes para ministrar aulas nas escolas públicas de Educação básica.

A Fundação CAPES, com o Programa PIBID proporciona a inserção dos graduandos no contexto das escolas públicas, desde os primeiros períodos da graduação, a fim de desenvolver atividades previamente planejadas, sob orientação de um docente da licenciatura e um professor da escola, para isso abrange os seguintes objetivos específicos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de Licenciatura. (PORTAL CAPES, 2015, p. 02)

O seis objetivos contemplaram todas as licenciaturas no ano de 2012, conforme os editais publicados com a intenção de que instituições de Educação Superior públicas e privadas, interessadas em participar do Pibid, deveriam apresentar à CAPES seus projetos e subprojetos. Cabiam às instituições aprovadas receberem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto, para o início das aulas em 2013.

A coordenação institucional do Projeto é exercida pelo (a) professor (a) da licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES, enquanto os Supervisores de área (professores e gestores das escolas municipais e estaduais conveniadas), supervisionam no mínimo, cinco e, no máximo, dez alunos bolsistas da licenciatura.

O trabalho dos bolsistas é acompanhar a prática dos professores e gestores supervisores, desenvolvendo atividades, oficinas, junto aos profissionais e alunos da escola: monitoria; atendimentos individuais ou em pequenos grupos; atividades complementares; organiza eventos (palestras), oficinas, revisões para vestibulares e ensino prático-pedagógico: laboratórios de ciência, informática e biblioteca.

A licenciatura em Pedagogia está presente no PIBID, desde 2008, com a ideia de incentivar a docência. De acordo com a CAPES, o programa agrega bolsistas em diversas regiões do Brasil. Em cada grupo existe pibidianos atuando na docência e supervisionado pelo professor de escola pública parceira, que orienta 10 alunos, em cada escola e cada área divide-se em grupos.

Na área da pedagogia, os PPP – Projetos Políticos Pedagógicos visam a formação do educador infantil, o professor dos anos iniciais do ensino fundamental e o gestor escolar. Nesse sentido, vale salientar que há controvérsias sobre formação de pedagogo, é preciso

pontuar que, infelizmente, presencia-se preconceitos na visão do senso comum, muitos veem o profissional como professor de crianças ou até mesmo como babá, julgando inferior esses profissionais. Porém, observa-se que o pedagogo imbuído com seus conhecimentos teóricos e práticos, tornam-se a cada dia mais evidente, seja no espaço físico da escola, faculdade, empresa, haja vista que nestes locais o objetivo é ação educativa,

[...] o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. (LIBÂNEO, 2001, p. 116)

Na característica de prática educativa, à medida que a sociedade acompanha os efeitos, transforma-se o Pedagogo exibindo sua didática-prática pedagógica, pois confirma Libâneo (2001, p. 116) “o mesmo tem qualificação para atuar em outros campos, além da educação (docência, gestão e orientação educacional, empresas, ONGs, hospitais, museus, meios de comunicação, projetos sociais, entre outros)”.

Noutra concepção, o desenrolar de um trabalho pedagógico fora dos muros da escola, solicita, no entendimento de Aranha (2006) três focos imprescindíveis na formação do educador:

1. Qualificação: o educador precisa adquirir os conhecimentos científicos indispensáveis para o ensino de um conteúdo específico;
2. Formação pedagógica: a atividade educativa supera os níveis do senso comum, para se tornar uma atividade sistematizada que visa a transformar a realidade;
3. Formação ética e política: o educador educa a partir de valores, tendo em vista a construção de um mundo melhor. (ARANHA, 2006, p.44)

Concorda-se que, qualificação, formação pedagógica e formação ética e política são estruturas que sustentam, extremamente fortes para a formação do pedagogo, que é um docente-educador, conforme os objetivos do pibid. Outrossim, é necessário que os pibidianos do Curso de Pedagogia compreendam os contextos escolares, identificando suas peculiaridades individuais, com visão social, cultural, política e econômica, na busca incessante por conhecimento sobre as escolas e gestão escolar.

De outra parte, em 1º de julho de 2015. O Conselho Nacional de Educação, sob a supervisão do Ministério da Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, em consideração ao trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica,

Art. 1º - Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º -Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º -As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º -Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015, p. 03)

Verifica-se no primeiro parágrafo a colaboração articulada da formação inicial e continuada; no segundo, tanto no PPP, PDI e quanto no PPC devem articular juntos essas diretrizes e, no terceiro, estados e municípios devem organizar atividades de formação continuada em seus planos institucionais.

No art. 2º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se

À formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo,

Educação Escolar Indígena Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 04)

Constata que houve ênfase nova à docência da Educação do campo, indígena e quilombola, que envolve conteúdos específicos, consequentemente formação continuada com sólida formação científica e cultural do ensinar e aprender. Para compreender melhor no art. 3º explica que a formação inicial e a formação continuada destinam-se,

Respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos

sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, *ob. cit.* p. 04)

A referida formação, principalmente no parágrafo primeiro, reitera que educação se desenvolve além da vida familiar, convivência humana no trabalho, também nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, movimentos sociais e espaços não escolares. Já no terceiro parágrafo destaca que é um processo dinâmico e complexo, que deve ser assumido pela colaboração dos entes federados com as instituições credenciadas.

Em continuidade, no art. 7º, o egresso da formação inicial e continuada deve possuir um amplo repertório de informações e habilidades,

Composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos

específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento. (BRASIL, 2015, p. 09 – *grifo nosso*)

Um repertório de conhecimentos interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, ao desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos educacionais, tanto de forma generalizada, quanto específica, nas disciplinas, inclusive comunicar em Libras. Recomenda ao egresso para não esquecer de registrar as atividades em portfólios ou recurso equivalente.

No realce do art. 12, quanto à autonomia pedagógica das instituições em seu projeto pedagógico de curso, deve respeitar a diversidade nacional, para isso se constitui de três núcleos, nos incisos I, II e III:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social. (BRASIL, 2015, p. 14).

Corroborar para que as instituições tenham autonomia para organizar núcleos de estudos com o objetivo de enriquecimento curricular, tais como: seminários, residência docente, monitoria, cursos de extensão, visitas técnicas, intercâmbios. Embora os projetos de

iniciação científica – PIBIC, projetos de iniciação à docência – PIBID, necessitam de obediência aos regulamentos, conforme editais da CAPES.

Nessas Diretrizes Curriculares de 2015, a maior modificação para o curso de Pedagogia, considerado como um curso de licenciatura, se refere ao conteúdo e carga horária curricular e aumento da quantidade de anos, de 3,5 para 4 anos de duração, conforme se confere no art. 13:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 14)

Essas orientações curriculares para os cursos de licenciatura devem estar contidas nos PPCs das instituições de ensino superior, com efeito a contribuir para melhor formação do egresso. Comprova os vestígios de contribuições de 400 h de estágios, 400 h de prática e 2.200 h de atividades formativas de extensão universitária.

Quanto à remuneração dos profissionais do magistério, no art. 20 explica:

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2015, p.21 – *grifo nosso*).

Enfim, As diretrizes curriculares visam preservar a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentiva as instituições a montar sua estrutura curricular, com recortes, dentro da área de conhecimento, dos conteúdos que atende o contexto educacional, com foco nas competências explícitas nas DCNs. Sendo assim, as instituições de ensino superior devem trabalhar os conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, em consideração ao perfil dos alunos que atendem, a região em que se inserem e outros aspectos locais relevantes.

Neste primeiro capítulo, dissertamos uma sequência de informações, sobre leis e os fatos históricos ocorridos no processo de criação do curso de Pedagogia até à efetiva homologação das DCNs – Diretrizes Curriculares do Ensino Superior em 1º de julho de 2015. Foi utilizada uma literatura teórica de diversos autores, com foco de discussão na formação de profissionais pedagogos. Envolveu três momentos, aqui denominados de modelos: No primeiro modelo, o “Técnico em Educação”, moldado pelo esquema 3+1 (três anos de disciplinas básicas e um ano de Didática); No segundo modelo, com cinco habilitações, o “Magistério e Especialista em Educação com quatro habilitações (Administração; Inspeção; Supervisão e Orientação Escolar)” e no terceiro modelo, “Bacharelado X Licenciatura”, regulamentado pela LDB/96 – Lei nº 9,394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, redefiniu as diretrizes para o curso de Pedagogia. Cerca de dez anos depois, a Resolução nº 01 de maio de 2006, do CNE – Conselho Nacional de Educação, estabeleceu a docência como base da formação e, novamente, definiu as diretrizes curriculares nacionais e acrescentou que, a formação de especialistas deveriam ocorrer com formação e qualificação em cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*. A seguir, no segundo capítulo, apresentaremos uma discussão sobre as políticas e as práticas da Formação Inicial e Formação Continuada de professores. Para isso, discorreremos conceitos e significados de docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo e identidade profissional, embasados nas normativas da Lei 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no PNE e, ainda serão compartilhados por teorias de autores renomados e, também investigações de estudiosos sobre formação docente.

Capítulo 2

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIMENSÕES E SIGNIFICADOS

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre políticas e práticas de Formação Inicial e continuada de professores: sentidos e significados por meio da legislação atinente (Lei 9394/96, diretrizes curriculares, PNE); apresentar o conceito de formação assumido no trabalho; discutir aspectos da formação inicial e continuada; apresentar os conceitos/categorias fundantes da pesquisa: docência, relação teoria-prática, profissão, profissionalismo, profissionalidade, identidade profissional, de forma linear, sem subdivisões e/ ou subtítulos.

Vale lembrar desde já que esses referenciais teóricos, históricos e políticos educacionais, servirão como ponto de ancoragem para a análise das pesquisas com egressos do Curso de Pedagogia: sentidos, significados e dimensões de suas trajetórias formativas.

Em lugar privilegiado de discussões, reflexões e investigações de estudiosos, ocupa-se a formação do Pedagogo, principalmente nos últimos decênios. Compartilhando com essas investigações, o objetivo deste capítulo é discutir os sentidos, significados e dimensões da formação inicial e da formação continuada de professores na atualidade.

As Instituições educacionais de Ensino Superior devem ter o compromisso com o desenvolvimento regional, para isso articulam a formação de pedagogo com o mundo do trabalho. No entendimento de Kuenzer (2002), o nível de qualificação da força de trabalho foi elevado e a educação ganha mais destaque, já que é responsabilizada, como o local do trabalhador aperfeiçoar e adquirir capacidades novas, exigidas pelo setor produtivo. Nesse quesito, a educação profissional fica pressionada pelo setor produtivo, principalmente, no sentido de exigência de uma formação educacional mais dinâmica, com raciocínio lógico, raciocínio científico, capacidade de criar estratégias e eficaz na resolução de problemas, frente às mudanças políticas e acordos internacionais.

O ministério da Educação – MEC oferece Formação Continuada para professores, com objetivo de contribuir para a melhoria da formação, tendo como público-alvo prioritário, os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, assim explicados:

Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; planejamento e avaliação das situações didáticas; o uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

ProInfantil - O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.

Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

Proinfo Integrado - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.

e-Proinfo - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.

Pró-letramento - O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. (MEC, 2004, p. 01).

As pesquisas de Imbernón (2009); Nóvoa (1999); Nóvoa (2008); Libâneo & Pimenta (2004); Gatti, Barreto e André (2011); Canário (2008); Marcelo Garcia (1999); Schôn (1997);

Tardif (2008); Tardif e Lessard (2008); Candau (1997); Ramos (2011); Sacristán (1995), dentre outros, sobre a formação docente, proporcionam registros condutores imprescindíveis para argumentações do percurso histórico e realidade social, enfatizando a necessidade do mercado educacional de pessoas bem formadas, continuamente qualificadas.

Inúmeros debates sobre a temática “Formação de professores” nos Cursos Superiores ou em Cursos de Pós-graduação e Extensão Universitária ocorrem em Seminários, Congressos, Mesas redondas e Conferências. Primeiramente, a necessidade de uma qualificação profissional, apropriada às exigências educativas, concomitante aos vários níveis de ensino, pode-se denominar como formação inicial. De acordo com Imbernón (2009, p. 12), ao “abordarmos a formação permanente, o conhecimento que se criou sobre ela nos últimos decênios nasce numa época de mudanças vertiginosas, em que o que nasce, cria, projeta, já no momento em que surge, começa a tornar-se obsoleto e caduco”. Isso obriga a propor uma reconceitualização constante, isto é, a uma reflexão de zonas intermediárias da prática como são a singularidade, a incerteza e o conflito de valores (SCHÖN, 1992) e a uma indagação perene sobre a formação do educador, inicial ou permanente. Aparecem problemas, já que é mais fácil fixar-se no que tem funcionado, sem arriscar-se em coisas novas, apesar de necessárias.

Começa uma nova crise da profissão de ensinar (IMBERNÓN, 2009), tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século,

Os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez mais assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação. Assim o professorado reduz sua assistência à formação “de toda a vida”, baixa a sua motivação para fazer coisas diferentes, corre poucos riscos. (IMBERNÓN, 2009, p.15)

Compreende-se que a inovação surge como um risco que poucos querem correr, Imbernón (2009) explica, para que correr riscos se ninguém o valorizará ou, pelo contrário, o reprimirá? E as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, pois o professorado fica com medo e não se atreve.

Acrescenta Imbernón (2009, p.16), “também é verdade que nos últimos anos, sobretudo naqueles países em que governou ou governa a direita conservadora, aplicando um neoconservadorismo galopante para a educação, adveio o desânimo”. A manutenção de velhas verdades que não funcionam, a desprofissionalização originada por uma falta de delimitação clara das funções do professorado e a rápida mudança social.

As mudanças sociais orientam o caminho, para isso Imbernón expõe que é preciso analisar o que funciona, o que deve abandonar, o que tem de desaparecer, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho. “É possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado?” (IMBERNÓN, 2009, p. 18).

Na pesquisa de Souza (2012), a atividade docente exige várias necessidades de formação, tais como: conhecer bem o conteúdo a ser ensinado e saber ensiná-lo de formas diferentes; saber liderar uma sala de aula; ter conhecimento das práticas, além das atitudes docentes; compreender a complexidade do cotidiano escolar; conhecer o aluno, seu contexto e sua família; ficar atento às mudanças socioeconômicas, às políticas públicas e aos avanços, elementos que influenciam direto e indireto na prática educativa. Nesse conceito, conclui (SOUZA, 2012, p. 22) “ a carreira docente exige formação, conhecimentos, competências e técnicas específicas que são apropriadas e construídas na formação inicial e continuada e na experiência profissional”. Além disso, as atividades e atitudes docentes devem se modificar ao longo da profissão.

Dedicando-se à investigação sobre a Formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores (Ramos, 2011), insere uma pesquisa no campo de estudos da formação de professores e no contexto das políticas e das práticas e modalidades da formação superior para professores em serviço no ensino básico, possibilitada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. Sua realização teve origem no contexto da atuação dela como docente da Universidade Estadual de Santa Cruz e membro do processo de elaboração, implantação e acompanhamento do desenvolvimento curricular do Curso de Pedagogia PROAÇÃO (2003-2007) do Programa de formação de professores em atuação na Educação Básica, ofertado a duzentos professores da rede municipal de ensino de quatorze municípios da região sul do Estado da Bahia. A partir dos perfis dos participantes, experiência profissional e das atividades curriculares desenvolvidas foi pesquisado como o processo formativo contribuiu para ressignificação da tríade ser-saber-fazer, pessoal e profissional. Os resultados confirmaram a hipótese do estudo e também apontaram para o desenvolvimento de um processo formativo correspondente ao que tem sido defendido pelos pesquisadores da educação, confere à Universidade como *locus* de excelência da formação de professores, conforme apresentou o referido autor:

1. Quais os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas?
2. Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação?
3. Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais universitários e entre os professores do ensino básico e os professores universitários? (TARDIF, 2000, p. 5)

Ao ser considerado agente social, conseqüentemente, a formação do professor começou a demandar qualidade acadêmico-científica e didático-pedagógica (RAMOS, 2011), apresentadas no atendimento de aspectos até então ausentes de processos formativos. Tais aspectos, passaram a exigir a construção de novas concepções de formação de professores e, ainda valorizar a pessoa do professor, experiências de vida e seus saberes.

Nas novas concepções de formação de professores, Ramos (2011) explica que, no Brasil, os estudos sobre aspectos históricos da formação de professores apontam que, anteriormente às últimas décadas do século passado,

A formação de professores pouco se constituiu em ponto de discussão sobre sua relação com a formação continuada, desenvolvimento profissional, processos de ensino e resultados alcançados pelos alunos. Acreditava-se que os processos de formação veiculados pelos cursos médio e superior, conferissem requisitos necessários ao exercício profissional, desconsiderando a necessária atualização e contínuo comprometimento dos organismos pertinentes e, também do professor, com o processo pós-formação: atualização e qualificação. (RAMOS, 2011, p.82).

Nesse modo, contribuiu para que a prática docente fosse ministrada pela repetição de conteúdos e de práticas adquiridas em cursos organizados e desenvolvidos sob orientação da racionalidade técnica e instrumental (RAMOS, 2011). Nessa eficácia, afirma Esteve (1995, p.87), foi a “que mais influenciou a formação de professores na segunda metade do século XX, tanto pelas adesões que suscitou como pelas críticas de que foi alvo”.

A realidade educacional absorve as necessidades existenciais, não apenas reduzir o ato pedagógico em uma espécie de banco, na qual o profissional deposita ideias e seu alunato as consomem, visto que isso inviabiliza a construção da autonomia do aprendiz, quanto à habilidade de aprender, agir e modificar situações no processo da educação do indivíduo.

Nos entornos da década de 1990, em decorrência dos avanços da ciência e das Tecnologias da Educação,

Passou a ser diretamente relacionada às transformações sociais e, estatisticamente, foi analisada como ação de fracasso, cujas primeiras consequências incidiram na evasão e repetência dos alunos da educação básica. A identificação desse cenário ocorreu com o apoio de organismos com estatutos, interesses e culturas diferentes, mas todos revestidos de discursos com potenciais para analisar, discutir e propor políticas e ações voltadas para mudanças na educação e nos processos de formação de professores, considerados instrumento-chaves para a concretização das mudanças a favor dos interesses dos respectivos organismos (RAMOS, 2011, p. 82)

O resultado mais evidente é o desajustamento dos professores relativamente ao significado e alcance de seu trabalho, com isso o aumento das exigências em relação ao professor,

Há um autêntico processo histórico de aumento de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. O professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social, a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVE, 1995, p.100)

Na exigência que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Como resultado deste aumento das exigências, produziu-se um aumento de confusão referente às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui e ao ser considerado incompatível com os interesses subjacentes à superação da crise do capitalismo, “o cenário de fracasso da educação tornou-se pano de fundo para o fortalecimento das ações dos segmentos sociais e de organismos nacionais e internacionais para tomada de reforço da educação” (RAMOS, 2011, p. 83), como ação social carente de investimentos e inovações capazes de assegurar mudança no cenário de fracasso, substituir por ações que possam elevar a educação ao patamar de qualidade.

Assim, nesse contexto de fracasso, mudanças educacionais e de renovação de crenças na educação como estratégias capazes de responder aos interesses contemporâneos (RAMOS, 2011), foi que a formação e a atuação de professores, tornaram-se alvo de críticas e, paradoxalmente, foram campos férteis para o investimento das mudanças pretendidas. Nesse sentido, Nóvoa evidencia o contraste em dois lados,

Por um lado, os professores são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. (1999, p. 13-14)

Com o aumento da atenção e das discussões sobre formação de professores e problemas com a educação, passou a contribuir na constituição de um campo fértil e despertou estudos e pesquisas diversas. “A educação vive um tempo de incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade de mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 1999, p.02).

Na perspectiva de fundamentação proposta, em seguida serão apresentadas algumas concepções de formação de professores fundamentadas pelos autores que passaram a entendê-la e defendê-la para além do conceito de formação, com base na relação processo e produto, mas sempre em construção/transformação, embasados nos processos formativos. Nóvoa alerta em seu artigo: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 1999), que a formação está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Argumenta sobre o que é ser um bom professor,

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professor”. Esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: **saber** (conhecimentos), **saber-fazer** (capacidades, **saber-ser** (atitudes). Nos anos 90 foi-se impondo um outro conceito, **competências**) (NÓVOA, 1999, p.02- *Grifos nossos*).

Assume um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens “comportamentalistas e de leituras técnico instrumental. Sugere cinco disposições num novo conceito para ligação entre as dimensões pessoais e profissionais, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma pessoalidade do professor”

- O conhecimento** – O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. E ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento;
- a cultura profissional – Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se à profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão (...);
- A cultura profissional** – Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, aprender com os colegas mais experientes;

- O tato pedagógico** – capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar;
- O trabalho em equipe** – os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos da escola;
- O compromisso social** – converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. (NÓVOA, 1999, p. 04 – *Grifos nossos*).

São propostas genéricas que devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Numa justaposição, a concepção de formação de professores analisada por Garcia (1999), também apresenta múltiplas perspectivas que emolduram o conceito de formação. Nesse sentido ele contextualiza que

Em países como França e Itália, tal conceito é utilizado para nos referirmos à educação, preparação, ensino, etc, dos professores. No entanto, em países a área anglófona prefere-se o termo educação (Teacher Education), ou de treino (Teacher Training) (GARCIA, 1999, p.18).

Uma primeira perspectiva considera a formação, geralmente associada a alguma atividade e descreve “como uma função social” de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser que se exerce em atendimento ao benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante; Uma segunda perspectiva, “como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” que contribui para um duplo efeito da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Uma terceira e última perspectiva é possível falar em respeito à formação como instituição, representada pelos processos (políticas e práticas) assumidos pelas agências responsáveis pelo preparo dos futuros profissionais (GARCIA, 1999, p. 19).

Embasado nas contribuições de outros autores, Garcia (1999) discorre que a formação de professores não pode ser concebida como ação de treinamento para a prática de ensino, porém deve ser pensada como ação focada para o desenvolvimento das capacidades e competências profissionais e pessoais dos que buscam participar de uma realidade de agente social mediante o exercício da docência.

Menze (1980, apud GARCIA, 1999), identifica quatro teorias de formação. Em primeiro lugar, uma “Teoria da formação formal” que entende a estruturação do conhecimento do indivíduo, por intermédio dos conteúdos que o tornam capaz de aprender a aprender, elucidando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais. A segunda é a “Teoria da formação categorial” que subdivide-se em três etapas de reflexão: a primeira consiste num tratamento intuitivo e

prático das coisas; a segunda, consiste num distanciamento da realidade para poder compreender e captar; e a terceira, compreender o sentido das coisas. Evidencia que cada disciplina concebe ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, e também códigos e uma linguagem, permitindo assimilar a realidade e desenvolvimento cognitivo. A terceira teoria é a “Teoria dialogística”, na qual o importante é a autorrealização pessoal do indivíduo para a liberdade como pessoa. Por último, a “Teoria da formação técnica”, que corresponde à situação da sociedade real, aliando-se ao humanismo e defendendo que é através da formação que o indivíduo aprende continuamente.

Ao discutir que a pessoalidade e autoformação intuitiva do futuro/atual professor deva ser integralizada e valorizada no processo de formação inicial e profissional, o autor deixa transparecer como são importantes a realidade, as experiências, as vivências, reflexões, linguagens e os diferentes saberes trazidos pelos indivíduos, não podendo serem desconsiderados, mas sim incorporados e trabalhados, sob o ponto de vista teórico e conceitual.

Para melhor compreensão sobre as transformações culturais e dimensões pessoais na formação dos professores, vale reportar à obra de Lessard e Tardif (2008), respectivamente dedicada ao estudo das transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor. Para eles o ensino é uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Primeiramente conceitua que

O ensino foi durante muito tempo apresentado como uma vocação, um apostolado, um sacerdócio leigo; seu exercício se baseava então, antes de tudo, nas qualidades morais que o bom mestre tinha de possuir e exibir a todos aqueles que controlavam, de uma maneira ou de outra, o seu trabalho com os jovens (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 255).

Durante as últimas décadas, no contexto de generalização e de massificação da educação, e por extensão no quadro da burocratização dos sistemas educativos, o sindicalismo docente e as associações profissionais insistiram, para que o ensino fosse reconhecido como um ofício e os docentes, na qualidade de trabalhadores qualificados, fossem convenientemente tratados pelo empregador, nos planos material, social e simbólico (LESSARD; TARDIF, 2008). Mais recentemente, respondendo ao discurso de muitos formadores de mestres pelo mundo (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998), consideram que essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, ao mesmo tempo, conseguir um reconhecimento de status pela sociedade e também como desenvolvimento,

pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios, que possam contribuir para o sucesso educativo.

Sob a perspectiva de três concepções: vocação, ofício e profissão (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276), “exprimem a linha de evolução do ensino, em três cenários: o estado atual do ensino: um modelo em decomposição, trata da noção de crise como ruptura de equilíbrio, como resistência à modernidade e como exacerbação das contradições sociais ,associada a três atitudes em relação à mudança educativa, ou mudança social em geral”:

- 1.Uma atitude de resistência por parte daqueles que seus adversários chamam de “dinossauros”;
- 2.Uma atitude do convertido entusiasta ou “missionário”;
- 3.A atitude do ator pragmático e “oportunista”(no sentido positivo da palavra), à procura de um ser melhor, em marcha para outra coisa diferente do **status quo**, mas crítico e lúcido (LESSARD; TARDIF, 2008, p. 276 – *Grifo nosso*).

Para os docentes, que oscilam entre essas três atitudes e adotam sucessivamente essas três posições estratégicas, nada é totalmente branco nem totalmente negro, é preciso apostar numa reconstrução identitária de docentes, encontrar conhecimento e reflexões, a partir dos materiais que a evolução social, econômica e cultural lhes fornece.

O modelo de desempenho abstrato e homogêneo do professor desvalorizou. Assim, os novos estudos nesse campo tem direcionado o foco de análise, que muda da visão estática de “profissão docente” para a compreensão do exercício da docência como atividade humana muito complexa, exercida em instituições escolares que requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Desse modo, os regentes de sala começam a ser olhados como pessoas com conhecimentos teóricos sociais

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

Progressivamente, a teoria e a prática da formação continuada do professor vão avançando os pensamentos na docência.

Canário (2008) colocará em destaque o papel da formação de professores. Para ele a etapa da formação contínua formal ou não formal, deliberada ou não deliberada constitui a mais importante, decisiva e estratégica porque nela se joga a possibilidade de induzir modos

ecológicos de mudar e melhorar, ao mesmo tempo, o desempenho profissional dos professores, o desenvolvimento organizacional da escola e o estabelecimento de sinergias entre a escola e o contexto local. É nesta linha de raciocínio que pode ser compreendida a ideia de atribuir uma prioridade estratégica à formação contínua, em articulação estreita com a organização escolar, fazendo desta uma organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente” (CANÁRIO, 2008, p.141).

A formação continuada de professores, segundo Nikolas Rose (apud NÓVOA, 2008, p.11) é uma emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, “o novo cidadão deve envolver-se num trabalho incessante de formação e re formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação” para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua de si mesmo.

Imbernón (2002) conceitua a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas organizacionais, níveis de participação e de decisão.

Em contrapartida mais recente uma concepção sobre a formação continuada,

Grande parte dos programas de formação contínua tem-se revelado de grande inutilidade, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desatualização” dos professores, investindo na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2008, p.11)

Outra explicação se baseia na concepção da educação permanente que obriga a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, contribuindo assim para facilitar e enriquecer o dia-a-dia dos professores com cursos úteis.

O termo “desenvolvimento profissional sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada com individualismo” (IMBERNÓN, 2009, p.59). Um dos procedimentos é realizar uma formação colaborativa do coletivo docente, com compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educativa num lugar de formação como processo comunicativo compartilhado.

Conforme sublinha Garcia (1997), a formação de professores não é um conceito unívoco,

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa (GARCIA, 1997, p.54-55).

Isto significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Isto implica, também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação continuada.

Desta maneira, convém prestar atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, além de reciclagem, formação em serviço, formação permanente, por ser aquele que melhor se “adapta à concepção atual do professor como profissional de ensino. A noção desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1997, p. 55).

Garcia (1997) pressupõe uma valorização dos aspectos conceituais, organizativos e orientados para a mudança. “Um segundo aspecto é o princípio que designamos por *indagação-reflexão*. A indagação reflexiva pode ser uma estratégia a utilizar com os professores em formação e em exercício, facilitando uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino” (GARCIA, 1997, p. 55). Nesse caso, a indagação reflexiva analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula.

Alguns autores, conforme observa Garcia (1999 apud URZETTA, 2011, p.22), “referem-se à formação continuada de professores como toda atividade que o professor realiza com uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento profissional como pessoal”, de forma individual ou grupal, para um desempenho mais eficiente das suas tarefas atuais ou que o preparem para exercer novas funções. Garcia (1999) entende o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos e estratégias que proporcionem a reflexão dos professores sobre a sua própria prática e contribuem para a organização de conhecimento prático, estratégico e lhes possibilitem aprender com a sua experiência. Assim sendo,

O conceito de desenvolvimento profissional docente pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a característica tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCIA, 1999, p. 137 apud URZETTA, 2011, p. 22).

Deste modo é que, objetivando a melhoria e o aperfeiçoamento do corpo docente, as secretarias municipais e estaduais de Educação se esforçam, objetivamente, na coordenação, organização e efetivação de programas de formação continuada com investimentos humanos e financeiros.

Define Candau (2007) que o conhecimento é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução. Em particular questiona: estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica? Por trás da visão “clássica” de formação conhecidos como: seminários, simpósios, cursos específicos não estão ainda muito presente na concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento (Universidade), professores de Educação Básica responsáveis pela socialização destes conhecimentos?

No despertar dessa concepção “clássica”, passou a desenvolver, nos últimos tempos, renomadas buscas, reflexões e estudos orientados a edificar concepções novas de formação. Com isso, projetando um novo direcionamento para a formação continuada em resposta aos modelos de formação que não apresentam resultados efetivos para a prática pedagógica (CANDAU, 1997).

Ao referenciar os caminhos de construção de uma nova expectativa de formação continuada de professores, a escritora aponta três teses que, no entendimento dela, cada vez persuadiam maior consenso entre os educadores. Argumenta-se o repensar a formação continuada, baseando-se nas seguintes afirmações: a escola como locus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Quanto à primeira tese: a escola ser o *locus* de formação continuada, Candau (1997) argumenta:

Neste sentido, considerar a escola como locus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é

importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57)

Para conseguir que esses espaços de consolidação da formação continuada no dia a dia da escola, é necessário colaborar, firmemente, para que a gestão democrática predomine na prática diária na escola. Necessita de comprometimento coletivo com mudança de paradigmas, de acordo com o novo papel de professor contemporâneo. Exemplifica Imbernón (2009, p. 78), “e a formação coletiva tem aqui um importante papel. A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”.” E ainda, deixar de apontar culpados para o fracasso e buscar soluções na prática coletiva na escola.

Nesse conjunto entra a responsabilidade de cada profissional educador, em que cada um averigua o seu compromisso de lutar para realmente efetivar uma gestão democrática na escola, tão almejada para a aquisição da autonomia, pois acredita-se que somente através da gestão democrática que possibilita espaços e tempos para a formação continuada na escola. Se não efetivar esse desejo, com certeza, frustra-se diante dos fracassos e o profissional sofre consequências, até refletir e conscientizar do direito e do dever pela qualidade do trabalho.

Acrescenta-se a isso, o foco na excelência do dever de professor, que é, entre outros, de formar o aluno para ser um transformador da realidade que o rodeia, o acolher, ensiná-lo a fugir da marginalidade.

Nesse sentido, Lessard e Tardif caracterizam como um dos cenários na evolução da profissão de professor, para certos atores escolares, nada é mais como antes:

A escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para certos jovens; embora eles sejam rebeldes ativos ou passivos silenciosos, *drops-out ou drops-in*, um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar proveito pessoal. Na escola, eles funcionam mal ou minimamente. Tem pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se espera deles. O ofício de aluno necessita do desenvolvimento e do controle ostensivo de muitas estratégias para “sair dessa” com o mínimo de esforço, sem se empenhar profundamente (LESSARD; TARDIF, 2008, p.258)

Nesse aspecto, a escola parece um estacionamento, e a função docente é assimilada a uma forma de vigilância, acolhimento. Os jovens estão na escola porque a sociedade não quer que eles estejam em outro lugar, principalmente na rua ou no **shopping**, [...] Esses jovens da televisão e da **Internet** consomem aulas e aqueles que as ministram como consomem um

programa de televisão, um **clip** ou uma publicidade; eles permanecem ou “zapeiam”; tem uma relação emotiva – “gosto ou não gosto” (LESSARD; TARDIF, 2008, p.258 - *Grifos nossos*).

Na segunda tese de Candau (1997), considera fundamental ressaltar a importância e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, dessa partilha o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Para essa mesma autora, os saberes da experiência se consolidam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio de atuação.

Tardif (2002) conceitua “saberes sociais”, “ como o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de “educação” o conjunto de processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes”(TARDIF, 2002, p.31). Assim sendo, é evidente que os corpos docentes, denominados grupos de educadores, que realizam com efetividade esses processos educativos no âmbito do sistema de formação, como por exemplo, a pesquisa científica e erudita, enquanto sistema socialmente organizado de produção de conhecimentos. Acrescenta que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2002), justifica que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos,

A prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, por exemplo: matemática, história, literatura, etc). (TARDIF, 2002, p. 38)

Esses saberes disciplinares são ministrados nos cursos e departamentos universitários, das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, surgem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Ao longo de suas carreiras, segundo Tardif (2002), os professores devem também

Apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2002, p. 38)

Tais saberes curriculares apresentam-se sob forma de programas escolares, fichas de disciplinas, ementários com objetivos, conteúdo programático, modos de avaliações, métodos, bibliografia básica e complementar que o professor deve aprender e aplicar.

Os saberes profissionais na concepção de Tardif (2002), “significa o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p.36). O profissional e o ensino são moldados como objetos do saber para as ciências humanas, no entanto as ciências da educação não se limitam somente a produzir conhecimentos, procuram incorporá-los à prática do professor. Nessa proporção, esses conhecimentos se transformam em saberes consagrados à formação científica ou erudita dos professores.

Por último, os saberes experienciais, conforme Tardif (2002), são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de “*habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. (TARDIF, 2002, p. 39)

Também nesse diálogo do saber, Candau (1997) considera fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Então, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Em suma, “o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p. 39).

Na definição de profissionalidade de Sacristán (1995), entende-se por “profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. (SACRISTÁN, 1995, p. 65). É óbvio que, no caso dos professores,

A definição exata do conceito de profissionalidade não é fácil. Do ponto de vista sociológico, diz-se que é uma *semiprofissão*, em comparação com as profissões liberais clássicas. A discussão sobre profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Este conceito está em permanente elaboração, analisa-se em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar proporciona legitimar. Então, tem de ser contextualizado. Popkewitz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1995, p.65), afirma que o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores;
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como um grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o coletivo profissional;
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes. (Popkewitz 1986 *apud* SACRISTÁN, 1995, p.65).

Expressar sobre determinações da prática é referir aos marcos da atuação dos profissionais, mas os indivíduos não são passivos e também pertencem aos contextos de mudança. Na base social do professorado, Sacristán (1995, p. 66) esclarece que “a prática docente é realizada por um grupo social, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Esta situação é evidente, quando a ação profissional de modo coletivo não se encontra regulada, precisamente por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados. Sendo assim, o ensino é uma prática social, não somente porque se concretiza no processo de interação entre professores e alunos e refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem.

Nessa profissionalidade como coletivo social, os professores possuem um certo **status** que, varia conforme as sociedades e os contextos, de acordo com a função do nível de escolaridade em que exercem. Nos diversos contextos sociais, os fatores que delineiam o **status** profissional são complexos e variados. Hoyle (1987 *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 67) destaca que há seis fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outras:

- 1) A origem social do grupo, que provém das classes média e baixa.
- 2) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário.

- 3) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado.
- 4) Qualificação acadêmica de acesso, que é de nível médio para os professores dos ensinos infantil e primário.
- 5) O *status* dos clientes.
- 6) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino. Hoyle (1987 *apud* SACRISTÁN, 1995, p. 67)

Assim, a partir desses critérios de definição, é possível verificar que os professores não usufruem de uma posição elevada, mesmo que com frequência haja declarações sobre a importante missão que lhes incumbe. É inegável que a imagem social interfere na escolha da profissão e permite compreender melhor a profissionalidade, na proporção em que a docência não é exterior às condições culturais e psicológicas dos docentes (SACRISTÁN, 1995). Ensinar e educar é, uma maneira de permitir um contato com a cultura, trata-se de um processo em que a própria experiência cultural é determinante e formativa.

Vieira (2009) em sua tese “Profissionalismos do Professor – de momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929)”, realiza uma pesquisa documental com a elaboração de uma análise sobre os diversos profissionalismos constituídos nas trajetórias de profissionais da educação, professores municipais de Uberabinha, cidade situada ao norte da região do Triângulo Mineiro do estado de Minas Gerais, Brasil (VIEIRA, 2009, p.15).

Apresenta o conceito e a constituição da categoria profissionalismo do professor sendo “como processo sistêmico do caráter profissional de quem ensina habitualmente, resultante da tensão das forças estruturantes, a profissionalização e a profissionalidade, sobre a autonomia profissional num determinado contexto socioeconômico e cultural e envolvidos por ideias pedagógicas (VIEIRA, 2009, p.41). Sinaliza que há necessidade

De ter a perspectiva sobre o profissionalismo do professor pela percepção da existência das duas forças opostas, interdependentes, que estão em constante tensão sobre a sua autonomia profissional: a profissionalização e a profissionalidade. Enquanto a primeira promove influência para alterar a prática profissional do professor com restrição, a segunda enfatiza a expansão da autonomia (VIEIRA, 2009, p.60).

Em razão disso, no mesmo discurso sobre profissionalismo encontra-se esta tensão expressa em seus discursos e aplicações. Por um lado, com aprovação e valorização de elementos constitutivos da profissionalidade: estímulo à criatividade, à flexibilidade e ao raciocínio crítico; Por outro lado, da profissionalização: maior valorização sobre

procedimentos técnicos e administrativos que promovem o aumento do controle sobre a atuação do professor. Conceitua Woods (1995, p.127), “ a criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental o modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento”.

A inovação requer a introdução de algo novo, “alargando as fronteiras do convencional, pode resultar de uma combinação de fatores conhecidos ou da introdução de um fator novo numa situação já existente” (WOODS,1995, p.131). Cada situação de ensino é única e como tal pode dizer-se que os professores estão sempre usando a criatividade para resolver os problemas levantados pela complexidade, incerteza, instabilidade e conflito de valores na sala de aula.

Isso pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da atividade educativa. A criatividade precisa fazer apelo a um elemento emocional, refere à satisfação pessoal, quando sentem que estão fazendo com as atividades aconteçam. Nesta concepção existe duas ideias – chave: a primeira refere a necessidade de os professores controlarem o seu próprio trabalho; a segunda insiste na importância deste fato para a realização profissional e pessoal dos professores.

Se o eu é importante, o outro também é. Ao “porem-se no lugar do outro”, os professores tem de se aperceber exatamente das atitudes e significados trazidos para a situação, dos recursos pessoais e sociais que os justificam e das possibilidades para futuras ações. O outro é tanto autorizador como fonte de motivação (NÓVOA *et al.*, 1995, p.132)

Deve estar assim sintonizado com atitudes individuais e coletivas, culturalmente conectado com os alunos e com outros aspectos da situação como: a política da escola, os antecedentes dos pais, o tempo. E os atos criativos trazem mudança e as percepções do professor tem de ser, dentro da possibilidade exata e completa.

Do mesmo modo,

Os gestos que o professor executa tem de ser apropriados ao contexto. Tem de transmitir os significados pretendidos e ser apreendidos corretamente pelo outro. Um ato criativo leva a resultados, não a bloqueios, conseqüentemente, algo é transformado. Cria um produto, neste caso a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA *et al.*, 1995, p. 132).

Ao ensino criativo incluem a imaginação, ou seja, a capacidade de tomar o lugar do outro e de planejar supostas interações boas ou ruins. Deve ser potencializado por adaptabilidade, flexibilidade, prontidão e até improvisação. Considerando os alunos, o

contexto da sala de aula e as atividades, o professor joga com as ideias e o impacto receptivo, que pode ser alterado.

O trabalho do profissional docente consiste numa parte essencial para a compreensão das transformações das sociedades e de suas instituições educacionais. Salienta Aquino (2011, p. 75), que “a constante precarização das condições de trabalho docente e sua crescente desvalorização tornam desafios a serem vencidos”, o que proporciona lacunas e oportunidades de investigarem sobre a formação, trabalho, profissão e identidade docente.

Tendo realizado em Lisboa, no final de setembro de 2007, no quadro da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, a Conferência “Desenvolvimento profissional dos professores, para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida” (CANARIO, 2008, p. 133), exprime a importância à temática da formação de professores, na União Europeia. A problemática da formação de professores e do seu desenvolvimento profissional, ganhou novos contornos e relevância, enfatizam o papel chave da qualificação de recursos humanos, no contexto das políticas públicas de “Aprendizagem ao longo da vida” (CANÁRIO, *ob. cit.*, p. 133). O papel decisivo a ser desempenhado pelos professores, apresentados como decisivos agentes de mudança, articulado com a modernização da escola. Das contribuições apresentadas à conferência e do debate amplo, é possível e de utilidade observar aqueles que evidenciam como os “pontos críticos”:

Há um primeiro ponto crítico em torno da **identidade do professor**, que com suas especificidades, partilha de um fenômeno social mais amplo de “crise de identidades” que afetam o mundo do trabalho;

Um segundo ponto crítico refere-se ao modo como, no exercício profissional e do ponto de vista da formação, se articulam as **dimensões individual e organizacional do ofício docente**;

Um terceiro ponto crítico corresponde à necessidade de, através das políticas de formação de professores, conferir continuidade e coerência aos percursos formativos dos formadores, coincidentes com suas **trajetórias profissionais**;

Um quarto ponto crítico é constituído pelo modo como se articulam os **tempos e espaços de formação**, o que corresponde a tentar resolver o crônico problema da transferência, para as escolas, das aquisições formativas. (CANARIO, 2008, p. 139 - *Grifos nossos*).

Nessas críticas evidenciadas, a profissão de professor é marcada por uma pluralidade de dimensões que causam complexidade. Diante do aumento das missões e domínios da escola e do professor, Canario (2008, p. 139) acrescenta que a “complexidade traduz-se por exigências contraditórias que alimentam um sentimento de indefinição profissional, num quadro de crescentes níveis de sofrimento no trabalho”. Então, o que é ser professor?

[...] a profissão de professor é, por definição uma profissão ética, o que supõe um compromisso com as realizações coletivas da cultura humana, numa perspectiva de democracia, justiça social e igualdade orientada para os sistemas de educação, para a forma como os estabelecimentos de ensino são geridos e para o relacionamento com os alunos. O professor não ensina apenas o que sabe, ensina aquilo que é. Na sua atividade de ensino, o professor precisa de, permanentemente, combinar conhecimentos (conteúdos) com procedimentos de caráter prático, num processo de contextualização que remete para uma dimensão artesanal e artística. (CANARIO, 2008, p.139-140).

As dimensões pessoais e coletivas do exercício da profissão docente são indissociáveis, pois a ação humana não ocorre em nenhum “vazio” social, acontece sempre com interação social em coletividade. “Os professores não fogem a esta regra e a sua identidade e ações profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações” (CANARIO, 2008, p. 140). Assim, a construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão podem sobrepor um percurso formativo num processo dinâmico e continuado de socialização, se entrecruzam com uma dimensão biográfica e outra dimensão contextual. Há uma similaridade: Interferir na formação docente significa interferir nos jeitos de socialização profissional, o que inclui uma intervenção nos modos de organização e divisão do trabalho escolar.

Nas considerações de Canario (2008), por um lado, a formação inicial de professores deveria enfatizar muito no desenvolvimento da futura identidade profissional do professor, ao mesmo tempo que, por outro lado pondera sobre a importância da aprendizagem nas organizações e da comunidade, como contextos importantes.

Nos contextos escolares, a partir da segunda metade do século XVIII, o Estado abraçou para si a responsabilidade das crianças dando começo a uma questão que veio a ser caracterizado por Nóvoa (1991) como a gênese de desenvolvimento da profissão docente. Não obstante às características de cada país ou contexto social e econômico, abre-se a questão sobre o que significa ser um bom docente; “Deve ser leigo ou religioso? Deve fazer parte de um corpo docente ou não ser mais que um mestre dentre outros? Como deve ser escolhido e designado?” (NÓVOA, 1991, p. 118). Para responder a essas interrogações, é necessário entender que a educação exerce um papel preventivo e persuasivo, a escola funciona como aval ideológico de uma ordem econômica e social, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção e economia. “O processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso, sob o controle da Igreja por um corpo docente laico, sob o controle do Estado, mas o modelo do docente permanece muito próximo daquele

do padre” (NÓVOA, *ob. cit.*, p.118). A função docente não pode de início se desenvolver senão de forma subsidiária e não especializada, religiosos ou leigos, tais indivíduos se consagravam somente como ocupação secundária.

Já em 2008, com a publicação “O regresso dos professores” em Anais, Nóvoa (2008) ressalta que importantes estudos internacionais alertaram para os problemas das aprendizagens – *Learning matters*, pela divulgação do PISA (Programme for International Student Assessment), desenvolvido pela OCDE. Um relatório publicado em 2005 – *Teachers matter* – inicia uma nova preocupação social e política. Sobre isso Nóvoa faz um paralelo:

Por um lado, as **questões da diversidade**, nas suas últimas facetas, que abriram caminho para uma redefinição das práticas de inclusão social e de integração social e de integração escolar. A construção de novas pedagogias e métodos de trabalho. Pôs definitivamente em causa a ideia de um modelo escolar único.

Por outro lado, os desafios colocados pelas **novas tecnologias** que tem revolucionado o dia-a-dia das sociedades e das escolas. (NÓVOA, 2008, p.21 – *Grifos nossos*).

Os professores regressam como profissionais insubstituíveis não somente na promoção da aprendizagem e responsáveis por desenvolver processos de integração com a diversidade e utilização das novas tecnologias. Primeiro, uma boa notícia: estar de acordo e assegurar “O desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”, numa espécie de consenso discursivo: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas, a ideia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; segundo, uma má notícia: expansão da comunidade de formação de professores, que são os departamentos universitários da área da educação, dos especialistas internacionais e também da “indústria do ensino”, apossados de livros escolares, materiais didáticos.(NÓVOA, 2008, p. 23-24).

Nas controvérsias da identidade docente, das razões que tem dificultado a concretização da prática de ideias e discursos tão óbvios e consensuais,

Deixem-me falar, falar-vos por mais estranho que isso vos possa aparecer, de um diário escolar redigido nos anos trinta: um professor primário que exercia funções em Trás-Montes, no Norte de Portugal, Dionísio das dores Gonçalves, deixou-nos registros da sua atividade docente, com reflexões

sobre as aulas, os alunos, apontamentos diversos, em cadernos cuidadosamente escritos ao longo dos anos.

Isolado, no Portugal rural [...] exercia o seu ofício com grande autonomia profissional, centrando seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando refletir de modo sistemático sobre as práticas pedagógicas. (NÓVOA, 2008, p.25)

Inevitavelmente, esse é um professor reflexivo com práticas voltadas para a autonomia. O que muitos dos professores atuais, por falta de tempo, por excesso de material, por falta de condições, com pouca legitimação diante dos universitários e aos peritos são menos reflexivos. Nóvoa (2008) sugere em primeira medida: é preciso passar a formação de professores para dentro da formação, afirma que não haverá mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” (p. 25), se não se tornarem mais permeáveis. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares: observar o paciente, estudar caso a caso, analisar a situação com reflexão conjunta entre os médicos residentes, um diagnóstico, uma terapia e, ainda discutir com alunos mais avançados e professores. Em seguida, realizar debate para mudanças organizacionais e garantia de qualidade dos cuidados, no hospital. Em segunda medida, é preciso promover novos modelos de organização da profissão, pois discursos tornam-se irrealizáveis se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, com muita burocracia.

Neste paradoxo, quanto mais se fala em autonomia dos professores,

Mais a sua ação é controlada, por instâncias diversas, conduzindo à diminuição de liberdade. Por fim, acrescenta que os professores devem inspirar nas culturas colaborativas, como os médicos, engenheiros ou arquitetos, para preencher a lacuna entre os discursos e as práticas. (NÓVOA, 2008, p. 28).

Neste caso, Giroux (1997, p. 175) coloca em questão o “coleguismo”, o “espírito competitivo está muito vivo na vida acadêmica e estrutura grande parte de nosso discurso e desejo”. Existe pouquíssima interação social genuína e na produção cultural coletiva

Estas estruturas podem aparecer triviais, mas na dinâmica concreta da vida cotidiana elas podem assumir uma importância frustrantemente brutal. Elas são representadas por preocupações tais como: garantir que os horários dos cursos permitam a possibilidade de co-ensino, e, em casos nos quais possa haver fundos arbitrários para subsidiar trabalho conjunto. (GIROUX, 1997, p. 175).

Além de oferecer suporte técnico em tecnologias que podem motivar o trabalho conjunto, como por exemplo: permitir que vários autores acessem os mesmos arquivos, compartilhem dos textos e até, poder efetivar acréscimos ou alterações. Outro fato seria o trabalho em projetos coletivos em instituições de Ensino Superior,

Isto deve ser defendido do ponto de vista dos limites do trabalho individual (não se pode fazer tudo sozinho) quanto da importância de uma forma de estudo acadêmico que envolva os estudantes e a faculdade em alguma investigação concreta genuína, que aborde um aspecto do estudo curricular. (GIROUX, *ob.cit.*, p. 175).

Sugere Giroux (1997) que, as exigências de cursos deveriam ser planejadas, de modo a despertar coragem em promover o trabalho em projetos coletivos. Tal exigência tornaria o conhecimento e habilidades, extremamente necessárias.

O ambiente universitário, muitas vezes apresenta caráter contraditório,

Nós de fato reconhecemos que o caráter contraditório do ambiente universitário está em desacordo com a noção de estudo curricular. Mas buscamos trazer para a questão e disputa aquelas práticas ideológicas e materiais que simultaneamente constituem a vida no trabalho e limitam a prática dos intelectuais universitários nos departamentos curriculares. (GIROUX, 1997, p. 174)

Ao repensar sobre quem somos enquanto educadores, redefiniria os estudos curriculares como sustentáculos dos professores-educadores, enquanto intelectuais transformadores (GIROUX, 1997). Trabalhariam em conjuntos com grupos ou movimento sociais específicos, o que ajudaria esses grupos a desenvolverem instrumentos de liderança moral e intelectual e, também estaria ligada à produção de ideias de forma de lutas coletivas.

Uma pesquisa realizada por Lima *et. al.* 2007 *apud* AQUINO, 2011, p.76) trata das “Representações Sociais de Alunas de Pedagogia sobre suas Trajetórias Escolares”. Nesta pesquisa, as autoras fizeram análise das representações sociais de alunos do primeiro ano de Pedagogia sobre sua trajetória escolar, assim que ingressaram no curso superior. Ocorreu por meio de narrativas, enfatizadas pela superação pessoal nas diversas etapas da graduação. Os dados apresentaram a construção social que correlaciona o sucesso escolar com as condições pedagógicas e estruturais de funcionamento da instituição escolar e, também a situação econômica e cultural dos familiares e a realização de um sonho de concluir o curso de Pedagogia, proporcionará ascensão social.

Fazendo levantamento das pesquisas que enfocam o papel do pedagogo em espaços não escolares, percebe-se que se trata ainda de um campo ignorado para estudos, todavia podem-se identificar alguns estudos direcionados a essa questão. Conforme (SILVA, 2007 *apud* AQUINO, 2011, p.78), realizou uma pesquisa bibliográfica, juntamente a uma pesquisa de campo e questionário, investigou a atuação do pedagogo em espaços não escolares e através dessa pesquisa,

A autora apresenta aos pedagogos alguns desses espaços – ONGs, Hospitais, Empresas, Meios de Comunicação de Massa, etc, mostrando que as atividades educativas não podem estar restritas ao espaço escolar formal, mas a outros campos de trabalho que tenham importância quanto à docência. (AQUINO, 2011, p. 78).

O Pedagogo no contexto hospitalar pode agir com a prática do brincar no processo de hospitalização da criança e como essa se manifesta nas atividades educativas e pedagógicas, nas quais o brinquedo é um instrumento de mediação entre ela e o ambiente hospitalar. Nesse brincar, pode ser trabalhado os aspectos referentes ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, além da sexualidade.

A descoberta na pesquisa de Chaves (2003) *apud* Aquino (2011, p. 79), “que o ato de brincar influencia no desenvolvimento e formas de relacionamento de crianças portadoras de câncer nas brinquedotecas hospitalares, destacando sua importância para os desenvolvimentos afetivos, relacional e da aprendizagem”. Como resultados, a pesquisadora constatou que, os efeitos das atividades lúdicas aplicadas com as crianças, os aspectos relacionais e afetivos são favorecidos, facilitando o desenvolvimento da potencialidade infantil e na infância, gênero e estruturação do pensamento egocêntrico. (AQUINO, 2011).

O que se percebe nas revisões da identidade do profissional em espaços não escolares do pedagogo, no domínio educativo é, no entanto, que essa teoria tem sido pouco estudada como lugar central, ou seja, como uma concepção ampla do fenômeno educacional.

Giroux argumenta que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores:

Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados, através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p.161).

Essencial para a posição de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora. Devem trabalhar e utilizar o diálogo crítico e afirmativo, para criar condições que ofereçam aos estudantes a oportunidade de se reconhecerem como cidadãos que tenham conhecimento e coragem para lutar. (GIROUX, 1997).

Ainda, argumenta Giroux que,

Encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que tem impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos (1997, p. 162).

Acredita que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas (GIROUX, *ob. cit.*, p. 162). É preciso, ver as escolas como locais econômicos, sociais e culturais, pois estão atreladas às questões de controle e poder.

Significa que as instituições escolares efetivam mais do que transmitir um conjunto de valores e conhecimento

Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. (GIROUX, *ob. cit.*, p. 162).

Neste segundo capítulo, discorreremos os sentidos e significados da Formação Inicial e Formação Continuada como estratégia de qualificar o docente com práticas novas e dialogar com os saberes da experiência. Abordamos conceitos de profissão, docência, profissionalismo, profissionalidade, além de investigações de estudiosos, que apontaram o perfil do novo docente: deverá envolver-se num trabalho de formação e reformação de competências, aumento de certificações e compreender que os saberes sociais provém de diferentes fontes. No próximo capítulo, apresentaremos as análises e resultados da pesquisa com trinta egressos do curso de Pedagogia da UFU.

Capítulo 3

PESQUISA E RESULTADOS: TRAJETÓRIAS DE PEDAGOGOS

“O que é cientificidade? Para alguns, a ciência se identifica com as ciências naturais ou com a pesquisa em bases quantitativas: uma pesquisa não é científica se não se conduzir mediante fórmulas e diagramas”.

Umberto Eco

Na busca por saber como se posicionam as formações das Pedagogas acerca de seus atuais locais de trabalho, se público ou privado e pela sua formação continuada percorrida, se ocuparam lugares peculiares ou singulares nas suas realizações profissionais. Cada entrevistado tem uma trajetória própria, que se encontra com as das demais no que diz respeito à seriedade, ao investimento e ao compromisso político em trabalhar pela transformação e melhoria da realidade e do bem estar educacional e social de nosso país.

Entrevistar essas pedagogas no tocante ao seu principal campo de atuação na área da educação escolar e motivações para sua formação acadêmico-profissional, pós-graduação, cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração, cursos de formação continuada e ainda, a frequência com que participam de palestras, curso e oficinas de atualização profissional foi muito proveitoso. Neste capítulo, me deterei na abordagem de aspectos característicos e análises das trajetórias das egressas do Curso de Pedagogia de 2009 a 2013 da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A referência principal será o conjunto de resultados dos formulários de entrevistas dos trinta pedagogos participantes do estudo, cujas trajetórias evidenciam seus interesses e protagonismo de cada um deles sobre a formação inicial e continuada. Três grandes temas, decorrentes da análise dos dados construídos, orientarão as considerações: Formação inicial, Fundef e Formação Continuada.

Antes da aplicação, o instrumento de pesquisa foi submetido à apreciação de duas pedagogas que atuam no meio educacional de Ensino Superior. As questões nas quais houve dificuldade de compreensão, foram reelaboradas, tornando-o mais compreensível, prático e

conciso. As docentes afirmaram que o instrumento em forma de formulário estava com facilidade de leitura e interpretação, bem como a organização dos itens.

Esse instrumento foi organizado em forma de Formulário online, no *Google docs/forms* e enviado pelo e-mail de cada um dos egressos, acompanhado de ofício que informava os objetivos do instrumento: levantar dados, junto aos egressos do curso de Pedagogia da instituição em que estudou em relação à atuação profissional e à formação realizada após o curso de graduação concluído; a importância da participação e que as informações seriam mantidas em sigilo e comporiam a base de dados para elaboração da dissertação de mestrado. Continha, também, os agradecimentos pelas sinceras respostas e colaboração com a pesquisa. No *e-mail* enviado, havia o *link* do formulário a ser acessado, com as instruções necessárias. Após o envio dos e-mails, foi determinado o prazo de quinze dias para o término de espera das respostas. Deste modo, a amostra foi composta por sujeitos, num total de 30 respondentes, sem identificação de sexo, idade ou nomes, independente de raça, cor ou credo. Aleatoriamente, as respostas foram compondo gráficos com percentuais e quantidades de pessoas.

Os dados coletados por esse Questionário *online* situam-se no campo das pesquisas educacionais de abordagem qualitativa e quantitativa acerca dos egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFU. Refere-se a um estudo de pesquisa populacional de ex-alunos, definidos em comum acordo com o orientador de mestrado de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, Campus Santa Mônica na cidade de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Em seguida, a análise interpretativa dos dados apoiou-se nos aspectos destacados por gráficos e tabelas com: resultados alcançados no estudo; fundamentação teórica; experiência pessoal do investigador e visão interpretativa, conforme os costumes gerais e educativos. Para os gráficos, dados estatísticos e cálculos foi utilizado o aplicativo Microsoft Excel, intermediado pelas funções deste aplicativo e editado os resultados na forma de gráficos e Tabelas, o que favorece a interpretação e análise.

A seguir são apresentados os dados obtidos por meio do Questionário aplicado aos egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia. Além da tabulação das respostas que foram obtidas, por intermédio do questionário aplicado via e-mail, tecendo comentários e discussões dos participantes da pesquisa.

Para organização dos gráficos de 1 a 15 e tabelas de 1 a 5, tomou-se como referência as questões destinadas aos egressos, fazendo análises e um paralelo com as respostas obtidas.

Na primeira pergunta ficou confirmado que os 30 egressos respondentes estudaram na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Minas Gerais, Brasil. Dando continuidade, a segunda pergunta foi: “Você atua na área da educação escolar?”

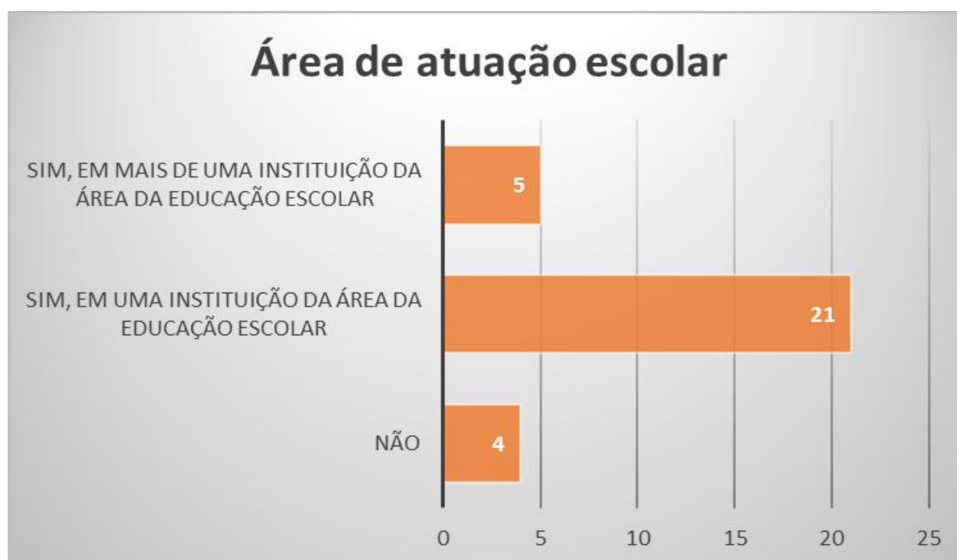


Gráfico 1. Área de atuação escolar
Fonte: Organizado pela autora (2016).

O **Gráfico 1** indica que quatro das(os) alunas(os) egressas(os) entrevistadas(os) não atuam na área da educação escolar, vinte e uma atuam na área de educação escolar e cinco atuam em mais de uma instituição da área da educação escolar. Desta forma, é possível concluir que um percentual bem alto chegou a exercer a profissão dentro dos objetivos propostos na formação do curso de pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas diretrizes, ao incluírem a docência como base comum nacional, caracterizam esse conceito de docência:

[...] Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Resolução CNE/CP nº 5/2005, p.1).

O **Gráfico 2**, apresentado a seguir, ilustra os principais campos de atuação dos egressos na área da educação escolar.

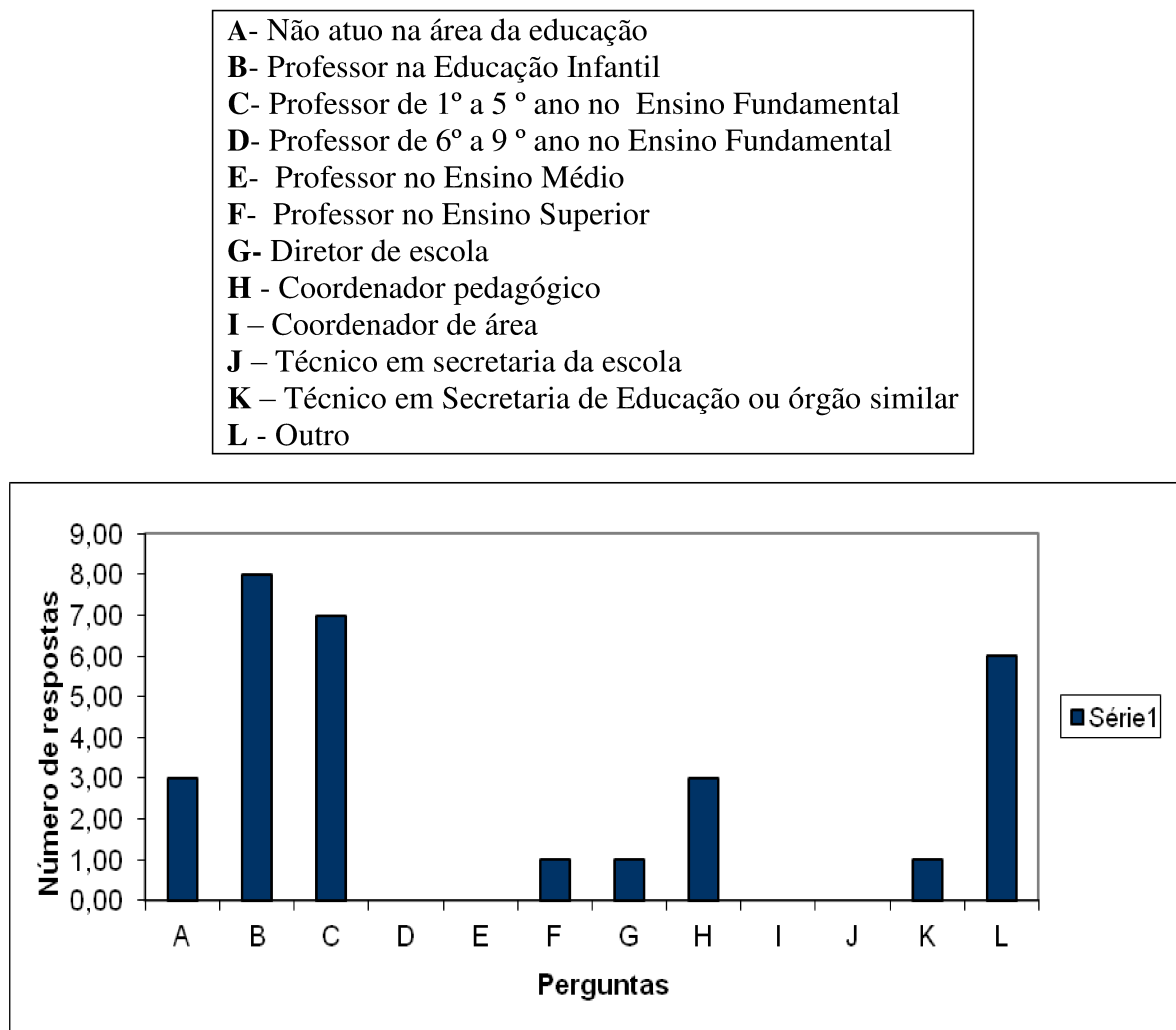


Gráfico 2. Principal campo de atuação na área da educação escolar.
 Fonte: Organizado pela autora (2016).

Os dados revelam que a maioria dos 30 egressos avaliados tem como principal campo de atuação a sala de aula: três pessoas não atuam na área da educação; oito atuam como professores-educadores na Educação Infantil; sete atuam como Professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; nenhum egresso atua como Professor do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; nenhum atua como Professor no Ensino Médio; Um atua como Professor no Ensino Superior; um atua como Diretor de Escola; três atuam como Coordenador Pedagógico; nenhum atua como Coordenador de área; nenhum atua como Técnico em Secretaria de Escola; um atua como Técnico em Secretaria de Educação ou órgão similar e, por último, seis atuam em outras áreas de atuações.

As dimensões pessoais e coletivas do exercício da profissão docente são indissociáveis, pois a ação humana não ocorre em nenhum “vazio” social, acontece sempre com interação social em coletividade. “Os professores não fogem a esta regra e a sua

identidade e ações profissionais são construídas e vividas no contexto das escolas como organizações” (CANARIO, 2008, p. 140). Assim, a construção da identidade profissional e a aprendizagem da profissão podem sobrepor um percurso formativo num processo dinâmico e continuado de socialização, se entrecruzam com uma dimensão biográfica e outra dimensão contextual. Há uma similaridade: Interferir na formação docente significa interferir nos jeitos de socialização profissional, o que inclui uma intervenção nos modos de organização e divisão do trabalho escolar.

Nas considerações de Canario (2008), por um lado, a formação inicial de professores deveria enfatizar muito o desenvolvimento da futura identidade profissional do professor, ao mesmo tempo que, por outro lado Canario (ob. cit.) pondera sobre o lugar da aprendizagem nas organizações e da comunidade, como contextos importantes.

Um professor Educador Infantil pode ser um Diretor de Escola ou um Coordenador Pedagógico, para isso precisa alargar as fronteiras do convencional, introduzir algo novo e inovar, Cada situação de ensino é diferente e requer uso de criatividade na resolução de problemas mais complexos, incertos, instáveis e, também conflito de valores (Woods, 1995). Nisso, a criatividade necessita de apelo ao emocional, pois refere-se à satisfação pessoal em liderar e sentir que está fazendo com que atividades e situações sejam realizadas. Ressalta Aquino (2011), que o trabalho do profissional docente compartilha numa parte essencial para a assimilação das transformações sociais e necessidades das instituições educacionais, porém ocorre uma constante precarização das condições de trabalho dos docentes e uma crescente desvalorização convergem em desafios a serem vencidos.

O Gráfico 3 evidencia o questionamento sobre a atuação profissional da educação em espaço diferente do espaço escolar.

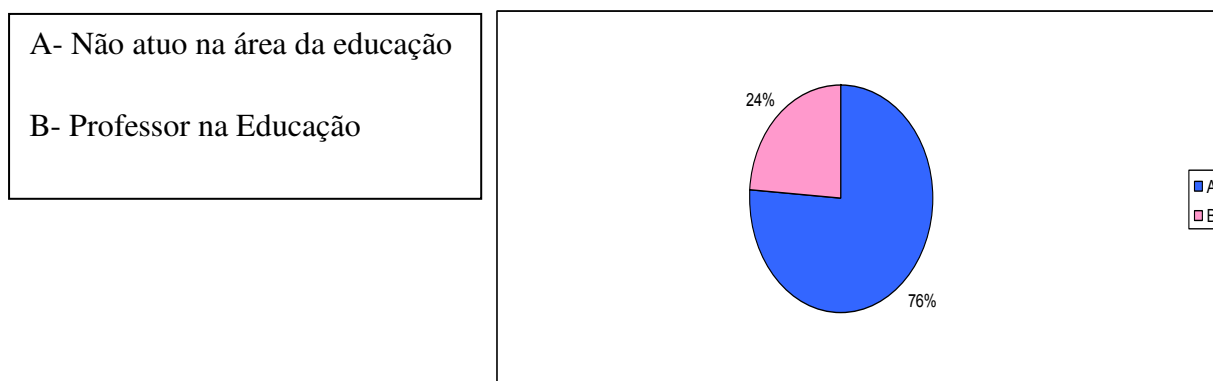


Gráfico 3. Atuação como educador ou profissional da educação em outro espaço, além da escola.
Fonte: Organizado pela autora (2016).

A análise do **Gráfico 3** mostra que 76% (23 egressos) atuam no campo educacional como professores (as) na Educação Infantil e 24% (7 egressos) não atuam na área da educação e, ao perguntar se tinha outra atuação, responderam que trabalham ou já trabalharam em:

Escola de circo.

Secretaria, tesouraria.

Trabalhei em ONG – Ação Moradia.

Hospital de Clínicas da UFU.

Projetos de Extensão.

Auxiliar de Coordenação Pedagógica.

Igreja.

Esses dados colhidos a partir dos questionários respondidos representados no **Gráfico 3**, provam pela amostra que grande parte dos egressos atuam na área da Docência na Educação Infantil. Interessante, porém, foi observar que na perspectiva de Aquino (2011, p.61), “está havendo ampliação dos espaços de atuação profissional do pedagogo, tem sido destacada a presença desse profissional nas empresas, nos hospitais, nos sindicatos, nos museus, no turismo e nos meios de comunicação”, nisso

O contexto atual está sendo marcado pelo surgimento de novas necessidades formativas e pela abertura de novos âmbitos educativos para o pedagogo. A emergência de novas demandas educativas na sociedade está exigindo desse profissional a assunção de novos papéis e funções. (AQUINO, 2011, p.61).

Ficou evidente que o Pedagogo pode atuar no contexto hospitalar, com uso de uma prática do brincar no processo de hospitalização da criança e como essa se manifesta nas atividades educativas e pedagógicas, nas quais o brinquedo pode ser um instrumento de mediação entre ela e o ambiente hospitalar. Nesse brincar, pode ser trabalhado os aspectos referentes ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, além da sexualidade na infância, gênero e estruturação do pensamento egocêntrico. (AQUINO, *ob. cit.*, p. 61).

Essas crianças precisam de escolarização e o ato de brincar influencia no desenvolvimento e forma de relacionamento de crianças Portadoras de Câncer nas brinquedotecas hospitalares, ressaltando sua relevância para desenvolver a aprendizagem, afetividade e relacionamento dessas crianças. Constata Chaves (2003), que os efeitos resultantes das atividades lúdicas com as crianças, proporcionam o desenvolvimento do potencial infantil. No entanto, existem limitações no trabalho pedagógico, influenciado pela

carência de orientações e de práticas, visto que, apesar dessas limitações, existem possibilidades que as práticas lúdicas e educativas contribuem no espaço hospitalar, para resultados de recuperação emergente e, também aprendizagem de conteúdos curriculares escolares.

Os dados do **Gráfico 4** apontam um aspecto interessante que a maioria, devido ao trabalho em dois ou três turnos e com uma vida (família e filhos) para dar conta dos compromissos, não conseguem atuar em outro ramo, diferente da educação.

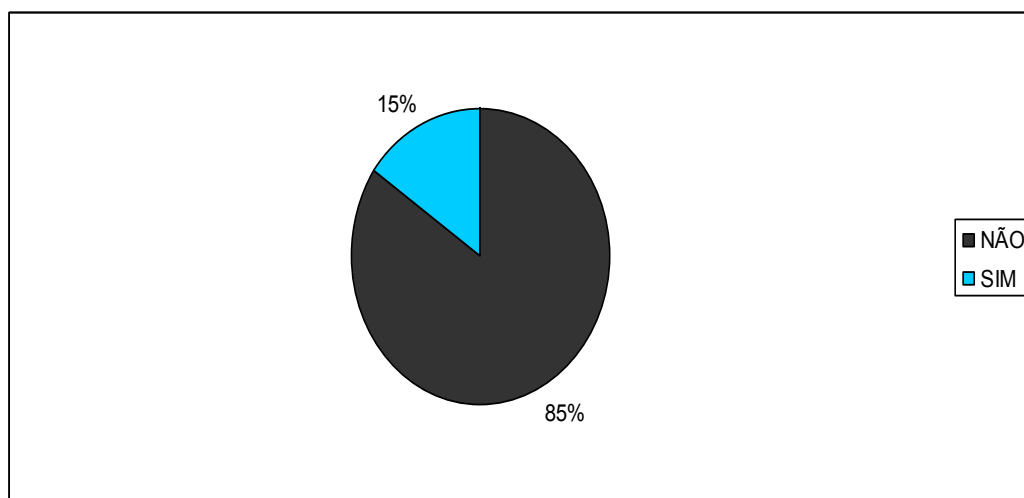


Gráfico 4. Atuação em outro ramo da educação.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

Neste resultado, 85% responderam que não atuam em outro ramo além da educação e, 15% atuam em outro ramo, assim relacionado:

Educação física.
Atendimento em *Call Center*.
Moda.
Representação comercial.

A dimensão pedagógica nos espaços não escolares pode ser explicada, porque nesses espaços existe a possibilidade de promover educação para a cidadania, no que tange o envolvimento da comunidade na busca pela qualidade de vida, atendimento às necessidades de adquirir vestuário ou produtos/serviços de tecnologia. De acordo com o Art. 5º, inciso IV e V, das DCN (2006b), o egresso ao terminar o Curso de Pedagogia está apto a realizar trabalho em espaços escolares e não escolares, com o objetivo de promover a aprendizagem dos sujeitos envolvidos em diferentes fases do desenvolvimento humano e, também nos diversos tipos de modalidades e níveis do processo educativo. Para isso, deve respeitar e saber

reconhecer as necessidades fisiológicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos em seu contexto de relações coletivas ou individuais.

Abaixo, no **Gráfico 5**, o interesse foi descobrir o perfil do egresso, caso atue na área da educação, qual a instituição que trabalha, podendo ser: pública (letra A); privada (letra B) e, também privada sem fins lucrativos (confessional e/ou filantrópica) como (letra C).

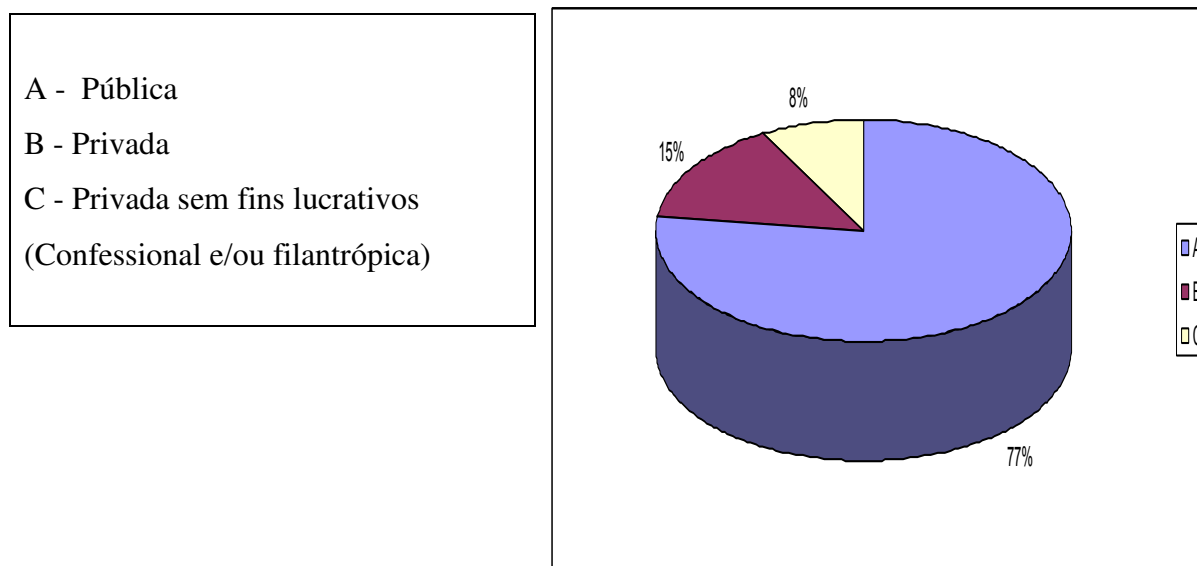


Gráfico 5. Instituição em que o egresso trabalha.
Fonte: Organizado pela autora (2016).

Na análise realizada, 77% dos egressos trabalham em instituição pública, 15% trabalham em instituição privada e 8% trabalham em instituição privada sem fins lucrativos, denominada filantrópica. Ao complementar e ser perguntado sobre outro tipo de instituição, somente três egressos, denominados E1, E2 e E3 responderam que trabalham em: “ONG (EG1); “Um pública e uma privada (EG2)” e pública e privada (EG3)”.

As razões para uma maior concentração de profissionais no ensino público podem estar associadas ao fato de o Município e o Estado oferecerem ensino público gratuito, permitindo que o setor público abarcasse a participação estadual e municipal e, consequentemente sua demanda por profissionais da área de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental.

A explicação origina de duas considerações: Na primeira, o governo municipal oferece creches e escolas, para que as mães pedagogas possam deixar seus filhos, enquanto trabalham nelas ou em outros locais. Nas segunda, as empresas e as instituições privadas, na maioria, não oferecem creches para as mães trabalhadoras poderem estar mais próximas para amamentação de bebês e anos iniciais de alfabetização. NÓVOA (1992), afirma que é preciso

repensar a vida do professor para além da docência, numa simbiose de Trabalho e Vida, pois estabelecem constante e íntima interrelação. Ainda ressalta, que não é possível separar o eu profissional do eu pessoal em, Vida de Professores, já que considera uma profissão impregnada de ideais, valores e exigente do ponto de vista da relação humana.

No **Gráfico 6** mostra a Avaliação que os egressos fizeram quanto ao Curso de Pedagogia.

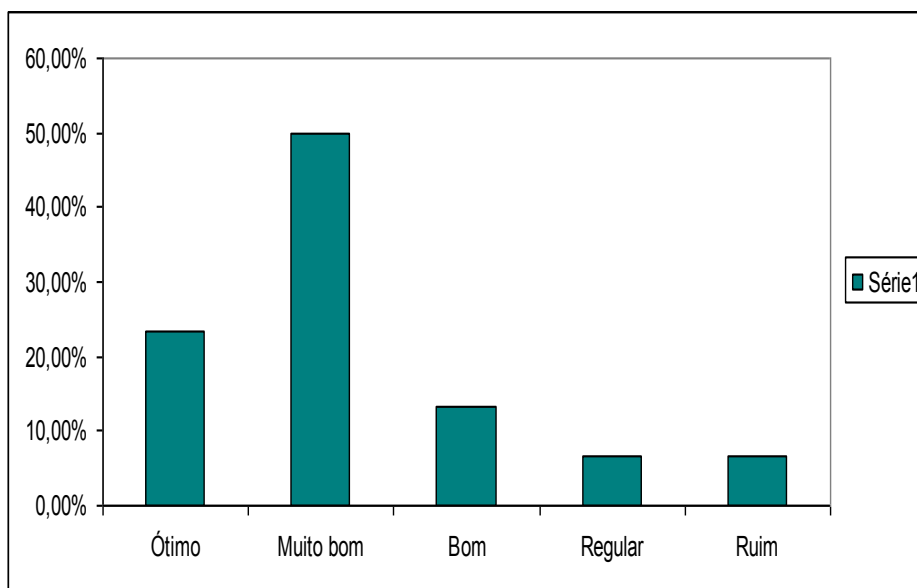


Gráfico 6. Avaliação pelo egresso do curso de Pedagogia.
Fonte: Organizado pela autora (2016).

O **Gráfico 6** demonstra a avaliação com relação ao curso de Pedagogia. Foi possível verificar que, 50% (15 pessoas) corresponde à metade dos egressos avaliaram como um curso “Muito bom”. Os 24% (7 pessoas) que avaliaram como um curso “Ótimo”, significa que atendeu às expectativas; 14% (4 pessoas) avaliaram com um curso “Bom”; 6% (2 pessoas) avaliaram como um curso “Regular” e, por último 6% (2 pessoas) como um curso “Ruim”.

O evidente posicionamento avaliado evidencia que de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFU, atingiu os objetivos propostos, principalmente,

- Formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica;
- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar;

-Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação reflexão ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta. (PPP, 2006, p.13)

As horas de atividades previstas pelo Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural tiveram importante função de assegurar flexibilização e atualização curricular, conforme os princípios delineados no Projeto Político Pedagógico- PPP (2006): participação em projetos, atividades de pesquisa e extensão, participação em eventos científicos (culturais e artísticos), visitas a centros de excelência, entre outros. E, também as disciplinas optativas oferecidas no Curso de Pedagogia, cumpriram a qualificação desejada, complementando conhecimentos de Análise de Dados, Corpo e Educação, Educação ambiental, Saúde, Sexualidade, Linguagem, Saber e Processos de Arte, Educação e Linguagem, Racismo e Pedagogia Empresarial.

Isso significa que, o Núcleo de Formação Acadêmico-Científico-Cultural possibilitou ao aluno do Curso de Pedagogia uma complementação de sua formação inicial, tanto no âmbito do conhecimento de diferentes áreas de saber do pedagogo e em campos emergentes da área da educação, quanto no âmbito de sua preparação ética, estética e humanística, conduziu a um aprofundamento teórico em temáticas específicas no campo da Pedagogia e dos processos educativos em contextos escolares e nãoescolares.

As regulamentações e normatizações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB 9394/96, quanto à formação continuada apresentaram crescimento exponencial, conforme pesquisas de Gatti (2008). Essa expansão apresentou aspectos contextuais que passaram a refletir essa modalidade de formação como solução dos problemas originados da formação inicial do professor e o modo como melhoraram a qualidade do ensino. Com esse intuito, a legislação ofereceu apoio e redirecionou responsabilidades com os entes federados, estadual e municipal, expandindo desse modo, os espaços formativos, ao mesmo tempo em que demarcou suas finalidades.

Os dados da **Tabela 1** foram organizados a partir de respostas referentes ao grau de importância do curso de Pedagogia, para a formação acadêmico-profissional do egresso:

	Grau de importância do curso de Pedagogia	1	2	3	4	5
A.	Para ingressar no mercado de trabalho como docente na educação básica	26,7%	0%	16,7%	36,7%	40%
B.	Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar	3,3%	13,3%	30%	40%	13,3%
C.	Melhorar a capacidade para trabalho em equipe	10%	16,7%	23,3%	30%	20%
D.	Obter títulos para alcançar melhoria salarial	3,3%	13,3%	26,7%	16,7%	40%
E.	Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho	10%	6,7%	13,3%	33,3%	36,7%
F.	Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos	13,3%	3,3%	20%	40%	23,3%
G.	Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional	10%	3,3%	16,7%	33,3%	36,7%
H.	Melhorar o desempenho da instituição onde se trabalha	3,3%	6,7%	13,3%	43,3%	23,3%
I.	Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro	10%	20%	20%	26,7%	23,3%
J.	Contribuir para que os profissionais se ajudem mutuamente no local de trabalho	13,3%	16,7%	23,3%	40%	6,7%
K.	Progredir na carreira profissional	9,7%	6,5%	16,1%	37,7%	29%

Tabela 1. Demonstrativo da importância do curso de Pedagogia para a formação acadêmica-profissional.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

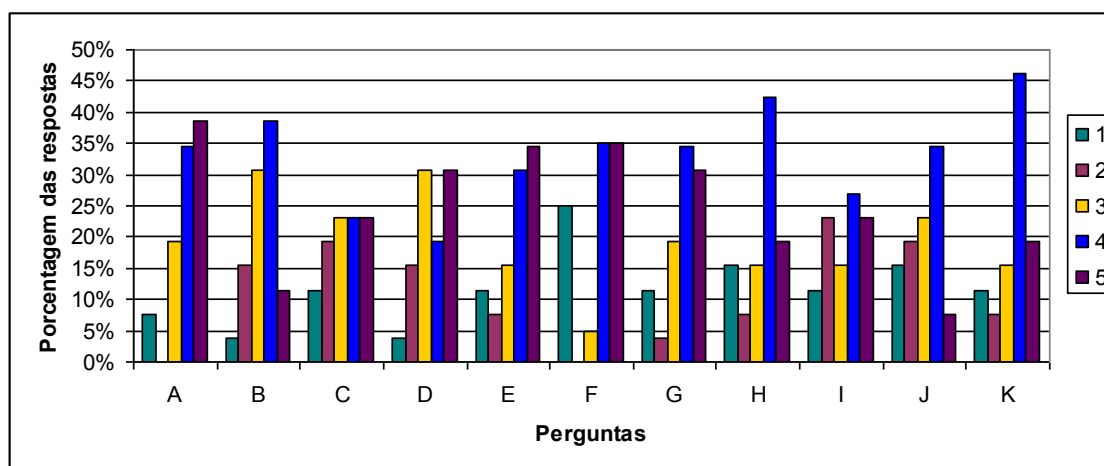


Gráfico 7. Indica a porcentagem das respostas, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau de importância do curso de Pedagogia para a formação acadêmica-profissional.

Fonte: Organizado pela autora (2016)

A **Tabela 1** e o **Gráfico 7** acima mostram numa escala de avaliação de 1 a 5, sobre a importância do curso de Pedagogia: na **letra A** - Para ingressar no mercado de trabalho como docente na educação básica, entre 30 respostas dos questionários: 12 (40%) indicaram “ grau cinco” como “maior grau” pela importância do curso de pedagogia para sua formação

acadêmica-profissional; 11 (36,7%) indicaram “grau quatro”; 5 (16,7%) indicaram “grau 3”; 0 (0%) indicaram “grau dois” e 2(6,7%) indicaram “grau um”.

No segundo item, **letra B-** Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar, entre 30 respostas: apenas quatro (13,3%) indicaram “grau cinco”; 12 (40%) indicaram “grau quatro”; 9 (30%) indicaram “grau três”; 4 (13,3%) indicaram “grau dois” e apenas um (3,3%) indicou “grau um”.

Na contramão da evolução dos tempos, da ciência, da boa convivência entre as pessoas é muito baixo o grau cinco indicado na **letra C-** Melhorar a capacidade para trabalho em equipe, entre 30 respondentes: 6 (20%) indicaram “grau cinco”; 9 (30%) indicaram “grau quatro”; 7 (23,3%) indicaram “grau três”; 5 (16,7%) indicaram “grau dois” e 3 (10%) indicaram “grau um”. Desse modo, para nove pessoas, o trabalho em equipe ficou em segundo plano. Os regentes de sala começam a ser olhados como pessoas com conhecimentos teóricos e sociais

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

Na letra D, solicitados a informar sobre a importância de obter títulos para alcançar melhoria salarial, dos 30 respondentes: 12 (40%) indicaram “grau cinco”; 5 (16,7%) indicaram “grau quatro”; 8 (26,7%) indicaram “grau três”; 4 (13,3%) indicaram “grau dois” e apenas 1(3,3%) indicou “grau um”. Essa informação responde pela baixa importância e envolvimento dos egressos, apenas 12 valorizam participar de Processos Seletivos de Especialização e Mestrado.

Numa justaposição a esse resultado, a pesquisa de Aquino (2011), constatou-se que: a) há parcela considerável dos discentes que se ingressaram no Curso de Pedagogia por acaso/conveniência; b) a falta de articulação entre teoria e prática foi apurada pelos alunos egressos, como lacunas na formação; c) a maioria dos entrevistados julgou enriquecedoras as experiências de trabalho; d) Ampliação das formas de trabalho, demandando profissionais da educação em diversos campos; e) discentes reclamam do distanciamento da matriz curricular dos cursos de Pedagogia com relação a essa diversidade de espaços, em torno do papel do pedagogo.

Na **letra E**, Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho, entre 30 respostas: 11 (36,7%) indicaram “grau cinco”; 10 (33,3%) indicaram “grau quatro”; 4 (13,3%) indicaram “grau três”; 2 (6,7%) indicaram “grau dois” e 3 (10%) indicaram “grau um”.

Ressalta na **letra F** – Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos, entre 30 respostas: 7 (23,3%) indicaram “grau cinco”; 12 (40%) indicaram “grau quatro”; 6 (20%) indicaram “grau três”; apenas 1 (3,3%) indicou “grau dois” e 4 (13,3%) indicaram “grau um”.

Mais da metade dos respondentes apontam a importância das atividades do profissional na área de conhecimento da Pedagogia como coordenadores, também envolve a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não escolares, e ainda a

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área da educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, p.01)

Na perspectiva do egresso há maior importância, como confere na **letra G** – Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional: 11 (36,7%) indicaram “grau cinco”; 10 (33,3%) indicaram “grau quatro”; 5 (16,7%) indicaram “grau três”; apenas 1 (3,3%) indicou “grau dois” e 3 (10%) indicaram “grau um”.

Na **letra H**- Melhorar o desempenho da instituição onde se trabalha, entre 30 respostas: 7 (23,3%) indicaram “grau cinco”; 13 (43,3%) indicaram “grau quatro”; 4 (13,3%) indicaram “grau três”; 2 (6,7%) indicaram “grau dois” e 4 (13,3%) indicaram “grau um”.

Na **letra I** – Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro, das 30 respostas: 7 (23,3%) indicaram “grau cinco”; 8 (26,7%) indicaram “grau quatro”; 6 (20%) indicaram “grau três”; 6 (20%) indicaram “grau dois” e 3 (10%) indicaram “grau um”. O indicativo grau cinco e quatro possibilita concluir que a maioria considera muito importante a produção acadêmica de artigos científicos, capítulos de livros e livros infantis.

Na **letra J**- Contribuir para que os profissionais se ajudem mutuamente no local de trabalho, entre 30 respostas: apenas 2 (6,7%) indicaram “grau cinco”; 12 (40%) indicaram “grau quatro”; 7 (23,3%) indicaram “grau três”; 5 (16,7%) indicaram “grau dois” e 4 (13,3%) indicaram “grau um”.

Na **letra K**- Progredir na carreira profissional, entre 30 respostas: 7 (23,3%) indicaram “grau cinco”; 14 (46,7%) indicaram “grau quatro”; 4 (13,3%) indicaram “grau três”; 2 (6,7%) indicaram “grau dois” e 3 (10%) indicaram “grau um”.

Percebemos que é alta a importância do curso de Pedagogia para progredir na carreira profissional, ainda se valoriza muito ser Pedagogo e a ideia de promessa de um futuro melhor. Prova que não podemos generalizar, apesar da modificação da consideração social pelo professor. Para Esteve (1992, p.105), “o professor do ensino primário e, sobretudo, o professor do ensino secundário com formação universitária gozavam, ainda há poucos anos, de um elevado “status” social e cultural”. O desprendimento, o saber, e a vocação destes profissionais eram amplamente apreciados,

Mas, nos tempos atuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios econômicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com uma clara incapacidade de “Ter um emprego melhor”, isto é, uma actividade profissional onde se ganhe mais dinheiro. (NÓVOA, 1992 *et. al.* ESTEVE, 1995, p.105).

Nesta direção, Esteve (op. cit.) esclarece que, nos países europeus, o salário/carreira converte em mais um elemento da crise de identidade dos professores, é justificável que “os profissionais do ensino tem ou tenham, níveis de retribuição sensivelmente inferiores aos profissionais que possuem idênticos graus académicos” (p.105).

Para complementar, o **Gráfico 8** demonstra que além dos itens destacados na questão anterior, o curso de Pedagogia possibilitou outras contribuições para a formação académica-profissional do egresso.

O **Gráfico 8** apresenta o resultado conforme a pergunta sobre: “ Além dos itens destacados na questão anterior de número 7, o curso de Pedagogia deu outras contribuições para sua formação académica-profissional? ” Se sim especificar na linha.

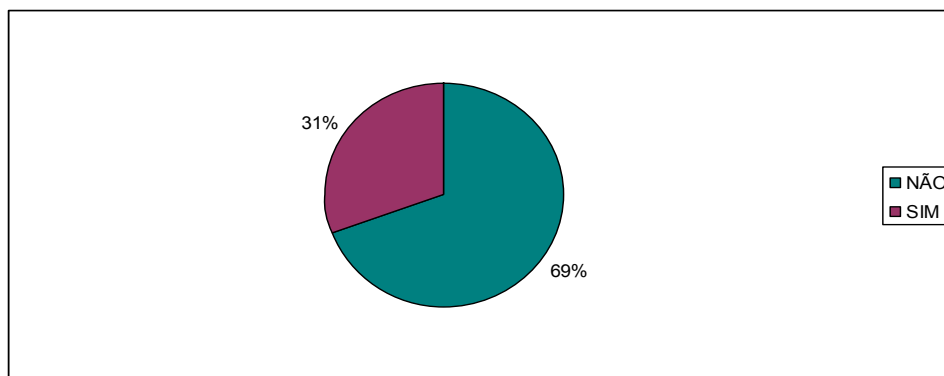


Gráfico 8. Outras contribuições do curso de Pedagogia.
Fonte: Organizado pela autora (2016).

A maior parte dos egressos, num total de 21 (69%) responderam que “Não”, ou seja, não houve mais contribuições e 9 (31%) responderam que “Sim” e dentre esses, três acrescentaram que a Pedagogia é concebida como uma ciência e uma contribuição para desenvolvimento humano, vivências sobre educação e compreensão das políticas educacionais, ou seja:

Contribuiu para que me tornasse uma pessoa mais humana, mais tolerante.(EG4)

As vivências e teorias sobre uma educação que olha o outro como um ser único.(EG5)

Crescimento como cidadã crítica, que consegue enxergar nas entrelinhas muitos engodos propostos pelas políticas educacionais.(EG6)

Assim, os novos estudos nesse campo têm direcionado o foco de análise, que muda da visão estática de “profissão docente” para a compreensão do exercício da docência como atividade humana muito complexa, exercida em instituições escolares que requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Desse modo, os regentes de sala começam a ser olhados como pessoas com conhecimentos teóricos sociais,

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p.196).

Diferentemente, para o egresso que trabalha na área de atendimento educacional especializado e ressalta a importância da prática docente especial,

O curso de Pedagogia contribuiu para minha formação na área da Educação Especial. Tive a oportunidade de atuar no atendimento Educacional Especializado apenas com o título de graduada e, atualmente, diante do meu interesse nessa modalidade de ensino, estou cursando o Mestrado Acadêmico pelo PPGED/FACED/UFU para aperfeiçoar a minha prática docente, tanto no ensino regular, quanto no Atendimento Educacional Especializado. (EG7)

Já um outro egresso que trabalha no setor administrativo, afirma o quanto ampliou a possibilidade de discussões e atuações:

Sim, pois ampliou a possibilidade de discussões dentro de minha área específica de atuação. Embora, não trabalhe diretamente como docente, estou em contato permanente com docentes/discentes/gestores e conhecer as linhas de discursos e atuações me permite transitar entre um e outro com maior desenvoltura. (EG8)

Conforme visualizamos, o egresso demonstra que o cotidiano tem sido o principal referencial como elemento de enriquecimento de sua prática pedagógica, que jamais seria possível se não tivesse cursado Pedagogia.

Outro egresso, optou por cursar um segundo curso superior e esclarece que o curso de Pedagogia serviu para “Nortear outra formação acadêmica”.

O **Gráfico 9**, mostra a porcentagem de egressos que cursaram ou estão cursando especialização, mestrado ou doutorado, após a conclusão do curso de Pedagogia.

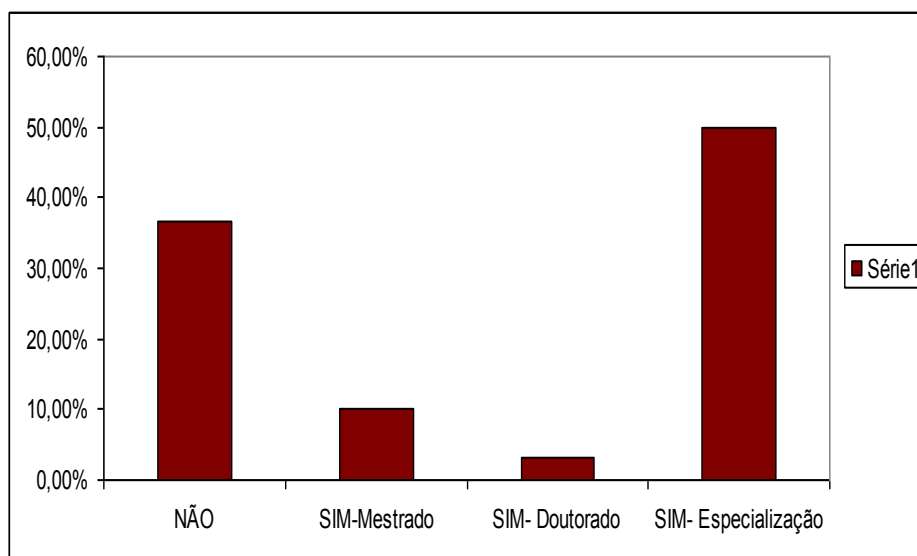


Gráfico 9. Porcentagem de egressos que cursaram Pós-graduação: Especialização, Mestrado e Doutorado.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

Mediante o resultado mostrado no **Gráfico 9**, temos: 37% (11 pessoas) não concluíram Pós-graduação; 10% (três pessoas) concluíram Mestrado; 3% (apenas uma pessoa) concluiu doutorado, no entanto 50% (15 pessoas) concluíram especialização. Desses 15 egressos, cinco tem somente um curso de especialização e 10 descreveram que,

Conclui o curso de especialização em Educação Especial e atendimento Educacional Especializado pelo Instituto de Psicologia da UFU. Atualmente cursando Mestrado Acadêmico pelo PPGED/FACED/UFU. (EG9)

Estou cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional. (EG10)

Estou fazendo o segundo. (EG11)

Estou cursando Alfabetização e Letramento. (EG12)

Educação de Jovens e Adultos. (EG13)

Curso de especialização completo: Docência na Diversidade da Educação Básica. (EG14)

Mestrado em andamento na linha de Estado, Gestão e Políticas Educacionais. (EG15)

Fui diretamente para o Mestrado concluído em 2015. (EG16)

Especialização em Educação de Jovens e Adultos para a Juventude. (EG17)

Especialização em Mídias na Educação. (EG18)

Curso de Psicopedagogia. (EG19)

As razões que levam a metade dos entrevistados a participar de especializações, estão relacionadas ao fato de “qualificarem suas práticas”, além de “atualizarem-se com a Docência” e “trocarem experiências”, em grande parte em psicopedagogia.

NÓVOA (2008) contextualiza, que importantes estudos internacionais despertaram ênfase nos problemas de aprendizagens – *Learning matters*, divulgado pelo PISA (Programme for International Student Assessment), pondera duas acertivas: primeira, sobre questões da diversidade que redefinem práticas e caminhos de inclusão social e de integração social-escolar, visualiza a construção de novas pedagogias e métodos de trabalhos. Ainda, reforça a ideia de um modelo escolar único. Segunda, as novas tecnologias são desafios convocados para o cotidiano das escolas e das sociedades.

Para interpretar a realidade, às vezes ambígua e complexa ancoradas na cultura profissional, Imbérnon (2009) lembra que ensinar não é fácil, sempre foi difícil, porém nos dias de hoje tornou-se mais difícil e arriscado. Apesar dos avanços da Psicopedagogia, das Ciências, das estruturas e contextos sociais, além da influência dos meios de comunicação de massa, aliada aos novos valores, refletem numa profissão de certo modo, desconfortável num âmbito de incerteza e mudança.

A **Tabela 2**, abaixo, apresenta que numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 é o maior grau, a motivação que levou a concluir um curso de pós-graduação.

	Motivação para cursar um curso de pós-graduação	1	2	3	4	5
A.	Não concluíram nenhuma Pós-graduação	43,5%	0%	21,7%	8,7%	26,1%
B.	Necessidade de melhorar meu currículo	0%	0%	13%	30,4%	56,5%
C.	Preocupação com a educação em sala de aula	0%	4,3%	17,4%	17,4%	60,9%
D.	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional	0%	4,3%	8,7%	26,1%	60,9%
E.	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho	4,5%	4,5%	22,7%	27,3%	40,9%
F.	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo	4,3%	0%	8,7%	13%	73,9%
G.	Por sugestões de colegas	47,8%	21,7%	17,4%	8,7%	4,3%
H.	Por gostar de estudar	4,3%	0%	17,4%	39,1%	39,1%
I.	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia	8,7%	8,7%	17,4%	34,8%	30,4%
J.	Para melhorar minha prática profissional	0%	0%	0%	43,5%	56,5%
K.	Para acompanhar colegas de trabalhos	52,2%	8,7%	21,7%	8,7%	8,7%
L.	Por orientação da direção da instituição em que trabalho	73,9%	8,7%	8,7%	4,3%	4,3%

Tabela 2: Grau de motivação que levou o egresso a concluir um curso de Pós-graduação.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

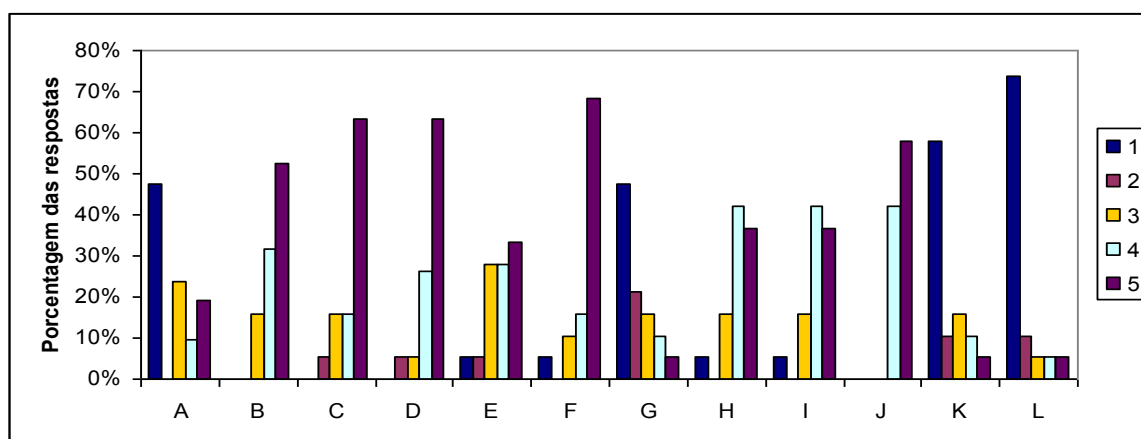


Gráfico 10. Indica numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau, a motivação que levou o egresso a cursar e concluir um curso de pós graduação.

Fonte: Organizado pela autora (2016)

A **Tabela 2** e o **Gráfico 10** revelam que no “Grau cinco” 26,1% dos egressos não concluíram nenhum curso de pós-graduação, enquanto que no “Grau um” 43,5%. Quanto à motivação, atingiu “Grau cinco”, acima de 60% a preocupação com a sala de aula; 60,9% a busca de respostas às questões levantadas ou necessidades oriundas da atividade profissional. E, com percentual maior 73,9%, no “Grau cinco” tem desejo de participar de um espaço de

reflexão e estudo, consideram-no muito importante. Há, assim, uma grande motivação pessoal por parte dos avaliados no desejo de refletir em grupos, trocar ideias, interação com os colegas e os laços de amizade proporcionarem que eles construam novos quadros referenciais sobre o curso, a profissão e o campo de atuação.

A melhoria da prática profissional é relevante para 56,5% dos egressos. Expressar sobre determinações da prática é referir aos marcos da atuação dos profissionais, mas os indivíduos não são passivos e também pertencem aos contextos de mudança. Na base social do professorado, Sacristán (1995, p. 66) esclarece que “a prática docente é realizada por um grupo social, cujas características são condições para a expressão da prática da atividade profissional, a qual não pode ser separada dos que a executam”. Esta situação é evidente, quando a ação profissional de modo coletivo não se encontra regulada, precisamente por regras ou por um corpus de conhecimentos especializados. Sendo assim, o ensino é uma prática social, não somente porque se concretiza no processo de interação entre professores e alunos e refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. E, também 56,5% indicaram “Grau cinco” no quesito “Necessidade de melhorar meu currículo”.

Ainda na **Tabela 2**, um percentual de 40,9% dos respondentes, indicaram “Grau cinco” e 27,3% indicaram “Grau quatro” no quesito “Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho”. A formação continuada de professores, segundo Nikolas Rose (apud NÓVOA, 2008, p.11) é uma emergência de um novo conjunto de obrigações educacionais, o novo cidadão “deve envolver-se num trabalho incessante de formação e re formação, de aquisição e reaquisição de competências, de aumento das certificações e de preparação para uma vida de procura permanente de um emprego: a vida está a tornar-se uma capitalização contínua de si mesmo”.

Imbernón (2002) conceitua a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, incluindo questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas organizacionais, níveis de participação e de decisão.

A menor concentração, sendo 73,9% no “Grau um”, ocorreu em “Por orientação da direção da instituição em que trabalho”, logo esse grupo evidencia que a instituição não valoriza cursar pós-graduação. Mesmo com esse ponto negativo, na concepção de NÓVOA (1992) a formação deve motivar uma perspectiva Crítico-reflexiva, que dinamize a autoformação e proporcione um pensamento autônomo. Enfatiza, ainda, que em momentos de formação com dimensões coletivas, precisa favorecer uma emancipação profissional, autonomia dos docentes e busca de soluções.

Nessa análise de resultado pode demonstrar que existem gestores de instituições de ensino que precisam reformular seus processos de Planos de Carreiras e valorizar os processos formativos, na construção de uma nova configuração de aprendizagem e gestão cooperativa, que articule teoria, prática e pesquisa, tendo em vista a continuidade da ressignificação das teorias ao longo da profissão docente, bem como o reconhecimento das titulações como subsídios de validade prática, propostos nos grupos de discussão, coerente na “percepção de sua própria competência, aumentar a autoestima e desejar entender suas perspectivas profissionais, conduzindo-os de volta aos ambientes universitários para o prosseguimento de sua formação docente” (URZETTA, 2011, p. 89).

O Gráfico 11, mostra com que frequência o egresso participa de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.

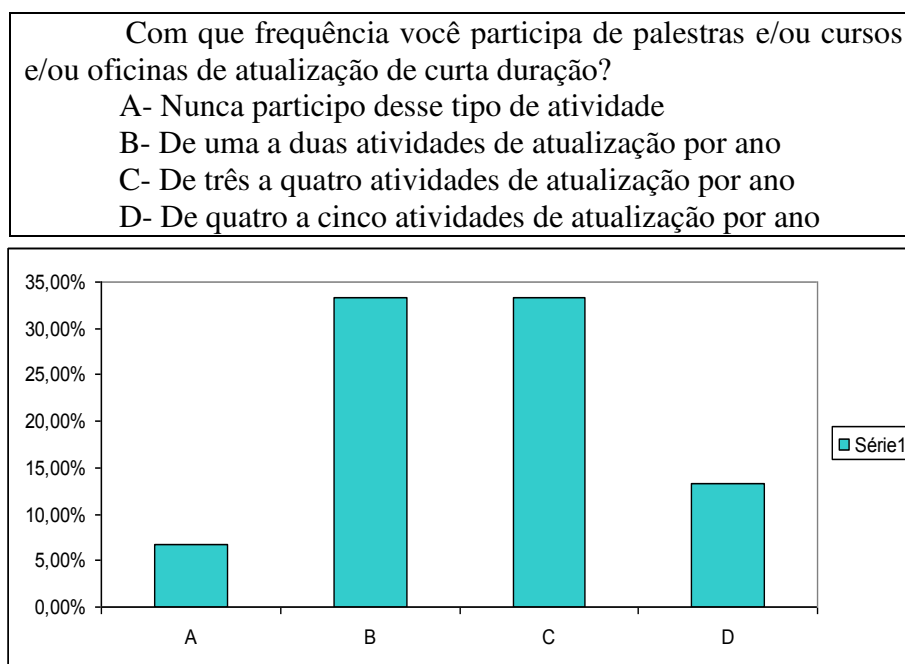


Gráfico 11. Frequência com que o egresso participa de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

Foi possível observar que 6,8% nunca participa de palestras e/ou cursos e/ou oficinas; 33,3% participa de uma a duas atividades de atualização por ano; 33,3% participa de três a quatro atividades de atualização por ano; 13,3% participa de quatro a cinco atividades por ano. Ficou evidente que, nas letras **B** e **C** a frequência se igualou, o que caracteriza o não interesse em cursos de atualizações, denominados cursos de curta duração.

Acrescenta-se a isso, o foco na excelência do dever de professor, que é, entre outros, de formar o aluno para ser um transformador da realidade que o rodeia, acolhê-lo ensiná-lo a

fugir da marginalidade. Nesse sentido, Lessard e Tardif caracterizam como um dos cenários na evolução da profissão de professor, para certos atores escolares, nada é mais como antes:

A escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para certos jovens; embora eles sejam rebeldes ativos ou passivos silenciosos, *drops-out ou drops-in*, um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar proveito pessoal. Na escola, eles funcionam mal ou minimamente. Tem pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se espera deles. O ofício de aluno necessita do desenvolvimento e do controle ostensivo de muitas estratégias para “sair dessa” com o mínimo de esforço, sem se empenhar profundamente (LESSARD; TARDIF, 2008, p.258).

A **Tabela 3**, mostra numa escala de 1 a 5 em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau, que motivação levou o egresso a participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.

	Motivação para participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração	1	2	3	4	5
A.	Não participo de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração	54,5%	9,1%	9,1%	13,6%	13,3%
B.	Necessidade de melhorar meu currículo	0%	3,7%	33,3%	22,2%	40,7%
C.	Preocupação com a educação em sala de aula	0%	3,7%	25,9%	29,6%	40,7%
D.	Busca de respostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional	0%	3,7%	25,9%	29,6%	40,7%
E.	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho	19,2%	11,5%	46,2%	3,8%	19,2%
F.	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo	3,7%	7,4%	18,5%	25,9%	44,4%
G.	Por sugestões de colegas	44%	28%	24%	4%	0%
H.	Por gostar de estudar	3,8%	7,7%	19,2%	38,5%	30,8
I.	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia	12%	8%	28%	36%	16%
J.	Para melhorar minha prática profissional.	3,8	0%	19,2%	34,6%	42,3%
K.	Para acompanhar colegas de trabalhos	56%	20%	20%	4%	0%
L.	Por orientação da direção da instituição em que trabalho	52%	12%	28%	4%	4%

Tabela 3: Porcentagem do grau de motivação em participar de palestras e /ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.

Fonte: Organizado pela autora (2016).

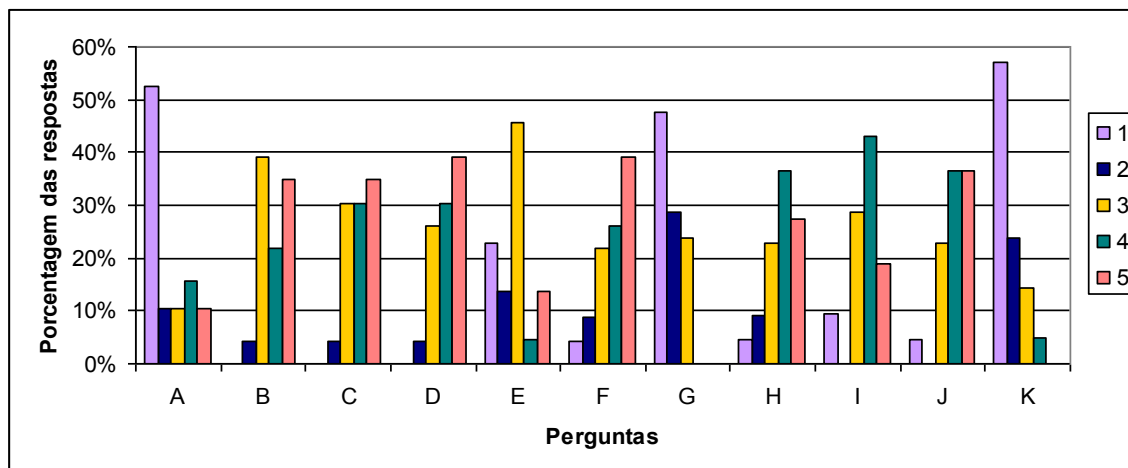


Gráfico 12. Indica a porcentagem de respostas, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e o 5 o maior grau, a motivação em participação em palestras e /ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração.

Fonte: Organizado pela autora (2016)

Como se pode observar na **Tabela 3** e no **Gráfico 12**, que 54,5% “Menor grau” dos sujeitos investigados não participam de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração. Os itens “B”, “C”, “D”, e “F” chamam a atenção por apresentar uma motivação no “Grau cinco”, apresentam uma variação entre 35 a 40% dos egressos: “Necessidade de melhorar meu currículo”, “Preocupação com a educação em sala de aula”, “Busca de respostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional” e, principalmente o “Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo” e “Para melhorar minha prática profissional”. Quanto à motivação para acompanhar colegas: 56% no “Menor grau” e, quanto ao item “Por orientação da direção da instituição onde trabalha”, 52% em “Menor grau” e apenas 4% em “Maior grau”. Os egressos têm maior interesse em melhorar suas práticas, com base nos problemas da sala de aula, no entanto menos de 41% querem melhorar o currículo e, ainda menos de 20% tem interesse em melhorar a remuneração.

Ao demonstrar preocupação com as práticas em sala de aula, conforme sublinha Garcia (1997), a formação de professores não é um conceito unívoco,

Um primeiro aspecto que nos parece conveniente destacar é a necessidade de conceber a formação de professores como um *continuum*. Apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em causa (GARCIA, 1997, p.54-55).

Nesse conceito, também implica a inevitável interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação continuada. Desse modo, Garcia

(1997) recomenda atenção especial à reputação de desenvolvimento profissional dos professores, indo além de atualização, formação em serviço, formação permanente, pois deve ser um conceito temático que melhor se adapta à concepção cotidiana do professor como profissional de ensino. Coerentemente, a noção de desenvolvimento deve estar justaposto à conotação de evolução e de continuidade, superando a tradicional junção entre aperfeiçoamento dos professores e formação inicial.

Ainda, de acordo com a **Tabela 3**, menos de 4% dos egressos participam de cursos de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização por sugestão de colegas ou por orientação da direção da instituição em que trabalha.

Nesse resultado, a indagação reflexiva destaca as causas e consequências da conduta docente, dependendo dos limites didáticos e da própria aula. Ao se pensar no desejo de reflexão, Garcia (1997) pontua, primeiramente sobre uma valorização dos conceitos, organização e orientação para a mudança. Em segundo, afirma que a indagação reflexiva pode ser uma estratégia de boa utilização com os professores em formação e, também em exercício, proporcionando uma revisão de consciência dos problemas da prática de ensino-aprendizagem.

A análise dos dados do **Gráfico 13**, exhibe a frequência com que a instituição em que trabalham, realiza atividades de formação continuada (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).

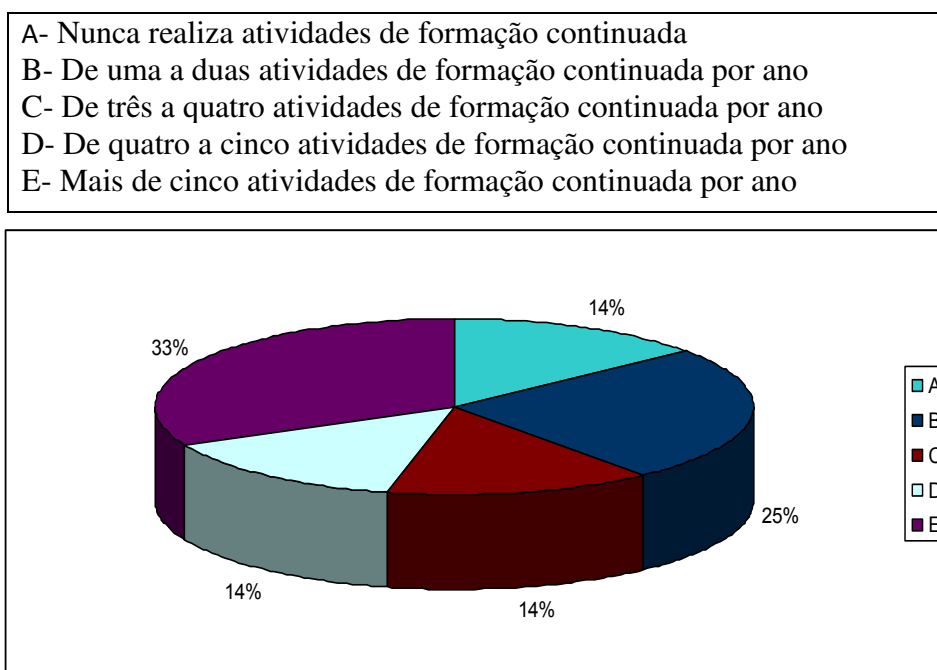


Gráfico 13. Frequência com que a instituição que o egresso trabalha, realiza atividades de formação continuada (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).

Fonte: Organizada pela autora (2016).

Tendo em vista os percentuais expostos no **Gráfico 13**, é possível constatar que 14% das instituições, na **letra A**, “Nunca realizam atividades de formação continuada”. A maior concentração 33% das instituições, **letra E**, realizam “Mais de cinco atividades de formação continuada por ano”, tais como: palestras, oficinas e cursos de curta duração. Enquanto que 25% das instituições realizam “De uma a duas atividades de formação continuada por ano”.

Geralmente, as instituições escolares organizam atividades de formação continuada para atender à necessidade de atividades complementares: seminários, palestras e congressos, muitas vezes, para desenvolver projetos criados com o objetivo de melhorar o desempenho profissional dos professores, como estratégias de atender sinergias entre a escola e o contexto local. Imbérnon (2002) explica a formação docente como um processo de desenvolvimento profissional que começa na experiência escolar e continua ao longo da vida, associando tópicos relativos à carreira, clima de trabalho, salário, participações e decisões na gestão de instituições escolares.

Contrariando, NÓVOA (2008) critica, que muitos programas de formação contínua revelam-se de enorme inutilidade, complicando o dia a dia dos docentes. Além disso, recomenda que os professores recusem o excesso de consumismo de cursos, seminários e ações, evitando realçar sentimento de desatualização das práticas e finaliza que os professores devem investir na construção de redes de trabalho coletivo, como suporte de práticas fundamentadas no diálogo e na partilha.

Imbérnon (2009) conceitua o termo desenvolvimento profissional, como evolução e continuidade, desmitificando a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada. Recomenda organizar uma formação e colaboração dos docentes com compromisso e responsabilidade coletiva, induzindo a um processo comunicativo e compartilhado.

Com o propósito de mostrar os resultados, que explicitam as motivações de pedagogos em qualificações de curta duração. Isso pressupõe uma orientação da formação rumo a um processo de provocar uma reflexão baseada na participação, na qual envolve metas, motivação, normas claras, coordenação e autoavaliação.

Na **Tabela 4**, em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indica o **Grau de Motivação** o que leva o egresso a participar de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração):

	Motivação para participar de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que trabalho (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração)	1	2	3	4	5
A.	Não participo de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que trabalho (palestras e/ou cursos e/ ou oficinas de atualização de curta duração)	52,4%	4,8%	14,3%	4,2%	23%
B.	Necessidade de melhorar meu currículo	20%	4%	28%	20%	28%
C.	Preocupação com a educação em sala de aula	8,3%	0%	8,3%	37,5%	45,8%
D.	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional	8%	8%	12%	36%	36%
E.	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho	40%	8%	24%	12%	16%
F.	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo	20,8%	0%	4,2%	29,2%	45%
G.	Por sugestões de colegas	62,5%	16,7%	16,7%	4,2%	0%
H.	Por gostar de estudar	20,8%	0%	25%	29,2%	25%
I.	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia	29,2%	4,2%	33,3%	20,8%	12,5%
J.	Para melhorar minha prática profissional	12,5%	0%	20,8%	20,8%	45%
K.	Para acompanhar colegas de trabalhos	41,7%	8,3%	12,5%	20,8%	16,7%
L.	Por orientação da direção da instituição em que trabalho	41,7%	8,3%	12,5%	20,8%	16,7%

Tabela 4. Motivação que levou o egresso a participar de atividades de formação continuada, realizadas pela Instituição em que trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).

Fonte: Organizado pela autora (2016).

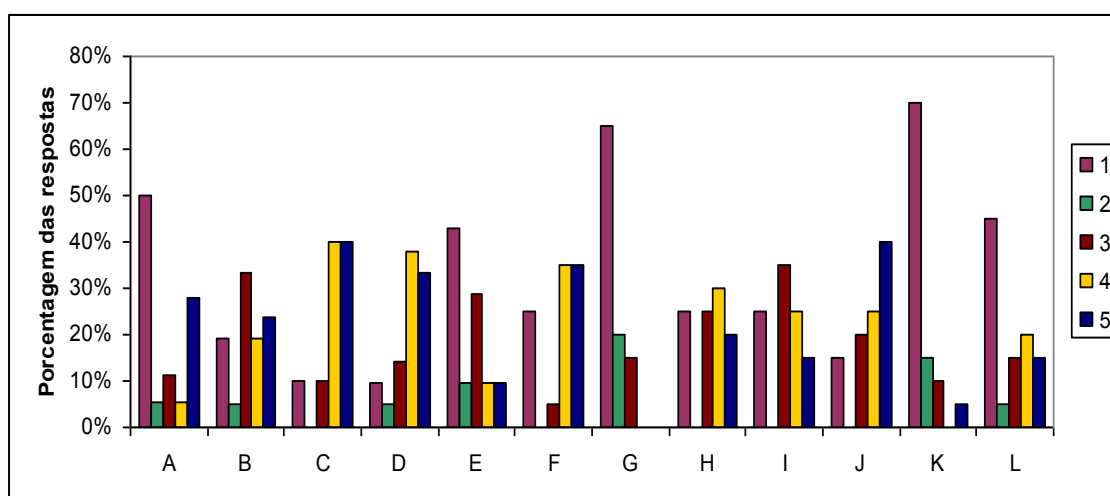


Gráfico 14. Indica a porcentagem das respostas da Motivação, que levou o egresso a participar de atividades de formação continuada realizadas pela Instituição em que trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração).

Fonte: Organizada pela autora (2016).

Nestes itens da **Tabela 4** e do **Gráfico 14**, o mais alto grau de motivação: “Grau cinco” para participar de atividades de formação continuada foi nas letras “C”, “F” e “J”, respectivamente, “Preocupação com a educação em sala de aula”, “Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo” e “Para melhorar minha prática profissional”, num percentual acima de 45% dos entrevistados.

Ao se observar “Grau quatro”, especificamente as letras “C” e “D” apresentam motivação que variam entre 37,5% e 36% dos entrevistados. Por um lado, no item “Por sugestões de colegas”, o percentual é 62,5% não seguem ou desvalorizam as sugestões e, por outro lado, no item “Para acompanhar colegas de trabalho” e “Por orientação da direção da instituição em que trabalha” cai para 41,7% a desvalorização, ou seja, predominam no “Grau Um”, considerado como o mais baixo grau da avaliação da motivação dos egressos desta pesquisa. Isso pode ser classificado como uma questão de profissionalismo.

Podemos observar, que o profissionalismo do professor motivado foi evidenciado “como processo sistêmico do caráter profissional de quem ensina habitualmente, resultante da tensão das forças estruturantes, a profissionalização e a profissionalidade, sobre a autonomia profissional num determinado contexto socioeconômico e cultural” (VIEIRA, 2009, p.41). Além do mais, argumenta que há necessidade

De ter a perspectiva sobre o profissionalismo do professor pela percepção da existência das duas forças opostas, interdependentes, que estão em constante tensão sobre a sua autonomia profissional: a profissionalização e a profissionalidade. Enquanto a primeira promove influência para alterar a prática profissional do professor com restrição, a segunda enfatiza a expansão da autonomia (VIEIRA, 2009, p.60).

Ter profissionalismo significa seguir uma carreira profissional, com maneiras de ver e agir diferentes e específicas, caracterizando um conjunto de comportamentos, atitudes, valores, conhecimentos e habilidades que constituem qualidades específicas de ser professor. Sacristán (1995) alerta, que não é fácil a definição exata de profissionalidade, principalmente se for comparada com outras profissões, é uma semiprofissão e está em permanente elaboração, dependendo do momento histórico e da realidade social.

A **Tabela 5** demonstra que numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, o Grau de Importância dos cursos de formação continuada para o profissional da educação egresso do curso de Pedagogia:

	Grau de importância da formação continuada	1	2	3	4	5
A.	Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar	3,7%	0%	14,8%	18,5%	63%
B.	Melhorar a capacidade para trabalho em equipe	3,7%	7,4%	14,8%	18,5%	55,6%
C.	Obter títulos para alcançar melhoria salarial	7,1%	10,7%	17,9%	21,4%	42,9%
D.	Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho	7,4%	0%	3,7%	33,3%	55,6%
E.	Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos	6,9%	6,9%	10,3%	25%	50%
F.	Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional	0%	3,7%	3,7%	33,3%	59,3%
G.	Melhorar o desempenho da instituição onde trabalho	3,8%	0%	7,7%	26,9%	61,5%
H.	Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro	14,8%	11,1%	11,1%	22,2%	40,7%
I.	Contribuir para que os profissionais se ajudem mutuamente no local de trabalho	0%	7,7%	7,7%	42,3%	42,3%
J.	Progridir na carreira profissional	7,4%	7,4%	3,7%	29,6%	51,9%

Tabela 5. Demonstrativo em percentual do grau de importância dos cursos e/ou cursos de formação continuada.

Fonte: Organizada pela autora (2016)

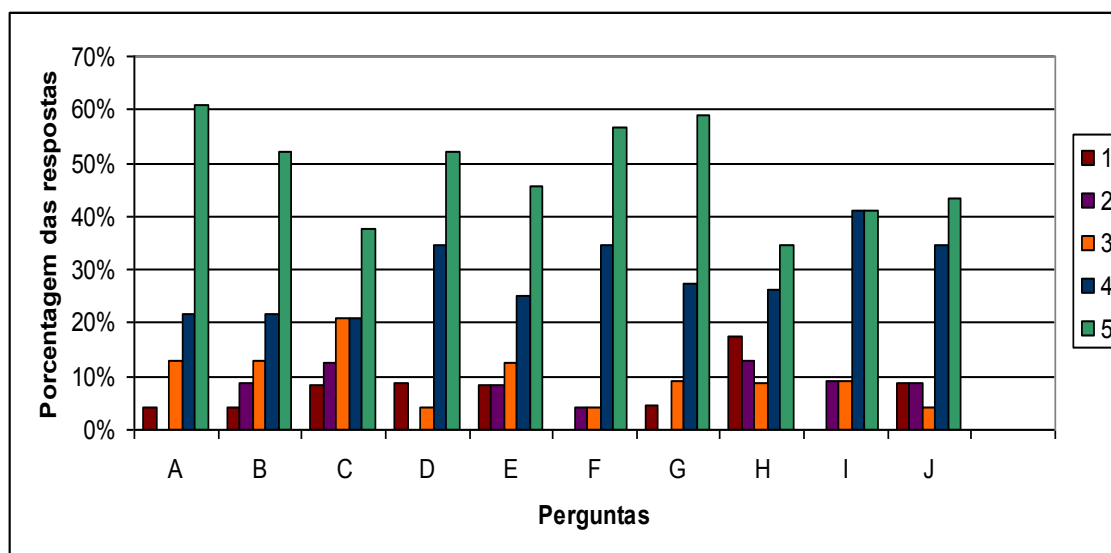


Gráfico 15. Indica a porcentagem das respostas do egresso do curso de Pedagogia, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau de importância dos cursos de formação continuada para o profissional da educação.

Fonte: Organizada pela autora (2016)

Como foi demonstrado, na **Tabela 5** e no **Gráfico 15**, o **primeiro quesito**: “Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar”, 63% julgaram “Grau cinco”, ou seja, muito importante.

O **segundo quesito, na letra B** mais importante entre os respondentes, expresso na **Tabela 5 e no Gráfico 15**, com percentual de 55,6% foi “Melhorar a capacidade para trabalho em equipe”.

No **terceiro quesito, letra C**, menos da metade, 42,9% indicaram no “Grau cinco” a vontade de “Obter títulos para alcançar melhoria salarial”, embora 55,6%, no **quarto quesito, letra D**, apontaram ser o mais importante “Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho”.

E no **quinto quesito** 50% dos respondentes, **letra E**, consideram no “Grau cinco”, “Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos”. No **sexto quesito** 59,3%, **letra F**, consideram “Grau cinco” Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional”, enquanto que 61,5%, no “Grau cinco” indicaram “Melhorar o desempenho da instituição onde trabalho”. Essas indicações evidenciaram que estão em consonância à perspectiva de gestão educacional e pesquisa das DCN (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006b, p.11):

- VII. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- VIII. Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- IX. Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares.

No entanto, 40,7% indicaram no “Grau cinco” o quesito, na **letra H** “Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro”. Significa que a importância nesse quesito é inferior aos demais quesitos, isso prova que os profissionais pedagogos são arredios na área da pesquisa.

Anteriormente, fez-se uma análise de cada Tabela e Gráfico. Sequencialmente, propõe-se caracterizar um comparativo das Motivações e importâncias que figuram o trabalho educativo desenvolvido no exercício profissional.

Ao comparar os resultados da **Tabela 2** – “Grau de motivação que levou o egresso a concluir um curso de Pós-graduação” com os resultados da **Tabela 3** – “Grau de motivação que levou o egresso a participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta

duração”, analisou-se que é maior a motivação em concluir um curso de Pós-graduação, do que curso a motivação para participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração. Provavelmente, pelo fato de que efetivar curso de Pós-graduação nas instituições de Ensino Superior, devidamente credenciadas pelo INEP/MEC e CAPES, recebe titulações de Especialista, Mestre ou Doutor, enquanto que Certificados de cursos de curta duração não concede nenhuma titulação, apenas qualifica para a área de atuação do egresso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, dediquei-me em investigar as trajetórias, os sentidos, significados e as dimensões da Formação Continuada de Professores, em especial os egressos do Curso de Pedagogia, nos turnos: matutino e noturno, no Município de Uberlândia, bem como os relatos e percepções com respostas objetivas e/ou narrações evidenciadas pelos egressos.

Para isso, realizei uma pesquisa qualitativa e quantitativa envolvendo um estudo mais aprofundado com trinta participantes em serviço ou não, que concluíram a Graduação em Pedagogia de 2009 a 2013, aleatoriamente compuseram um relatório de respostas.

Num primeiro momento foi preciso compreender e analisar, por meio de entrevistas estruturadas na forma de Questionário com perguntas objetivas e subjetivas. Em alguns momentos, de profunda análise, o modo e visão como os respondentes transmitem suas experiências, contradições e participações nas atividades oferecidas nas instituições ou fora delas, referentes aos cursos de formação continuada.

Num segundo momento, a leitura analítica dos dados coletados proporcionou uma intensa visão de concepções, em contextos variados. Às vezes, sem entender as opiniões em torno dos cursos de atualização de curta duração, oferecidos pelas escolas, se divergem de minhas concepções como educadora. Tenho responsabilidade e consciência como agente transformadora que posso redirecionar as práticas e aperfeiçoamentos.

No entanto, os resultados mostram que os pedagogos, participantes da pesquisa adotaram uma postura reflexiva e trouxeram à tona questões importantes para serem pensadas, no que tange ao modo de oferecimento da formação continuada nas instituições.

Nessas reflexões, a parceria pode estabelecer conduções de diálogo entre pesquisador e sujeito, além de propiciar aproximação, mesmo que via e-mail. A interação proporcionou a

oportunidade de diferentes vozes produzidas pelos sujeitos e, até mesmo pela pesquisadora, que conduziu esse emaranhado de respostas, de leituras. Por fim, não posso omitir diante das respostas apuradas, pois preciso ajudar a melhorar essas novas dimensões.

De maneira geral, a pesquisa foi bem desenvolvida, especificamente foram respostas originais, sem resultados previamente prontos. Resultaram diretamente dos questionários e, também devem ser pensadas políticas de uma melhor forma de implantação de cursos de atualização de curta duração.

No entanto, diversas observações deixaram explícitas que a participação dos profissionais egressos na proposta de formação continuada pesquisada começou a germinar um comportamento diferente, que os conduziu a buscar novas alternativas para sua prática, intermediado por uma reflexão crítica. O envolvimento nos grupos de discussões e o fato de reconhecer a troca de experiências na validação prática, na absorção de subsídios teóricos de pesquisadores conduziu a reconhecer a importância de sua própria competência e motivação, desejar compreender suas perspectivas profissionais e planejar seu próprio percurso formativo.

A análise da formação inicial e continuada realizada deixa claro que, o envolvimento de professores em cursos, palestras e oficinas de curta duração não detém os resultados esperados pelos organizadores e pesquisadores acadêmicos específicos e pedagógicos, não consiga, no curto prazo, influenciado a prática docente, contribuiu parcialmente para despertar importância e motivação desses pedagogos em continuar investindo em seu desenvolvimento e profissionalismo, almejando cursos de Especialização e Mestrado, sem esquecer de participar de eventos científicos.

Outro detalhe relevante da proposta investigada, expressada pelos professores respondentes, foi a importância ressaltada à troca de experiências psicopedagógicas entre os pares e o compartilhamento de saberes sobre dificuldades de ensino, adequação às diferenças sociais, principalmente, heterogeneidade e distúrbios de aprendizagem e os conteúdos, com foco no desenvolvimento profissional, pois acreditam que a comunicação e interação entre os professores é uma fonte de alta significância de conhecimentos, já que a maioria das escolas não possuem orientadores psicopedagógicos.

Outros estudos já apontaram, anteriormente, que propostas de formação continuada não conseguem modificar fortemente a prática docente. A presente pesquisa mostrou que mesmo processos mais longos de treinamento, mostram-se insuficientes, exigindo novas mediações e continuidade, tendo em vista que o processo cultural de incorporação de uma inovação ao dia a dia do professor pedagogo ocorre a longo prazo, a partir do confronto e

interlocução das novas aprendizagens e experiências educativas, com os saberes anteriores. Diante dessa coerência, julgamos pertinente a reflexão a respeito dos saberes individuais, que insistem em ficar enraizados na prática e bloqueiam e filtram demais as informações novas, caracterizando resistências às inovações.

A meu ver, um dos requisitos básicos para a transformação do pedagogo é a formação continuada, intermediada pela pesquisa, reflexão e contato com concepções novas, oferecidas pelos programas de formação continuada, que possibilitam as mudanças. Permanece mais difícil a aquisição de um novo modo de pensar o fazer pedagógico, se o pedagogo não buscar oportunidades de vivenciar pesquisas novas, experiências novas, formas novas de ver, agir e pensar a educação escolar.

Ressalto que a formação continuada não exclui a necessidade de uma formação inicial bem feita, no entanto, para aqueles pedagogos que já atuam há pouco tempo ou atuam há muito tempo, ela se faz extremamente importante, tendo em vista os avanços das tecnologias, conhecimentos, informações e as exigências do sistema capitalista, neoliberal e político, impõem ao profissional da educação, às instituições educacionais de formação, às escolas e às creches um aperfeiçoamento contínuo e qualificante.

Nos programas de formação continuada, principalmente, naqueles de curta duração resultou-se em desinteresse e reações de descaso por parte dos pedagogos pesquisados, por sentirem que certas atividades que objetivam ser de formação, em nada contribuem para sua melhoria profissional. Inevitavelmente, seu dia-a-dia em sala de aula permanece inalterado. Essa ineficácia de determinados projetos de formação continuada, conseqüentemente, gera um sentimento de fracasso, sem combinação de valorização dos saberes docentes e saberes práticos reais. Candau (1997), considera fundamental ressaltar a importância e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente. Nessa partilha, o professor efetua um diálogo com os saberes curriculares e as disciplinas. Quanto aos saberes disciplinares, Tardif (2002), justifica que além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente assimila os saberes sociais selecionados e definidos pela instituição universitária.

Entenda que a formação continuada deve provocar mudanças de postura do pedagogo, ela não deve ser interpretada como um manual de receitas, nem lista de conteúdos ou manual de modelos que, se caso sejam seguidos, serão um sucesso para a solução de problemas. Os programas ou projetos de formação continuada devem convergir para moldar a consciência

do pedagogo, de que a teoria e a prática são parceiras, que a teoria ajuda o ajuda a refletir melhor sua prática e a lhe dar sentido.

Nesse pressuposto, a formação continuada se converge em fio condutor entre a construção da identidade e a profissão do pedagogo, pondo em prova a dinâmica social do trabalho docente, precisamente as questões de insatisfação, questionamentos, caráter e melhoria da qualidade de ensino, rumo ao alcance dos seus objetivos, nos quais delegam à escola, a função de preparar para a vida e, ainda, que aquilo que se aprende na escola seja útil nas diversas situações da vida, fora das paredes das instituições educacionais.

Ainda constatamos que embora apenas metade dos egressos pesquisados adquiriram titulação de especialização, os resultados sugerem novas estratégias de avanço na perspectiva de envolvimento do pedagogo na pesquisa de sua própria prática, autoestima e certificações. A investigação possibilitou a compreensão do envolvimento do professor em projetos e programas de qualificações, tanto municipais, estaduais ou federais teóricos e práticos. Favoreceu um aprofundamento de explorar estratégias novas de formação continuada.

Não tenho dúvida da primordial importância dos saberes docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desses pedagogos, assim como acredito que a capacidade de adquirir novos saberes é vasta, proporcionam dominar situações novas, que se emergem tanto no conteúdo de ensino, quanto na elaboração de estratégias de sucesso na gestão e liderança de sala de aula.

Anseio que, os resultados expressos nessa pesquisa, sejam bem utilizadas em prol de melhores atuações, colaborações e futuros projetos. E, ainda que conduzam a novas concepções de pesquisa, embora tenho consciência de que tais resultados não finalizam novos estudos sobre formação continuada. Espero que esses resultados possam compartilhar com aqueles que tem anseios e ponderações em torno do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. S. **Parâmetros Curriculares Nacionais e formação do educador: A reforma educacional brasileira em marcha.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 506-515, 1996.

ANDES -SN- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **33º Congresso do Sindicato Nacional**, realizado de 10 a 15 de fevereiro de 2014, em São Luís (MA). Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6605>> Acesso em: 29 out. 2015.

ANFOPE *et al.* **Documento final do VII Seminário Nacional sobre a Formação dos Profissionais da Educação.** Brasília, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> Acesso em: 18 jul. 2015.

ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior.** Documento final do XII Encontro Nacional. Brasília, Distrito Federal, 2004.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento final: IX. Encontro Nacional.** Campinas, 1998.

AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia.** Dissertação de Mestrado. Viçosa: UFV, 2011.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, K. C. L. C. **A construção dos saberes docentes: um olhar sobre a prática pedagógica dos professores iniciantes da educação superior.** In: XIII Encontro Nacional De Didática e Prática de Ensino, 13., 2002, Recife. Anais... Programas e resumos: painéis e pôsteres.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão Democrática da educação: a posição dos docentes.** PPGE/Unb. Brasília. Dissertação de Mestrado. Mimeog., 2000.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9394/96. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

_____. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos.** 2001.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 3/2006.** Reexame

do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988.

_____. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 18 jul. 2015.

_____. **Decreto-lei n° 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em www.senado.gov.br. Acesso em 18 jul. 2015.

_____. **Decreto n° 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **Decreto n° 19.402**, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d19402.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** In: GILBERTO GONÇALVES GARCIA (DOU n° 124, quinta-feira, 2 de julho de 2015, Seção 1.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

_____. **Lei Orgânica do Ensino Normal.** DECRETO LEI N° 8530 de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <www.soleis.adv.br>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____, MEC. Parecer CFE 251/62. **Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia.** Disponível em: <www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____, MEC. Parecer CFE 292, de 14 de novembro de 1962. **Matérias Pedagógicas das Licenciaturas.** Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior. Brasília, MEC/CFE, 1974, p. 214 e 255.

_____, MEC. Lei n°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Plano de ações articuladas – PAR- 2011-2014.** Guia prático de ações para municípios. Brasília:Ministério da Educação. 2011

_____. Lei nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____, MEC. Parecer CFE nº. 252/69. **Mínimos de conteúdo e duração dos cursos e Pedagogia.** Disponível em: <www.anped11.uerj.br/24/Silva.doc>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus,** e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015

_____, MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____, MEC. Parecer CNE/CP, nº 05, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____, MEC. Parecer CNE/CP nº 03, de 21 de fevereiro de 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005,** que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em 04 jun. 2015.

_____, MEC. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Diário Oficial da União. Brasília 16 maio 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Busca e Movimento. Campinas: Papirus, 1996.

CANARIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. **Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** 2008.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. Revista Brasileira de Política e

Administração da Educação (RBPAE), Recife: Anpae, v. 23, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19126>. Acesso em 22 jun. 2016.

CEPAL. **El regionalismo abierto en América Latina y el Caribe: la integración económica al servicio de la transformación productiva con equidad**. Santiago de Chile, 1994.

CHAVES, Fabiana Maria Roque. **Brinquedoteca hospitalar: possibilidades de melhora da qualidade de vida de crianças portadoras de câncer**. (Monografia). Viçosa, MG:UFV/DPE, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CNE. **Proposta de Diretrizes para a formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**, Brasília, fevereiro 2001.

CONARCFE. **Documento Final I, II, IV e V Encontros Nacionais de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores**. 1983, 1986, 1989 e 1990, mimeo.

CONSIDERAÇÕES DAS ENTIDADES Nacionais de Educação – ANPED, CEDES, ANFOPE e FORUMDIR – sobre a Proposta de Resolução do CNE que institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, 14 abr. 2005, mimeo.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 2008. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1>. Acesso em: 02 jul. 2015.

DOURADO, L.F. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In: FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs). **Processo Democrático participativo**. A construção do PNE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 23-40, 2014.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: concepções em disputa**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2007.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão professor. Porto: Dom Quixote IIE, 1995.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em Ação na Política Educacional Brasileira**. Trabalho Necessário- www.uff/trabalhonecessario. Ano 10, nº15: 2012.

FORUMDIR. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre/RS, dez. 2003, Mimeo.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios**. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. 2.ed. rev. São Paulo, Cortez, 1992.

_____, _____. **A pedagogia histórico-crítica no contexto das relações entre a educação e os partidos políticos de esquerda na República**. In: Pró-Posições – Revista 10219 Quadrimestral da Faculdade de Educação - UNICAMP. Campinas, SP, v.3, p.7-36, dez. 1990.

GENTIL, H. S.; COSTA, M. O. **Continuidades e discontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 267-287, maio/ago, 2011.

GIROUX, H.A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto alegre: Artmed, 1997.

KUENZER, A Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez 2002.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.) **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos?** 2006. (Apresentação de Trabalho/Simpósio). Disponível em: <<http://ced.ufsc.br>> Acesso em: 18 jun. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____, _____. **As Diretrizes Curriculares da Pedagogia - Campo epistemológico e exercício profissional do pedagogo**. UFSC, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/JoseCarlosLibaneo2005.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

_____, _____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 3. Ed., São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudança**. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, nº 68, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia, ciência da educação?. São Paulo: Cortez. 1996.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.20, n. 68, p. 278-298, 1999.

MARQUES, M. O. **A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação.** Em Aberto, Brasília, DF, v. 12, n. 54, 1992.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. **Anais da Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** 2008, p.21-28.

_____, _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-34.

_____, _____. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação, n. 4, 1991.

_____, _____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. & LESSARD, C. (orgs.). **O ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINTO, A.G.T. **Valnir Chagas.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. Coleção educadores.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. **A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de RE (significação do ser-saber-fazer).** Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores In: NÓVOA, António (org.) **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, Mariana dos Reis. **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação.** Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

_____, _____. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, _____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, _____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR Marcia A. Formação de Profissionais da Educação no Brasil: O Curso de Pedagogia em Questão. Revista Educação & Sociedade, Ano XX, nº 68, 1999.

SCHEIBE, L. Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. ANPEd, Sessão Especial, 2001 (Mimeo.).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Otto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fatima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Carmem Silva Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____, _____. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. São Paulo: Editores Associados, 1999.

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado; FERNANDES, Tânia C. **O pedagogo em espaços não escolares**. In: ENCONTRO LATINOAMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 11.; ENCONTRO LATINOAMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 7., 2007. Resumos... [S.I]: Universidade do Vale do Paraíba, 2007.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de. **Contribuições da ACIEPE histórias infantis e matemática na perspectiva de egressas do curso de pedagogia**. Tese de Doutorado. São Carlos: Ufcar, 2012.

SOUZA, R.L.L.. **Formação Continuada dos Professores no Município de Barueri: compreendendo para poder atuar**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Uberlândia, 2005.

URZETTA, Fabiana Cardoso. **Formação continuada de professores de ciências: o potencial de uma proposta coletiva na transformação da prática docente**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. 2011.

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

VARGAS, Getúlio. **A nova política do Brasil**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1938. v.1.

VIEIRA, Flávio César Freitas. “**Profissionalismos do professor – de momentos a trajetórias: profissionalização, profissionalidade e autonomia profissional – Uberabinha (1907-1929)**”. Tese de Doutorado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

WOODS, Peter. Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Pesquisa com egressos do Curso de Pedagogia sobre sua Formação Continuada

Prezado(a) ex-aluno(a) do Curso de Pedagogia,

Este questionário tem como objetivo levantar dados junto à egressos do Curso de Pedagogia da instituição em que você estudou em relação à atuação profissional e à formação realizada após o curso de graduação concluído. Nesse sentido, sua participação e suas respostas são de grande importância, por isso esperamos que possa colaborar nesta pesquisa.

Todas as informações serão mantidas em sigilo e comporão e se constituirão na base de dados para elaboração de minha dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Certa de poder contar com suas sinceras e indispensáveis respostas, agradeço.

Muito obrigada pela colaboração!

Liamar Nunes Silveira Monteiro.

liamar_monteiro@hotmail.com

Mestranda em Educação

DADOS GERAIS:

1. Em qual instituição você concluiu o curso de Pedagogia?

2. Você atua na área da educação escolar

- a. ☐ Não
- b. ☐ Sim, em uma instituição da área da educação escolar
- c. ☐ Sim, em mais de uma instituição da área da educação escolar

3. Atualmente qual seu principal campo de atuação na área da educação escolar:

- a. ☐ Não atuo na área da educação
- b. ☐ Professor-educador na Educação Infantil
- c. ☐ Professor do 1º ao 5º ano do ensino fundamental
- d. ☐ Professor do 6º ao 9º ano do ensino fundamental
- e. ☐ Professor no Ensino Médio
- f. ☐ Professor no Ensino Superior
- g. ☐ Diretor de escola
- h. ☐ Coordenador pedagógico

- i. () Coordenador de área
- j. () Técnico em secretaria da escola
- k. () Técnico em Secretaria de Educação ou órgão de natureza administrativa similar
- l. () Outro. Qual? _____

4. Você trabalha ou já trabalhou como educador ou profissional da educação em outro(s) espaço(s) além da escola?

- a. () Não
- b. () Sim. Qual? _____

5. Você atua em outro ramo além da educação?

- a. () Não
- b. () Sim. Qual? _____

6. Caso você atue na área da educação, a instituição em que você trabalha é:

- a. () Pública
- b. () Privada
- c. () Privada sem fins lucrativos (confessional e/ou filantrópica)
- d. () Outro tipo de instituição _____

7. Como avalia o curso de Pedagogia que você cursou:

- a. () Ótimo
- b. () Muito bom
- c. () Bom
- d. () Regular
- e. () Ruim

8. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indique no quadro abaixo o grau de importância do curso de pedagogia para sua formação acadêmica-profissional:

	Grau de importância do curso de Pedagogia	1	2	3	4	5
L.	Para ingressar no mercado de trabalho como docente na educação básica					
M.	Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar					
N.	Melhorar a capacidade para trabalho em equipe					
O.	Obter títulos para alcançar melhoria salarial					
P.	Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho					
Q.	Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos					
R.	Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional					
S.	Melhorar o desempenho da instituição onde se trabalha					
T.	Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro					
U.	Contribuir para que os profissionais se ajudem					

	mutuamente no local de trabalho					
V.	Progredir na carreira profissional					

9. Além dos itens destacados na questão anterior de número 8, o curso de Pedagogia deu outras contribuições para sua formação acadêmica-profissional?

a. ☐ não

b. ☐ Sim. Especificar: _____

10. Após a conclusão do seu curso de Pedagogia você concluiu algum curso de pós-graduação (ou especialização, ou mestrado, ou doutorado):

a. ☐ Não

b. ☐ Sim, curso de especialização. Quantos: _____

c. ☐ Sim, curso de mestrado

d. ☐ Sim, curso de doutorado

11. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indique no quadro abaixo o grau de motivação que levou você a cursar e concluir um curso de pós-graduação:

a. ☐ Não conclui nenhum curso de pós-graduação

	Motivação para cursar um curso de pós-graduação	1	2	3	4	5
b)	Necessidade de melhorar meu currículo					
c)	Preocupação com a educação em sala de aula					
d)	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional					
e)	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho					
f)	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo					
g)	Por sugestões de colegas					
h)	Por gostar de estudar					
i)	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia					
j)	Para melhorar minha prática profissional					
k)	Para acompanhar colegas de trabalhos					
l)	Por orientação da direção da instituição em que trabalho					

m. ☐ Outro(s) motivo(s). Especificar: _____

12. Com que frequência você participa de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração:

- a. () Nunca participo desse tipo de atividade
- b. () De uma a duas atividades de atualização por ano
- c. () De três a quatro atividades de atualização por ano
- d. () De quatro a cinco atividades de atualização por ano
- e. () Mais de cinco atividades de atualização por ano

13. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indique no quadro abaixo o grau de motivação o que leva você a participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração:

- a. () Não participo de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração

	Motivação para participar de palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração	1	2	3	4	5
b)	Necessidade de melhorar meu currículo					
c)	Preocupação com a educação em sala de aula					
d)	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional					
e)	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho					
f)	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo					
g)	Por sugestões de colegas					
h)	Por gostar de estudar					
i)	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia					
j)	Para melhorar minha prática profissional					
k)	Para acompanhar colegas de trabalhos					
l)	Por orientação da direção da instituição em que trabalho					

- m. () Outro(s) motivo(s). Especificar: _____

14. Com que frequência a instituição em que você trabalha realiza atividades de formação continuada (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração):

- a. () Nunca realiza atividades de formação continuada
 b. () De uma a duas realiza atividades de formação continuada por ano
 c. () De três a quatro realiza atividades de formação continuada por ano
 d. () De quatro a cinco realiza atividades de formação continuada por ano
 e. () Mais de cinco realiza atividades de formação continuada por ano

15. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indique no quadro abaixo o grau de motivação o que leva você a participar de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que você trabalha (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração):

- a. () Não participo de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que trabalho (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração):

	Motivação para participar de atividades de formação continuada realizadas pela instituição em que trabalho (palestras e/ou cursos e/ou oficinas de atualização de curta duração)	1	2	3	4	5
M.	Necessidade de melhorar meu currículo					
N.	Preocupação com a educação em sala de aula					
O.	Busca de repostas a questões levantadas ou necessidades oriundas de minha atividade profissional					
P.	Forma de melhorar minha remuneração, tendo em vista dificuldades no mercado de trabalho					
Q.	Desejo de participar de um espaço de reflexão e estudo					
R.	Por sugestões de colegas					
S.	Por gostar de estudar					
T.	Devido a lacunas decorrentes do meu curso de Pedagogia					
U.	Para melhorar minha prática profissional					
V.	Para acompanhar colegas de trabalhos					
W.	Por orientação da direção da instituição em que trabalho					

m. () Outro(s) motivo(s). Especificar: _____

16. Em uma escala de 1 a 5, em que 1 é o menor grau e 5 o maior grau, indique no quadro abaixo o grau de importância dos cursos e/ou cursos de formação continuada para o profissional da educação egresso do curso de Pedagogia:

	Grau de importância da formação continuada	1	2	3	4	5
a.	Melhorar a capacidade para lidar com problemas de forma interdisciplinar					
b.	Melhorar a capacidade para trabalho em equipe					
c.	Obter títulos para alcançar melhoria salarial					
d.	Melhorar a minha atuação na instituição em que trabalho					
e.	Abrir possibilidade para criar e coordenar projetos					
f.	Abrir novos horizontes para melhorar minha atuação profissional					
g.	Melhorar o desempenho da instituição onde trabalho					
h.	Produzir resultados acadêmicos na forma de artigos, capítulos de livro, livro					
i.	Contribuir para que os profissionais se ajudem mutuamente no local de trabalho					
j.	Progredir na carreira profissional					

k. Outros fatores para os quais a formação continuada é importante. Especificar:

17. Você gostaria de ressaltar mais algum aspecto que considera importante em relação às atividades de formação continuada (cursos, palestras, oficinas, etc.) em que você tem participado?
