

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**

JOSÉLIA MARIA DA SILVA FARIAS

**A AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

TERESINA

2013

JOSÉLIA MARIA DA SILVA FARIAS

**A AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes.

TERESINA

2013

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

C224d Farias, Josélia Maria da Silva

A Avaliação curricular do curso de pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do pedagogo / Josélia Maria da Silva Farias . – 2013.

136f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

Orientação: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

JOSÉLIA MARIA DA SILVA FARIAS

**A AVALIAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SUAS
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29/05/2013

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Neide Cavalcante Guedes
Orientadora (UFPI/CCE)

Prof^a. Dr^a. Maria Salonilde Ferreira
Examinadora Externa (UFRN)

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Examinadora (UFPI/CCE)

Prof^a. Dr^a. Josânia Lima Portela Carvalhêdo
Examinadora (UFPI/CCE)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os momentos de incertezas e desafios encontrados no decurso deste estudo. Porém, sabemos que as grandes realizações do ser humano não acontecem sem a ajuda, o esforço, a compreensão e o carinho das pessoas amigas que se fazem presentes nesta caminhada em busca do sucesso. De modo especial, a Deus, fonte da vida, da inteligência e do amor.

À minha mãe Otacília Borges da Silva, porque para estar aqui hoje participando deste momento foi preciso dar um primeiro passo, o que aconteceu quando ela me tomou pela mão e me levou á escola, mostrando que o maior legado que temos na vida é a educação.

Às minhas filhas, Giselly Christine e Grazielle Christie, presentes de Deus, razões da minha vida, por acreditarem sempre no meu potencial em busca dos meus objetivos.

Ao companheiro e amigo, Jackson Abreu Silva, presença constante e apoio nos momentos de incertezas.

À grande amiga e orientadora, Neide Cavalcante Guedes, pela paciência, alegria e simplicidade com que me conduziu nesse processo, transmitindo não apenas conhecimentos, mas tranquilidade, respeito e confiança que foram imprescindíveis para o alcance do nosso objetivo.

À Coordenação, ao Corpo Docente e aos Técnicos do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Às professoras, Maria da Glória Soares Barbosa Lima, Josânia Lima Portela Carvalhêdo e Hilda Mara Lopes Araújo, por participarem da Banca de Qualificação contribuindo com valiosas sugestões.

À Prof^a. Dr^a. Maria Salonilde Ferreira, pela cordialidade em aceitar fazer parte da Banca examinadora desta defesa.

À Prof^a Hilda Mara Lopes Araújo, pela **PALAVRA**, pois, às vezes, nos momentos de incertezas e angústia tudo o que precisamos é de uma palavra que nos faça acreditar que tudo é possível.

Aos Diretores(as) das escolas – Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora Maria Auxiliadora, Colégio Integrado Santo André, Escola Popular Madre Maria Vilacci, Centro de Ensino de Tempo Integral professor Darcy Araújo, Unidade Escolar Professora Helena Aquino, Escola Municipal de Educação Infantil professor Torquato Neto, Escola Municipal de Educação Infantil Mocambinho, Escola Integral Liberdade, Centro Municipal de Educação Infantil Hercília Torres de Almeida, Escola Municipal Mascarenhas de Moraes – pela ótima recepção e por fazerem parte como campo de pesquisa contribuindo para o desenvolvimento do mesmo.

Aos alunos(as) do Curso de Pedagogia, que cordialmente tornaram-se sujeitos do estudo, proporcionando observações, percepções e atitudes que permitiram conhecimentos necessários na viabilização do trabalho.

Aos amigos, professores e técnicos do Departamento de Fundamentos da Educação pelo apoio.

Aos grandes amigos, Gizelda de Moura Costa Silva e Luis de Sousa Santos Júnior, pelo apoio e incentivo para cursar o Mestrado.

À Carmesina Ribeiro Gurgel, por ter iniciado conosco esta caminhada.

Aos colegas da 19ª turma, pelos momentos de alegria e compartilhamento de ideias, que repercutiu em uma construção de pontes de amizade, que vêm fortalecendo-se a cada dia e de maneira especial com os amigos, Wagnaldo, Ranschmit, Rogéria, Ana Maria, Isolina, Elizânia, Irene e Wanna.

Às amigas, Juliana Ferreira e Isana Cristina, presenças constantes nos momentos de incertezas, desafios e, também de Skol.

Ao amigo Benone Matos, pela paciência e presteza na digitação e formatação do trabalho.

À amiga Dona Rosinha, pelo incentivo e conhecimentos compartilhados nos momentos do cafezinho.

Aos amigos, Adriana Monteiro, Flávia, Ana Paula, Maria José, Antonino Neto, Robson Veras, Carminda, Flávia Rianne, Glória, Tico, Marcionília, Hiolanda e Ana Célia, aos meus PIBIDIANOS, Hercília Rolin, Francisca Cosme, Daniel e alunos, pela torcida constante.

Aos amigos, José Filho e Sérgio das xerox do TIM e do BAMBU, pela competência e presteza no atendimento.

Diante disso, agradeço carinhosamente a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a sua realização que é uma construção de muitas mãos.

“O conhecimento não se constrói apenas nas universidades e nas leituras, mas muito pela experiência e reflexão, bem como pela pesquisa e convivência com homens de inteligência, inconformados com a limitação do saber. Não é o saber privilégio de nenhuma pessoa e de nenhum povo. Não existe, no campo da conquista do conhecimento, privilégio de raça nem de nacionalidade, mas, simplesmente, a vitória da razão sobre a ignorância...” (SÁ, Antônio de Lopes de.)

RESUMO

Este estudo objetivou avaliar a coerência entre o que propõe o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI no que se refere às áreas de formação, a estrutura da Matriz Curricular e suas implicações na formação do Pedagogo. Percorre para tanto os caminhos da legislação pertinente, dos aspectos históricos e de sua efetividade enquanto instrumento de formação, situando-o no contexto das reformas educacionais do Ensino Superior ocorridas nas últimas décadas e, caracterizadas por intensas transformações nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais decorrentes dos processos de reestruturação capitalista. Adota como referencial teórico: Brzezinski (1996); Scheibe (1999); Pereira (2002); Silva (1999); Macêdo (2011); Giroux (1997); Goodson (2003); Moreira (2001); Sacristán (2000) entre outros. Constitui-se como pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, por permitir destacar aspectos intrínsecos ao comportamento dos seres humanos considerando as interações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: há coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina com as áreas de formação propostas no PPC e quais as suas implicações na formação do Pedagogo? O objeto de estudo constituiu-se à avaliação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do Pedagogo a partir do PPC, cujos resultados deverão oferecer subsídios que contribuam para uma redefinição do curso nos aspectos em que apresentem fragilidades, proporcionando assim uma formação eficaz. Como técnica de análise dos dados, a pesquisa privilegiou a análise de conteúdo Bardin (1979). Os dispositivos de mediação utilizados foram o questionário, onde 10 (dez) alunos do último período do Curso de Pedagogia expressaram angústias e tensões experienciadas na formação inicial, bem como a observação realizada nas escolas campo de estágio. De acordo com as categorias analisadas, observamos que a maioria dos alunos escolheu fazer o Curso de Pedagogia por identificarem-se com ele e mesmo os que foram influenciados por parentes e amigos passaram a gostar, desta forma ressaltam que saem bem preparados para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, embora com algumas defasagens. A formação para o desenvolvimento das atividades em Gestão Escolar reporta ao fato de que existe, sob o ponto de vista dos alunos, uma quantidade ínfima de disciplinas, ainda nesse aspecto, ressaltam que o estágio supervisionado é de observação, não contribuindo para o crescimento do formando, entretanto, verifica-se na Matriz Curricular uma quantidade adequada de disciplinas referentes a esta área e apesar das lacunas vivenciadas pelos discentes no processo formativo, avaliam a Matriz Curricular como boa, evidenciando que no momento da operacionalização vão aparecendo uma série de lacunas que acabam se refletindo de forma negativa no processo de formação do pedagogo. Conclui-se que existe coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Campus de Teresina, com as áreas de formação propostas no Projeto Político Pedagógico do referido curso.

Palavras-Chave: Avaliação. Currículo. Curso de Pedagogia. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the consistency in what the Pedagogical Project Curriculum Course of Pedagogy of UFPI proposes regarding to areas of formation, and the structure of the Curriculum Matrix and its implications in the pedagogue's formation. Travels for it the paths of the relevant legislation, the historical aspects and its effectiveness as a formation tool, placing it in the context of educational reform Higher Education occurred in recent decades and characterized by intense changes in the political, economic, social and cultural processes arising from capitalist restructuration, globalization and neoliberalism, privileging market relations. Adopts as a theoretical reference Brzezinski (1996); Scheibe (1999); Pereira (2002); Silva (1999); Macêdo (2011); Giroux (1997); Goodson (2003); Moreira (2001); Sacristán (2000) and others. It serves as ethnographic qualitative research for allowing highlight aspects intrinsic to human behavior considering the interactions established himself, with others and with the world in order to answer the following questions there is consistency between the disciplines that make up the Curriculum Matrix of Pedagogy's Course of Campus Ministro Petrônio Portella in Teresina and formation areas proposed in PPC and what the implications for teacher formation? The object of the study consisted of the evaluation of the UFPI Pedagogy's Course and its implications in the formation of the pedagogue whose results should provide subsidies that contribute to a redefinition of the course in the aspects that present weaknesses, thus providing effective formation. As a technique for data analysis, the research focused in content analysis Bardin (1979). The mediation devices used were a questionnaire where ten (10) students last period of the Pedagogy's Course that expressed anxieties and tensions experienced in initial formation, as well as the observation made in schools formation field. According to the categories analyzed we observed that most students chosed to make the Pedagogy's Course by identifying with him and even those who were influenced by relatives and friends have come to like, this way emphasizing that leave the course better prepared to act in Education Children and early years of elementary school, albeit with some lags. The formation for development of activities in School Management reports to the fact that there is, from the point of view of students a small quantity of disciplines, yet in this respect, note that the supervised observation is not contributing to the growth of the learner, however, there is the Curriculum Matrix adequate amount of disciplines relating to this area and despite the shortcomings experienced by students in the learning process, evaluate the Curriculum Matrix is as good evidence that at the time of operation are appearing a number of loopholes that end up reflecting negatively on the teacher training process. We conclude that there is consistency in the disciplines that make up the Matrix of the Pedagogy's Course Curriculum campus of Teresina, with formation areas proposed in Political Pedagogical Project of the said course.

Keywords: Evaluation. Curriculum. Pedagogy Course. Teachers Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Avaliação da Matriz Curricular na perspectiva do aluno	47
QUADRO 2 – Relação entre os conteúdos da formação e a prática de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	63
QUADRO 3 – Relação entre os conteúdos de formação e a prática em estágio na Gestão Escolar	75
QUADRO 4 – Formação para atuar em espaços não escolares	88

LISTAS DE SIGLAS

- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CEPEX** - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CMEI** - Centro Municipal de Educação Infantil
- CONARCFE** - Comissão Nacional pela Formação dos Educadores
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FEUNB** - Faculdade de Educação da Universidade do Brasil
- FORGRAD** - Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- ISE** - Instituto Superior de Educação
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- ONGs** - Organizações Não Governamentais
- PPC** - Projeto Pedagógico Curricular
- SESU** - Secretaria de Educação Superior
- SINAES** - Sistema de Avaliação da Educação Superior
- UFPI** - Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

COMEÇANDO NOSSA CONVERSA	13
1 MARCAS E PISTAS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	18
2 LENTES DA HISTÓRIA: O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	30
2.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	39
3 ANALISANDO A MATRIZ CURRICULAR: REALIDADE, COMPLEXIDADE E POSSIBILIDADES	46
4 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	62
5 VISITANDO A PRÁTICA PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: A HORA E A VEZ DO ALUNO FORMANDO	74
6 A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES	85
APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO FINAL	103
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	116

COMEÇANDO NOSSA CONVERSA

As discussões realizadas nas últimas décadas em torno de questões que envolvem o Curso de Pedagogia têm evidenciado a preocupação de educadores como, Gatti (1997); Brzezinski (1996); Scheibe (1999); Pereira (2002) e Silva (1999), que buscam, nesse contexto, reconstruir a trajetória desse curso no Brasil, considerando os entraves que o permeiam. Desta forma, chamam a atenção para aspectos relacionados à questão da avaliação curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Partindo deste contexto, demarcamos o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus de Teresina, como nosso caminho de discussão.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI – Campus de Teresina – foi criado em 1973, como um curso de curta duração e, tendo passado por algumas transformações no ano de 1994, foi autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano seguinte através do Ato da Reitoria Nº. 237/75.

A proposta do curso era formar pedagogos para atuar como docentes ou como técnicos em assuntos pedagógicos, nas áreas de Supervisão, Administração e Orientação Educacional. Em 1983, quando da avaliação do curso, foi detectada a necessidade de mudanças no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, com vistas a propor uma formação que garantisse ao pedagogo trabalhar e conviver com as transformações sociais provocadas pelas inovações tecnológicas, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem, que exigia mudanças de atitudes por parte dos que participavam do espaço escolar e de seus beneficiamentos, no caso particular, alunos e professores.

É, portanto, no interior dessas mudanças que as discussões sobre a formação docente realizadas na academia, foram revelando a importância de se refletir acerca da complexidade da tarefa de ensinar e apontam, inclusive, para a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente para consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando, assim, práticas docentes participativas e, sobretudo, críticas.

É nesta perspectiva que as Instituições de Ensino Superior começaram a se mobilizar tendo em vista a necessidade de acompanhar as transformações ocorridas no campo social, político, econômico, e cultural, que se refletiram diretamente nos espaços de formação, criando, dessa forma, meios para se adequar a nova realidade.

Partindo dessa compreensão, o Curso de Pedagogia da UFPI, através da Resolução Nº 190/02 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) promoveu ampla reformulação nos seus elementos estruturantes tais como: blocos de conteúdos, período, duração, carga horária, trabalho de conclusão de curso, fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, matriz curricular e seus componentes, auto-avaliação curricular e bibliografia. Visando atender as determinações fixadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, expressas na Resolução Nº 01/ 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), já no ano de 2009, através da Resolução Nº 201/09 – CEPEX, o Projeto Pedagógico Curricular sofre nova alteração.

É, portanto, com base no cenário apresentado que enfatizamos a necessidade de realizar esta pesquisa, cujo objeto de estudo é a avaliação do Curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do Pedagogo, a partir do Projeto Pedagógico Curricular (PPC). Na busca pelo desvelamento do objeto perspectivado, delineamos os seguintes questionamentos:

- a) Há coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina com a(s) área(s) de atuação propostas no PPC?
- b) Quais as implicações do PPC na formação do Pedagogo?

Com base nestas indagações, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo geral foi avaliar a coerência entre o que propõe o PPC de Pedagogia no que se refere às áreas de atuação e a estrutura da Matriz Curricular bem como suas implicações na formação do Pedagogo. De maneira mais específica, objetivamos identificar as áreas de atuação contempladas no Projeto Pedagógico Curricular a partir das definições contidas nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; analisar a coerência entre as áreas de atuação propostas no PPC e os componentes curriculares sistematizados na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia; descrever as

implicações do currículo do Curso de Pedagogia na formação do Pedagogo; identificar a relação entre os conhecimentos adquiridos na academia e a realidade vivenciada no contexto das escolas.

O interesse por esta problemática surgiu da nossa vivência enquanto discente, ocasião em que se discutia no espaço de sala de aula os dilemas que permeavam o curso naquele momento, o que foi reforçado ao atuar, posteriormente como docente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, bem como na experiência vivenciada na condição de coordenadora do curso no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, em Picos - Piauí, oportunidade em que pude experienciar situações de desafios relacionados à identidade do Pedagogo, contemplados pelas incertezas quanto ao campo de atuação, a pertinência do currículo, as dificuldades encontradas no campo de estágio, a relação teoria/prática, dentre outros. Essas experiências nos remeteram a reflexões, leituras e discussões em sala de aula, emergindo o interesse em desenvolver estudos no campo da Avaliação Curricular como possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento do PPC em discussão, uma vez que no presente, ao atuar no Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina constatamos que apesar do Projeto Político Pedagógico ter sofrido alterações, diversos desafios ainda estão presentes no referido curso.

A relevância social e educacional deste estudo reside na possibilidade de discussão, compreensão, análise, reflexão e construção do conhecimento acerca da problemática que envolve a avaliação curricular em proposição, especialmente, no tocante aos resultados potencializados no processo de avaliação do PPC do curso, contribuindo, dessa forma, com melhorias na formação profissional do licenciado em Pedagogia.

Vislumbrando a realização dos objetivos propostos, desenvolvemos essa pesquisa que, conforme já destacamos, se insere na abordagem qualitativa do tipo etnográfica, cujo campo empírico constituiu-se da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella – Teresina, e das escolas públicas e particulares campo de atuação dos partícipes do estudo.

Para melhor compreensão do objeto de estudo, esta dissertação está assim estruturada:

O **Começando nossa conversa** situa a temática no contexto das reformas educacionais do Ensino Superior, ocorridas nas últimas décadas do século XXI, caracterizadas por intensas transformações nos campos sociais, políticos, econômicos e culturais decorrentes dos processos de reestruturação capitalista, da globalização e do neoliberalismo, privilegiando as relações de mercado. Problematiza a avaliação curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, estabelecendo os objetivos gerais e específicos, o percurso metodológico desenvolvido contemplando o tipo de pesquisa, o método de análise dos dados, os sujeitos envolvidos, o campo de pesquisa, as justificativas pessoais, sociais e acadêmicas, bem como o referencial teórico básico abordado no estudo.

No primeiro capítulo, **Marcas e pistas na construção do percurso metodológico**, apresentamos a natureza descritiva e qualitativa do estudo e os tipos de instrumentos e técnicas utilizados para a execução da pesquisa, os procedimentos de análise dos dados, bem como o referencial teórico que embasa o estudo.

No segundo capítulo, **Lentes da História: O Curso de Pedagogia e seus reflexos na construção da identidade profissional**, fazemos a contextualização histórica do Curso de Pedagogia no Brasil e seus reflexos na construção da identidade do profissional formado na Universidade Federal do Piauí, cuja discussão é realizada sob o ponto de vista das transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas em consequência do acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial.

No terceiro capítulo, **Analisando a Matriz Curricular: realidade, complexidade e possibilidades**, analisamos a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia dando voz aos partícipes do estudo com vistas a verificar a existência ou não de coerência entre os componentes curriculares e as competências e habilidades contempladas no perfil do egresso impresso no PPC e suas implicações na formação do Pedagogo.

No quarto capítulo, **Implicações do Currículo na formação do Pedagogo para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental**, abordamos aspectos que revelam como acontece a formação do profissional para atuar na área referenciada, destacando a importância do Estágio Supervisionado na prática docente.

No quinto capítulo, **Visitando a prática para compreender a formação do Gestor Escolar: a hora e a vez do aluno formando**, averiguamos a relação entre os conhecimentos adquiridos pelos licenciandos e o cotidiano da prática de estágio em gestão escolar.

No sexto capítulo, **A Pedagogia e o Pedagogo em ambientes não escolares**, discorreremos sobre os novos campos de atuação do Pedagogo, visando atender as competências necessárias a esses espaços de atuação, ou seja, a mobilização de diversos recursos cognitivos (saberes, procedimentos, técnicas e atitudes), para o enfrentamento de situações complexas.

Em **Apontamentos para uma reflexão final**, retomamos pontos centrais obtidos no decorrer desta dissertação perspectivando possíveis caminhos para a reflexão da formação do Pedagogo baseado na compreensão de que as fragilidades ainda presentes requerem a participação de todas as instâncias envolvidas no processo. Nas referências, indicamos a bibliografia utilizada: livros, artigos, revistas e documentos.

1 MARCAS E PISTAS NA CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo descrever o percurso metodológico a ser seguido a partir da necessidade de avaliar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI, tendo em vista a necessidade de delinear um caminho que garantisse responder nossa questão de investigação, optou-se por trabalhar com a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica associada à técnica de análise de conteúdo defendida por Bardin (1979).

Na abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (1982), esclarecem que o pesquisador ao procurar conhecer um determinado fenômeno, busca verificar suas manifestações nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, considera, ainda, que há uma relação de reciprocidade especial com o significado que as pessoas dão as coisas e a vida, permitindo o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, que possibilitará um trabalho intensivo de campo.

Desta forma, mostra-se adequada ao objeto de estudo desta pesquisa uma vez que os processos formativos apresentam desafios que requerem uma observação minuciosa dos espaços, onde esses ocorrem permitindo compreendê-los em sua multidimensionalidade requerendo a interação do pesquisador com os interlocutores e com a situação investigada. Assim, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam os fenômenos nos lugares em que acontecem, tentando entender ou interpretar os significados que as pessoas a ele atribuem.

Justifica-se também, pelo fato de proporcionar formas detalhadas para entender a natureza e a complexidade de um fato social, pois, conforme nos esclarece Durkheim (1981, p. 58):

[...] dizer que os fatos sociais são coisas equivale a opô-las às ideias como tudo o que o espírito não pode chegar a compreender senão sob a condição de sair de si mesmo. Por meio da observação e da experimentação, passando progressivamente dos caracteres mais exteriores e mais imediatamente acessíveis para os menos visíveis e mais profundos.

Referendamo-nos nas palavras do citado autor para compreender que é nessa condição do sair de si que o pesquisador suscita um olhar mais detalhado e capaz de compreendê-la em sua multidimensionalidade. Nesse sentido, privilegiamos a pesquisa do tipo etnográfica por enquadrar-se na abordagem qualitativa, possibilitando trabalhar os significados que os partícipes expressam ao objeto estudado, considerando o contexto cultural a partir do qual cada um poderá produzir um conhecimento de si, ao mesmo tempo em que lhe será dado o direito de conhecer o grupo ao qual pertence.

Os estudos etnográficos destacam aspectos intrínsecos ao comportamento dos seres humanos considerando para tanto, as interações que estabelecem consigo, com os outros e com o mundo. Nesta direção, Matos (2010) esclarece que essas práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação.

Hammersley e Atkinson (1994) revelam que o valor da etnografia como método da pesquisa social reside no fato de existir uma variedade de modelos e de técnicas voltadas para uma descrição densa do contexto estudado, bem como dos seus significados na compreensão dos processos sociais.

O termo etnografia tem sido utilizado para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir da investigação em que o pesquisador é partícipe ativo no cenário estudado e visa entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e interagem nesse ambiente.

Para Moreira e Caleffe (2006, p. 63), “a etnografia é um método e um ponto de partida, é a interação entre pesquisador e os seus objetos de estudos”. Já a visão compartilhada por Angrosino (2009, p.59), é de que

a etnografia é a arte e a ciência de descrever um grupo humano, suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças, envolvendo a descrição holística de um povo e seu modo de vida.

Partindo da visão dos autores supramencionados, apreende-se que a etnografia é a escrita da percepção, do visível, cuja descrição depende da qualidade da observação, da sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, seus signos, padrões e acontecimentos, da inteligência e da imaginação científica do

pesquisador. Logo, quanto mais refinadas essas características, maiores possibilidades têm o pesquisador de captar, de forma fidedigna, a teia de relações que se estabelecem nesse processo e apresentá-la de forma eficiente.

Assim, convém destacar que na pesquisa etnográfica torna-se imprescindível que o pesquisador saiba realmente ver tudo o que está a sua volta. Ver no sentido etnográfico vai além da visão propriamente dita, pois alcança o âmbito de perceber o ambiente e as interações com todos os sentidos e apreendê-lo nas diversas dimensões possíveis (TEIXEIRA; SOUSA, 2008).

Ressalta-se que Ludke (1986, p.30) é condescendente com esta ideia afirmando:

é a perspectiva holística como pressuposto metodológico aplicado à etnografia que possibilita retratar situações do cotidiano educativo fornecendo uma visão profunda, ampla, detalhada e integrada do objeto de investigação com o contexto macro em que a escola está situada, além de contribuir para a descoberta de novos conceitos, relações, formas de entendimento da realidade.

É nessa perspectiva que direcionamos este estudo que tem como objeto a avaliação do Curso de Pedagogia da UFPI e suas implicações na formação do Pedagogo, a partir do PPC. Na busca pelo desvelamento da problemática anunciada delineamos os seguintes questionamentos: Há coerência entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do campus Ministro Petrônio Portella em Teresina com a(s) área(s) de formação proposta no Projeto Pedagógico Curricular? Quais as suas implicações na formação do Pedagogo?

Com base nestas indagações, definimos como objetivo geral avaliar a coerência entre o que propõe o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia no que se refere às áreas de formação e a estrutura da Matriz Curricular, bem como as suas implicações na formação do Pedagogo. De maneira mais específica buscamos: caracterizar o Projeto Pedagógico do curso; identificar as áreas de atuação contempladas no Projeto Pedagógico Curricular a partir da definição contida nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; analisar a coerência entre as áreas de atuação propostas no PPC e os componentes curriculares sistematizados na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia; descrever as implicações do currículo do Curso de

Pedagogia na formação do Pedagogo; identificar a relação entre os conhecimentos adquiridos na academia e a realidade vivenciada no contexto das escolas.

Para fundamentar teoricamente esta pesquisa utilizamos Documentos Oficiais, dentre os quais destacamos: a Lei Nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), a Resolução Nº 01/05/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia; a Lei Nº 10.861/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o PPC do Curso de Pedagogia da UFPI, campus de Teresina em análise neste estudo, dentre outros considerados pertinentes. Somado a legislação referida nos apoiamos em autores como Macêdo (2010); Nóvoa (1992) Estrela (1999); Campos (2011); Silva (1999); Pimenta (1999); Guedes (2006); Libâneo (2004); Mendes Sobrinho (2006); Macedo (2011); Giroux (1997); Goodson (2003); Moreira (2001); Sacristán (2000), Silva (2000) dentre outros.

Assim, para a construção dos dados, escolhemos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979) por considerarmos a mais adequada ao estudo, tendo em vista que os dispositivos empregados consideram a subjetividade nas diferentes formas de linguagem, tendo como ponto de partida a mensagem que se constituiu como ferramenta primordial na busca das explicações acerca da avaliação curricular. Essa forma de expressão permite fazer inferências através de sua identificação objetiva e sistemática extrapolando o conteúdo manifesto da mensagem com o intuito de analisar a coerência entre as disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do campus de Teresina e a(s) área(s) de formação proposta no Projeto Pedagógico Curricular, e suas implicações na formação do Pedagogo.

O uso dessa técnica oportuniza conhecer o fenômeno estudado na complexidade do conteúdo das mensagens que foram analisadas de forma categorial e não definidas *a priori* conforme nos esclarece Franco (2008, p. 61), visto que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implica constantes idas e vindas do material de análise a teoria”.

O campo empírico do estudo constituiu-se do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella – Teresina, e de escolas do sistema público de ensino, conforme relacionadas:

- Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora Maria Auxiliadora;
- Colégio Integrado Santo André;
- Escola Popular Madre Maria Vilacci;
- Centro de Ensino de Tempo Integral Professor Darcy Araújo;
- Unidade Escolar Professora Helena Aquino;
- Escola Municipal de Educação Infantil Professor Torquato Neto;
- Escola Municipal de Educação Infantil Mocambinho;
- Escola Integral Liberdade;
- Centro Municipal de Educação Infantil Hercília Torres de Almeida;
- Escola Municipal Mascarenhas de Morais.

Os partícipes do estudo são 10 (dez) alunos do Curso de Pedagogia, escolhidos aleatoriamente que estão concluindo sua formação inicial no ano de 2012.1, nossa escolha se justificou pelo fato de se tratar da primeira turma formada com base nas alterações ocorridas no currículo em 2009, através da Resolução Nº 201/09 – CEPEX e que, portanto, favorece uma avaliação no sentido de verificar a coerência entre os conhecimentos construídos na academia e sua relação com a prática que o futuro Pedagogo irá realizar no seu espaço profissional, bem como por estarem atuando na educação básica tanto no sistema público quanto no sistema privado. Os docentes entrevistados e observados solicitaram que suas identidades não fossem reveladas e, como forma de preservação, de comum acordo foram atribuídos pseudônimos aos quais tecemos algumas considerações:

Paula, que tem 22 anos e cursou o ensino médio em escola pública, demonstra que o ser professor alia a educação ao desenvolvimento da sociedade, ao enfatizar que “considera o professor como um guia para o caminho da educação contribuindo para o desenvolvimento da sociedade” ao mesmo tempo em que afirma que sua opção por Pedagogia foi muito mais “pela quantidade de pontos que fiz no PSIU, portanto, não foi uma escolha feita, mas uma oportunidade de entrar na universidade e assim realizar um sonho dos meus pais”.

Linda, que tem 29 anos e cursou o ensino médio em escola pública, espaço que contribuiu para a construção do seu significado de ser professor, conceituando-o como “um elo entre o conhecimento e o aluno com o compromisso de transmitir os conhecimentos necessários á sua

formação”, ao posicionar-se em relação a sua escolha nos revela que foi “por gostar de lecionar e pelo vasto campo de atuação que o profissional pedagogo pode atuar, ou seja, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, na gestão além de espaços não escolares, como hospitais, empresas, clínicas e etc”.

Kelvia, que tem 26 anos e cursou o ensino médio em escola pública, constrói o seu conceito de professor alicerçado na importância do desenvolvimento da cidadania ao defender que o professor “é um cidadão que forma cidadãos para transformarem a sociedade a sua volta”, com relação a sua escolha profissional, apresenta a sua manifestação ressaltando que escolheu Pedagogia “por me identificar com essa área, gosto muito de crianças, de falar, de explicar, eu me via professora e hoje, me vejo muito mais, gosto da Educação Infantil, mas penso futuramente em atuar no Ensino Superior”.

Ananias, que tem 25 anos cursou o ensino médio em escola particular, valoriza a diversidade e o respeito como conceitos imprescindíveis ao significado do ser professor, advogando que este “é um ser que deve ser respeitado e deve compreender as diversidades presentes na escola, considerando seus ritmos”, ao expressar o motivo que o fez optar por Pedagogia, enquanto campo profissional nos declara que “inicialmente não tive outro curso em mente, não sabia para qual iria prestar vestibular. Minha professora falou do curso de Pedagogia, então pesquisei qual era o seu papel e resolvi fazer”.

Anastácio, que tem 28 anos e estudou o ensino médio em escola particular, espaço este que contribuiu para a construção do sentido que atribui ao ser professor, percebendo-o como “um facilitador do processo ensino aprendizagem objetivando a transformação social”. Ao mesmo tempo, em que nos afirma que a escolha por formar-se em Pedagogia ocorreu “por acaso, só para testar os meus conhecimentos, porém, passei e por pressão da família, tive que continuar no curso”.

Karla, que tem 24 anos e cursou o ensino médio em escola pública, alicerça o seu conceito do ser professor a partir da mediação e do aperfeiçoamento, pronunciando que este “é um mediador entre os conhecimentos e o aluno, elevando-o aos níveis mais altos de aperfeiçoamento” e ainda nos esclarece que a sua opção profissional se baseou no seguinte fato “sempre tive vontade de melhorar a educação e a partir da profissão de professor, tenho a oportunidade de realizar esse objetivo. O curso possui uma grade curricular ampla que possibilita o aluno um vasto conhecimento”.

Sibelle, que tem 26 anos e cursou o ensino médio em escola pública, dá ao professor um significado bastante amplo alicerçado na mediação, no conhecimento e nas aprendizagens, defende que o professor “é um educador em todos os sentidos, cuida do ensino, zela pelas

aprendizagens, é um mediador entre o conhecimento seu e o do aluno garantindo as aprendizagens”, e nos confirma como a sua opção profissional se deu: “escolhi Pedagogia por gostar de lecionar e pelo vasto campo de atuação que o profissional pedagogo pode atuar”.

Luiza, que tem 23 anos e cursou o ensino médio em escola particular, expressa que, no seu sentido do ser professor, está implícito o conhecimento como forma de aprimorar e transformar o mundo, concebendo o professor como “um fio condutor do conhecimento, no sentido de que estes vão se aprimorando, é o profissional que lida com mentes que podem transformar o mundo só que utilizando papel e caneta” já a sua manifestação com relação á sua escolha profissional nos certifica que “escolhi Pedagogia por me identificar com a área e pelo vasto conhecimento que proporciona”.

Karol, que tem 21 anos e cursou o ensino médio em escola pública, na sua acepção do ser professor, a realização de sonhos e conhecimento se encontram imbricados, por isto concebe o professor como “um realizador de sonhos através do conhecimento”, também nos mostra que a sua intenção em cursar Pedagogia foi pessoal declarando que “escolhi por me identificar com a área e a facilidade de adentrar o mercado de trabalho”.

Amélia, que tem 23 anos e cursou o ensino médio em escola pública, relaciona o ser professor a busca constante pelo conhecimento, referenciando-o como “um profissional que busca constantemente aperfeiçoar seus conhecimentos com o intuito de elevar o conhecimento dos outros” (alunos), ao mesmo tempo nos diz que para a sua escolha profissional recebeu influência expressando que “escolhi Pedagogia por influência da minha família que já tinha entrado no magistério e também pelo contato inicial com Pedagogos, o que favoreceu a escolha pelo curso, então escolhi por vontade de trabalhar”.

Do exposto, apreende-se que os partícipes em seus discursos expressam os diversos fatores que os motivaram na escolha pelo Curso de Pedagogia, traduzindo-se no processo de identificação com a profissão quais sejam: o desejo de realizar o sonho do ensino superior, pelo vasto campo de atuação profissional proporcionado pelo curso, por gostar de ensinar, pela importância atribuída ao ato educativo, pela facilidade de adentrar o mercado de trabalho, pelo status da profissão, pelo interesse em contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, dentre outros.

Contudo, é preciso compreender que no desenvolvimento identitário do profissional se faz necessário entender as articulações e relações que os partícipes estabelecem com eles próprios, com o outro e com o mundo, em interdependência

(CHARLOT, 2000), consubstanciados nas experiências vivenciadas durante o processo formativo. Desta forma, compreende-se a complexidade do processo de identificação por um curso, tendo em vista que nele se encontram imbricados aspectos objetivos e subjetivos que se articulam na construção do ser professor.

Tomando como referência as palavras de Pimenta (2009, p. 76), “a identidade profissional se constrói em vista da significação social da profissão e do significado que o professor – ator e autor – confere á atividade docente”, compreendemos que não é somente o desejo incontido de realizar um sonho ou o status da profissão que envolve a opção por determinado curso são fatores que podem vir a partir da família, da história de vida de cada um, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, da instituição formadora, dos professores com os quais o indivíduo conviveu, há, portanto, um sincretismo de aspectos objetivos e subjetivos que se articulam para influenciar na identificação por uma profissão.

Nesse sentido, e, sob a ótica de Araújo (2011) entender, então, como os licenciandos se identifica com a docência somente é possível a partir do entrecruzamento do conjunto de relações que os envolve na sua individualidade, com os outros e com o mundo, ou seja, as experiências pessoais, as experiências dos outros, as regulamentações institucionais, as atividades acadêmicas, o espaço físico e intelectual da academia. A visão da autora em referência, coaduna com o pensamento de Charlot (2000), ao enfatizar que na formação da identidade profissional, o sujeito articula múltiplas relações com o mundo que envolve atividades, lugares, conteúdos de pensamento, situações e ocasiões que se relacionam de alguma forma com o saber e com o aprender. São, conseqüentemente, relações “com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, que o torna mais ou menos capaz de aprender determinada coisa, em determinada situação” (CHARLOT, 2005, p. 45).

Pensar a partir da perspectiva de Charlot possibilitou perceber que a construção identitária dos partícipes e sua aproximação com a docência foram-se configurando a medida que o olhar sobre si vindo do outro (dos professores, colegas, gestores, alunos da escola pública) os influenciou. E, em certas circunstâncias, alterou-os de uma forma ou de outra. As relações estabelecidas com os espaços institucionais, assim como o

tempo necessário a que desenvolvessem essas relações foram, também, fundamentais no processo de identificação.

O desenvolvimento desta pesquisa qualitativa permitiu realizar estudos no sentido de favorecer, tanto ao pesquisador quanto aos pesquisados, uma visão detalhada do currículo do Curso de Pedagogia através de processo avaliativo que se consistiu nas seguintes etapas:

- a) Leitura e compreensão de documentos sobre a fundamentação legal das reformulações do Curso de Pedagogia, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, através da Resolução Nº 01 de 15 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, o Decreto Nº 2.026 de outubro de 2006 e outros pertinentes à temática.
- b) Aplicação de questionários junto aos alunos, onde se posicionaram acerca da visão de organização curricular do curso, das competências que o mesmo se propõe a desenvolver, das dificuldades enfrentadas para a realização das atividades das escolas, da relação entre os conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas diversas disciplinas e suas percepções quanto à relevância e praticidade destas na resolução de problemas do cotidiano escolar. A utilização desse dispositivo facilitou o exame de aspectos importantes para a avaliação do PPC de Pedagogia.
- c) Observação nas escolas, conforme Anexo 2 (Relatório final das observações realizadas nas escolas), no sentido de perceber a atuação dos sujeitos em situações concretas da prática docente, considerando as diferentes realidades e contextos capazes de favorecer a articulação da relação teoria/prática.

No que se refere ao questionário, Richardson (2008, p.260) ressalta que

os questionários se destacam por permitir a obtenção de informações de um grande número de pessoas ao mesmo tempo, ser relativamente

uniforme uma vez que as perguntas são as mesmas para todos os sujeitos proporcionando ainda, maior tempo para refletir sobre as perguntas e a tabulação de dados pode ser feita com maior rapidez.

Para este estudo, o questionário, que se constituiu de questões abertas permitindo a livre expressão dos interlocutores, se mostrou como um instrumento adequado uma vez que nossa intenção foi obter uma grande quantidade de informações sobre diversos aspectos atinentes ao curso e aos sujeitos. Nesse sentido, o questionário foi entregue aos partícipes determinando um tempo para que fosse devolvido, pois a intenção era permitir maior liberdade de expressão e reflexão antes de se posicionarem sobre as questões.

Fizemos uso, também, da observação, que de acordo com Richardson (2008, p. 259), “é o exame minucioso ou a mirada atenta sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes; é a captação precisa do objeto examinado”. Portanto, a observação é adequada a este estudo por proporcionar a percepção da atuação dos partícipes em situações concretas da prática docente, considerando as diversas realidades e contextos no qual atuam, favorecendo o estabelecimento da relação teoria/prática.

A partir da observação e com base nos aspectos, como a descrição das salas de aula e dos alunos, a relevância dos conteúdos trabalhados pelo professor, objetivos definidos para a aula, os conhecimentos desenvolvidos, as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, a metodologia utilizada, o processo avaliativo, dentre outros, foi possível compreender a prática dos partícipes a partir dos conhecimentos construídos na universidade, e como os utilizam para resolver os problemas do cotidiano escolar.

Concluídas estas etapas, passamos a trabalhar na organização e análise dos dados, privilegiando a técnica de análise de conteúdo que, sob a ótica de Bardin (1979, p.42) se configura em

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Baseado na concepção da autora percebe-se a importância do conteúdo das mensagens dos interlocutores para a compreensão da avaliação curricular do Curso de Pedagogia enquanto instrumento que permitirá adquirir conhecimentos sobre a problemática levantada, constituindo-se em subsídios para potencializar discussões acerca dos desafios do curso, orientando as tomadas de decisões perspectivando a melhoria da qualidade do ensino.

Para Bardin (1979, p. 220) a análise de conteúdo está dividida em três etapas:

A pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos. A pré-análise possui elementos a serem submetidos quais sejam: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a referência aos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material.

A leitura flutuante, primeira atividade da pré-análise, consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se submergir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Está relacionada ao universo de documentos de análise objetivando levantar informações sobre o problema em estudo.

A alusão aos índices e a elaboração de indicadores, referem-se à menção implícita ou subjacente do tema em uma mensagem, cuja importância para a análise de dados está atrelada a sua maior frequência. Por fim, na preparação do material, o pesquisador elabora um documento para cada questão com o objetivo de separar as respostas e assim facilitar as análises. Descritas as etapas, passamos a detalhar sua operacionalização.

Após o recebimento dos questionários, fizemos uma leitura inicial das mensagens neles contidas a partir das expectativas e impressões da pesquisadora sobre o objeto em estudo. Em seguida, as mensagens selecionadas constituíram-se em documentos que foram separados de acordo com os aspectos a serem esclarecidos e, por último, as respostas que apareciam com maior frequência no discurso dos sujeitos foram selecionadas como forma de facilitar as análises, concluindo, assim o processo da pré-análise.

Na etapa da exploração do material, tomamos como referência o conteúdo dessas mensagens, decodificando e classificando de acordo com as características

comuns e a relação entre elas, criando assim as categorias de análise, considerando especialmente a classificação das convergências e respectivas divergências, como forma de facilitar um traçado analítico e melhor compreender a percepção dos interlocutores a respeito dos diversos aspectos abordados. Nesse sentido, Bardin (1979, p.199) esclarece que:

a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, partindo de critérios definidos.

Portanto, tomando referência a fala da citada autora, é perceptível a importância desse processo, como forma de facilitar um traçado analítico capaz de permitir uma melhor compreensão da percepção dos interlocutores a respeito dos aspectos abordados.

Partindo do conteúdo das respostas apresentadas pelos interlocutores, inferimos as seguintes categorias gerais: relação entre conteúdos da formação e prática de Estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; relação entre os conteúdos de formação e a prática em Gestão Escolar; avaliação da Matriz Curricular na perspectiva do aluno e formação para ambientes não escolares.

Finalmente, as mensagens em cada eixo categorial presentes nos instrumentos de coleta dos dados foram confrontadas à luz do referencial teórico buscando construir uma análise crítica que oferecesse os elementos necessários a uma melhor compreensão de como se configura a formação do profissional Pedagogo na UFPI.

No próximo capítulo, apresentamos a contextualização histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, situando os reflexos que contribuíram na estruturação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.

2 LENTES DA HISTÓRIA: O CURSO DE PEDAGOGIA E SEUS REFLEXOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Neste capítulo enfocamos os aspectos históricos do Curso de Pedagogia e de sua estruturação no decorrer da história da educação no Brasil, seus embates, recuos, avanços e perspectivas sob o ponto de vista dos teóricos e da legislação pertinente, o que nos proporcionará uma melhor compreensão do Curso de Pedagogia da UFPI, sua estrutura, organização, planejamento e operacionalização.

Na atualidade, o contexto educacional brasileiro apresenta uma série de desafios a serem enfrentados, dentre os quais, destacamos a formação de professores, cujas políticas públicas implementadas ao longo dos anos não se preocuparam em abarcar a problemática em sua totalidade e, no caso específico da formação do Pedagogo, embora tenha sido aprovada a Resolução Nº 1/2006 do CNE, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Pedagogia, em consequência da falta de clareza conceitual e das imprecisões na definição da Pedagogia, ainda hoje persistem as discussões que abordam desde o seu campo de atuação até a formação de sua identidade profissional, o que direciona á constatação de que as mudanças ocorridas ficaram restritas a alterações na Matriz Curricular dos cursos relegando em segundo plano questões mais relevantes, como é o caso da problemática epistemológica da Pedagogia, a implementação de políticas de valorização profissional, a construção da identidade profissional do Pedagogo, dentre outras.

Diante desta constatação, Libâneo (2004) ressalta que a especificidade dos estudos pedagógicos, requer a formação do pedagogo especialista, profissional que faz a reflexão teórico/prático sobre educação e ensino, e exerce em âmbito escolar e extra-escolar, atividades não diretamente docentes, como a administração e coordenação pedagógica de escolas, a orientação educacional, a pesquisa especializada, a avaliação, a animação cultural e a formação continuada de profissionais.

Na perspectiva do autor, é possível compreender a preocupação de educadores como Ghiraldelli Jr. (1995; 1996); Mazzotti (1996); Pimenta (1996, 1997); Brzezinski

(1996); Scheib (1999); Pereira (2002); Silva (2003) e Campos (2011), dentre outros, no que tange as discussões de questões que giram em torno do Curso de Pedagogia e os diversos aspectos que permeiam esse campo de formação.

Neste cenário, ressalta-se a importância de uma reflexão acerca da formação do Pedagogo apresentando como eixos norteadores: as concepções, a trajetória histórica do curso de Pedagogia no Brasil e suas regulamentações, a definição da identidade profissional do Pedagogo, bem como, os seus reflexos na estruturação do Curso de Pedagogia da UFPI.

O Curso de Pedagogia sempre foi palco de discussão, e estudos referentes à sua história mostram uma sucessão de ambiguidades e indefinições com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação do profissional Pedagogo. Desta forma, as diferentes concepções de Pedagogia comportam divergências no campo teórico-epistemológico, variando desde teoria da educação, arte de ensinar, tecnologia de ensino, filosofia aplicada à educação, ciência da prática educativa, até conjunto de doutrinas e princípios que visam a um programa de ação, estudo das ideais de educação, seguindo uma determinada concepção de vida e dos meios mais eficientes de realizá-los.

Neste sentido, Mazzotti (1996, p.46) exprime essas variações admitindo que a “Pedagogia é uma ciência de objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser, pois, apreendido integralmente”.

O pensamento do autor expressa a dificuldade em estabelecer um conceito amplo de Pedagogia uma vez que, recebe influência da sociedade, do momento histórico, da política, da cultura, da economia e principalmente da visão dos sujeitos que a definem.

Diante desse quadro, tomamos como apoio as ideias de Pimenta (1996, p.15) ao conceber Pedagogia:

Como uma reflexão sobre a prática educativa que se efetiva através e por meio das diversas Ciências Sociais e Humanas, procurando delimitar o “ser” do ato educativo. Com efeito, é que examinando o percurso do Curso de Pedagogia e as múltiplas tentativas de suas determinações encontramos o centro mesmo de sua definição.

Tomando como base o conceito da autora, apreende-se que a Pedagogia se utiliza das ciências sociais e humanas para uma melhor compreensão do seu objeto de estudo, ou seja, o ato educativo bem como dos diversos aspectos que se articulam visando os seus objetivos. Como nos esclarece Libâneo (2004, p. 29):

[...] a Pedagogia, ocupa-se de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educacional na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Retomando a trajetória histórica do Curso de Pedagogia no Brasil, apreende-se que o mesmo foi criado em 1939, a partir do Decreto Nº 1.190, de 04 de abril de 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, surge uma sessão de Pedagogia propondo curso de três anos que conferia ao aluno o título de bacharel em Pedagogia. Somado a esse aspecto, o citado Decreto defendia a formação docente primária na Escola Normal e do docente secundário, composta de três anos e mais um de estudos de didática do ensino superior, reconhecendo o bacharel em Pedagogia como técnico em educação, embora essa função nunca tenha sido definida.

O Decreto em destaque determinava que a formação de bacharéis tivesse três anos de duração com acréscimo de um ano de didática, formando os licenciados num esquema que ficou conhecido como Esquema 3+1. Esse aumento dava ao professor a prerrogativa de atuar em diversos graus de ensino (SILVA, 2003).

Vale ressaltar que o modelo em referência promoveu a supervalorização do caráter profissionalizante do Curso de Pedagogia, expressando o descompromisso com uma formação capaz de garantir não somente o domínio de métodos e técnicas de ensino, mas um aprofundamento do Curso de Pedagogia enquanto área de saber.

Nos anos de 1960, o Curso de Pedagogia, passou a formar bacharéis e licenciados e mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4.024/61, não representou grandes avanços na formação profissional do Pedagogo, apesar de promover algumas regulamentações para a formação e exercício do magistério, tais como: a exigência do registro em órgão

competente¹ e a abertura para professores não formados atuarem nas escolas primárias e de nível médio, suprimindo a falta de profissionais devidamente qualificados.

Sob essa ótica, Mendes Sobrinho (2006, p.96) se posiciona ressaltando “o descaso do próprio Estado numa ação de desvalorização dos professores, o que poderia se equacionar em uma política de promoção e preparação do profissional docente, especialmente em nível superior”.

Com a criação da Universidade de Brasília pela organização da Faculdade de Educação (FEUnB), em 1961, abre-se a perspectiva de formar o professor primário em nível superior, juntamente com a formação para atividades não docentes. O reflexo dessa ação da política oficial se expressa no Parecer Nº 251/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) que definiu o currículo mínimo para o Curso de Pedagogia na formação do Bacharel, e no Parecer Nº 252/69 sobre a formação pedagógica que mantém a dualidade do curso, demonstrando que o Estado negligencia a formação do professor primário em nível superior, privilegiando, também, a formação do especialista em educação.

A formação de Especialistas em Educação – Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção – se justificou como reflexo da política de reforma do ensino empreendida pelo governo militar cujas orientações perspectivavam a educação para a formação de capital humano estreitando os laços entre educação e mercado de trabalho. A política desenvolvimentista articulou-se a reorganização do Estado tendo em vista os interesses econômicos do governo, daí o equacionamento do sistema educacional a esta finalidade. Assim, a formação do técnico em educação se efetiva de forma mais rápida do que a do profissional formado em nível superior, demandando, desta forma, uma quantidade menor de recursos a serem investidos.

O golpe militar de 1964 imprimiu uma série de reformulações na política educacional brasileira que se expressaram a partir da Lei da Reforma do Ensino Superior Nº 5.540/68, gerando mudanças nos cursos de formação de professores, bem como definições de funções, concepções e finalidades da Faculdade de Educação, que

¹ Delegacias Estaduais do Ministério da Educação que contavam com setor específico de registro de profissionais. Esses registros se constituíam em dois: Registro de Professor – LP; Especialista em Educação que poderia ser em Administração Escolar de 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

abrangem ações nas áreas de graduação, pós-graduação e capacitação supletiva, assumindo além do Curso de Pedagogia, a responsabilidade pela formação pedagógica para os demais cursos de licenciaturas. Importante salientar que a reforma em referência, apesar de ter sido elaborada em momento de grande repressão, trouxe benefícios ao ensino superior promovendo a sua expansão através da criação de Universidades Federais em vários estados.

Embora autores como Shiroma (2004); Brzezinski (1996); Saviani (2001), afirmem que essas mudanças ocorreram em consequência da pressão da sociedade brasileira que reclamava um maior acesso à universidade, considera-se que houve um avanço, tendo em vista que antes a maior quantidade de vagas no ensino superior era oferecida pela rede particular.

Considerando as expectativas da época, o Parecer Nº 252/69 – CFE, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, buscou uma resposta às controvérsias e impasses do curso, no que se refere à identidade do Pedagogo e ao currículo. Supondo assim, uma só formação – o de licenciado em que o curso visava à formação de professores para atuar no ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e de sistemas escolares – o que se efetivaria com a aprovação da Lei Nº 5.692/71 sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Entretanto, o parecer supracitado tomou um sentido inverso, pois ao tempo em que o currículo previa uma formação de cunho generalista, tendo como base as especializações acima descritas, a sua formação fica inviabilizada diante da fragmentação curricular da proposta apresentada.

Nessa perspectiva, Silva (1999, p.55), alerta quanto ao fato de que:

O Parecer nº 252/69 contribuiu para a deterioração do curso, foi o preço que se pagou por uma definição no campo de atuação do pedagogo que, continuou a enfrentar problemas no mercado de trabalho que não tinha condições de absorver a quantidade de especialistas formados pelo curso de Pedagogia.

Na ideia da autora em referência é possível perceber que mesmo com as determinações do parecer mencionado, o Pedagogo continuou tendo dificuldade de

colocação no mercado de trabalho tendo em vista que este não conseguia absorver a quantidade de especialistas formados pelos Cursos de Pedagogia.

Convém ressaltar, ainda, que a Lei Nº 5.692/71, que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus promoveu mudanças profundas na estruturação do ensino, como por exemplo, a ampliação da escolaridade obrigatória para a faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, além da exclusão dos exames de admissão ao ginásio. Com base nessa reestruturação, Shiroma (2004, p.40), se posiciona afirmando que “o ensino de segundo grau, com três anos de duração deixa de ser propedêutico, transformando-se em uma estrutura que pretendia aliar a função formativa à função profissionalizante”.

O artigo 30 da referida Lei, estabelece que a formação de professores para atuar no 2º grau, bem como a preparação de especialistas para as áreas de planejamento, administração, supervisão, orientação e inspeção para as unidades e sistemas educacionais aconteceriam em nível de 3º grau, cabendo a Faculdade de Educação promover a articulação com as demais Faculdades ou Centros, visando a superação do modelo 3+1, possibilitando a formação do Bacharel e do Licenciado de forma integrada e objetivando, exclusivamente, a formação para o magistério.

No final da década de 1970, acontece a mobilização de professores e estudantes universitários que tentam intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores, dada a centralização das decisões no CFE sem a participação da sociedade civil. Nesse contexto, em 1978, é realizado na Universidade de Campinas, Estado de São Paulo, o 1º Seminário de Educação Brasileira assinalando uma reação organizada e destinada a pensar a questão dos estudos pedagógicos em nível superior e, ao mesmo tempo, posicionado na defesa da continuidade do Curso de Pedagogia. Depreendemos, pois, que o momento foi oportuno para os debates, uma vez, que a ditadura militar já apresentava sinais visíveis de sua insustentabilidade.

Como resultado do 1º Seminário em Educação foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que teria como tarefa principal promover a articulação dos comitês regionais que seriam criados a partir desse.

Questões como falta de definição dos objetivos do curso, regulamentação e definição do campo de trabalho, dentre outras, levantadas pelo Comitê Pró-Reformulação bem como os conflitos gerados, direcionaram os trabalhos realizados

pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e Cultura (SESU/MEC) a exemplo da regulamentação dos cargos, a realização de concursos, a determinação de que os cargos em termos de teoria e técnicas educacionais fossem de exclusividade dos licenciados em Pedagogia.

Na década de 1980 são realizados os Seminários Regionais de Recursos Humanos para a Educação que, em meio a embates entre representantes do governo, professores e estudantes, além das discussões internas dos grupos participantes, culminou com a realização em novembro de 1983 do Encontro Nacional em Belo Horizonte consubstanciando uma proposta para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura – Documento Final (1983) com um ganho significativo para o Curso de Pedagogia. O citado documento, conforme esclarece Silva (2003, p.72), enfatiza que “a ideia da Pedagogia se fortaleceu no interior do movimento e a questão quanto a sua existência ou não, não encontrou mais espaço para reaparecer”.

Na ocasião do encontro de Belo Horizonte, esse comitê transformou-se na Comissão Nacional de Formação dos Educadores (CONARCFE), que seria a partir de então, o legítimo mediador para acompanhar a continuidade do processo, promovendo o debate sobre a questão. Daí, em 1990, originou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), responsável até hoje pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Diante das mudanças, Libâneo (2004, p. 50) se posiciona esclarecendo que a referida associação através do movimento de reformulação,

produziu ao longo dos anos documentos bastante expressivos do debate, tendo exercido efetiva influência na concepção de formação de professores e na reformulação de currículos em algumas Faculdades de Educação, mesmo reconhecendo que, por insuficiente base teórica, falta de propostas consensuais dos grupos de intelectuais envolvidos, e por dificuldades legais, é ainda modesto o nível de alcance de seus objetivos.

É, no entanto, a partir da década de 90, que a ANFOPE direciona sua atenção para a formação dos educadores em geral, por entender que os problemas quanto às funções, estruturação e identidade do Curso de Pedagogia já estão superados.

Com a promulgação da Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996, fica estabelecido no seu artigo 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e Instituto Superior de Educação (ISE), admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e oferecido em nível médio na modalidade Normal.

Especificamente, no que diz respeito ao Curso de Pedagogia, a Lei supracitada promove novas discussões quanto à identidade do curso, determinando a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) substituindo, assim, a função das Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação nos seus Cursos de Pedagogia que formavam os professores para os Cursos Normais (nível médio) e para o Ensino Fundamental de 1º a 4º séries.

Com a criação dos ISEs surge o curso Normal Superior com a responsabilidade de formar os professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que provocou o seguinte questionamento: a quem competia mesmo formar o professor da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental?

No que se refere à criação dos ISEs de forma independente das universidades, Brzezinski (2008, p.177) posiciona-se afirmando que esses

estão desobrigados de realizarem pesquisas formando o professor exclusivamente para dar aulas ficando, assim, comprovado mais uma vez que as políticas educacionais das últimas décadas pouco se detiveram na qualidade da formação de professores.

Esse conflito acaba incorrendo no Decreto Presidencial Nº 3.276/1999, determinando que a formação em nível superior de professores, para a atuação multidisciplinar no magistério infantil e anos iniciais do ensino fundamental se efetivaria, exclusivamente, em Curso Normal Superior. Essa determinação da exclusividade resultou na publicação do Decreto Nº 3.554/2000 retirando do Curso Normal Superior a exclusividade dessa formação, e ao mesmo tempo esclarecendo que a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental se realizaria preferencialmente no Curso Normal Superior.

É importante destacar nesse período, o Parecer Nº 09/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), no qual fica estabelecido que a formação de professores deverá ser realizada em cursos de licenciatura, de graduação plena independente da instituição formadora. Acrescida da relevância da Resolução Nº 01/2002, bem como o Parecer Nº 05/2005, que define as DCNs do Curso de Pedagogia, e a Resolução Nº 02/2002, que regulamenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores da educação básica, em nível superior, direcionando a uma concepção de curso que abrange várias áreas de atuação do pedagogo, tendo como base a docência e facultando às instituições de ensino superior incluir áreas específicas de atuação do Pedagogo em seus projetos pedagógicos, acompanhadas das respectivas competências e habilidades necessárias ao credenciamento profissional.

Por último, a Resolução Nº 01/ 2006 CNE/CP, instituindo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia define princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos de sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, pelos termos explicitados nos Pareceres Nº 05/2005 e 03/2003 – CNE/CP.

O artigo 2º da referida Resolução estabelece que o Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos.

Apesar da resolução regulamentar o Curso de Pedagogia, é possível perceber as imprecisões conceituais presentes em seus artigos resultando em definições operacionais confusas para a atividade profissional do Pedagogo. Como exemplo, podemos citar a redução da Pedagogia á docência, indefinições quanto ao profissional a ser formado, se Bacharel ou Licenciado, incongruências quanto ao perfil profissional do Pedagogo, o texto vacila quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso, inversão lógico-conceitual ao definir a docência como objeto do Curso de Pedagogia causando um entendimento genérico de atividades docentes.

Com base na história do Curso de Pedagogia no Brasil, faremos algumas considerações acerca do Curso de Pedagogia da UFPI, objeto desta pesquisa, destacando o processo de reformulação pelo qual o curso passou, buscando, assim, compreender os reflexos provocados na sua estruturação, em decorrência dos movimentos ocorridos em nível nacional, dando destaque às modificações sugeridas pelas entidades representativas e pelos documentos da UFPI aprovados em Colegiado e consolidados no texto final do novo currículo do curso implantado no ano de 2002, cujo teor foi alterado no ano de 2009.

2.1 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPI – Campus de Teresina – foi criado em 1973, como um curso de curta duração, sendo reformulado no ano seguinte (1974), obedecendo ao Ato da Reitoria Nº. 237/75, passando a funcionar como Licenciatura Plena naquele mesmo ano.

Nesse contexto, a proposta do curso era formar Pedagogos para atuar como docente ou como técnicos em assuntos pedagógicos, nas áreas de Supervisão, Administração e Orientação Educacional. Em 1983, quando da avaliação do curso, foi detectada a necessidade de mudanças no sentido de superar as defasagens e limitações do currículo vigente, com vistas a propor uma formação capaz de garantir ao Pedagogo trabalhar e conviver com as transformações sociais provocadas pelas inovações tecnológicas, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem, que exigia mudanças de atitudes por parte dos que participavam do espaço escolar e de seus beneficiamentos, no caso particular, alunos e professores.

É, portanto, no interior dessas mudanças que as discussões realizadas na academia sobre a formação docente, foram revelando a importância de se refletir acerca da complexidade da tarefa de ensinar. Essas discussões apontam, inclusive, para a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a

dimensão instrumental da profissão docente para consolidar um paradigma que perspective a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando, assim, práticas docentes participativas e, sobretudo, críticas.

Nesta perspectiva, as Instituições de Ensino Superior (ISE) começaram a se mobilizar tendo em vista as transformações ocorridas no campo social, político, econômico, e cultural, refletindo diretamente nos espaços de formação, cria-se meios para se adequar a essa nova realidade.

Como consequência dessas mudanças, o Curso de Pedagogia da UFPI teve o seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC) reformulado em 2002, através da Resolução Nº 190/02 – CEPEX, a partir dos elementos estruturantes quais sejam: blocos de conteúdos, período, duração, carga horária, trabalho de conclusão de curso, fundamentos teóricos - metodológicos, objetivos, matriz curricular e seus componentes, auto-avaliação curricular e bibliografia. Com a publicação da Resolução Nº 01 – CNE, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura e as alterações na Lei Nº 9394/96, determinando a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, introdução da temática história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispondo sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), houve a necessidade de alteração do currículo para adequação à nova legislação. No ano de 2009, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, passa por uma alteração que é aprovada através da Resolução Nº 201/09 – CEPEX.

As mudanças propostas tinham como objetivo superar as limitações do currículo em vigor, propondo a formação do profissional Pedagogo apto a lidar com a transformação do conhecimento, bem como das práticas educativas no contexto atual. O novo currículo, portanto, elege como áreas de formação a Docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Formação Pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional, objetivando uma formação sólida que capacite o profissional para atuar como docente no magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental e na área de Gestão Educacional, para atuar nas instituições escolares e não escolares e, ainda na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.

Destaque-se que a grande preocupação dessa proposta é oferecer os conhecimentos básicos que garantam ao Pedagogo formado na UFPI desempenhar, com competência, as tarefas pedagógicas de docente e de gestor nos diferentes espaços de atuação, definindo de maneira clara que a atividade desse profissional tem a docência como base, mas, não como limite.

Nessa direção, o PPC do Curso de Pedagogia (2009, p. 8-10) sedimenta-se nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos:

- Fundamentação epistemológica da Pedagogia como ciência - adotando esse princípio, assegura-se na formação do Pedagogo, o estudo da Pedagogia como ciência da educação;
- Concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia – enfatizam uma sólida formação em conhecimentos e saberes educacionais para o desenvolvimento das competências próprias do magistério e demais funções pedagógicas na escola e em outros ambientes educativos;
- Sólida formação teórica no campo da Pedagogia – ressaltam que a formação do Pedagogo deve estar norteada por uma sólida compreensão da educação e de seus fundamentos filosóficos, históricos, políticos, psicológicos e sociais;
- Relação orgânica entre teoria e prática – significa que a relação teoria e prática estará integrada ao longo do curso, enfatizando-se no cotidiano escolar as dimensões ação-reflexão-ação;
- Interdisciplinaridade – o curso apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar o seu objeto de estudo;
- Especificidade como curso de formação de profissionais da educação – princípio que se concretiza pela estrutura curricular do curso, tendo a docência como núcleo formador e a gestão educacional como organização do trabalho educacional;
- Política de interdepartamentalização – demonstra que a estrutura curricular do curso está organizada de forma a promover o trabalho integrado entre os diversos departamentos acadêmicos que oferecem as disciplinas curriculares.

Esses pressupostos demonstram a preocupação no sentido de garantir maior e melhor qualidade na formação do Pedagogo competente, capaz de lidar com desafios e problemas da educação, seja no âmbito local, regional ou nacional, tendo como suporte o paradigma crítico reflexivo.

Nessa perspectiva, o currículo está centrado na busca de uma visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa, articulando teoria e prática. Portanto, o currículo do Curso de Pedagogia da UFPI está organizado a partir das seguintes diretrizes: o trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação; a docência é à base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico; o curso de formação básica do profissional da educação deverá proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Essas diretrizes objetivam permitir o contato do aluno com a realidade do campo de trabalho, para solidificar a relação teoria prática, propiciar ampla formação cultural, incorporar a pesquisa como princípio educativo, desenvolver o compromisso social com a docência, para tal, o currículo do curso é orientado pela racionalidade pedagógica prático-reflexiva na perspectiva crítica tomando a reflexão-ação como elemento norteador da construção de competências profissionais do Pedagogo, através da constituição de saberes específicos do trabalho docente.

Nesse aspecto, sua concepção curricular tem como fundamento básico o paradigma crítico reflexivo, no qual estrutura-se de modo a propiciar, em sua totalidade, a análise crítica dos aspectos contraditórios do contexto socioeconômico e cultural e das políticas educacionais, visando disseminar o saber, bem como produzir novos conhecimentos no campo da Pedagogia. Desta forma, o currículo traduz-se em instrumento de busca de uma visão crítica da realidade educacional, articulando as dimensões: filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica da práxis educativa, tendo como pressuposto essencial a articulação orgânica entre os componentes teóricos e práticos.

Nessa direção, foram definidos os princípios curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI, assim determinados e que estão presentes no Projeto Pedagógico (2009, p. 21-24):

- Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – este princípio integra a articulação teoria/prática, demonstrando que o ensino deve ser compreendido como o espaço da produção do saber, por meio da centralidade da investigação como processo de formação, para que se possam compreender fenômenos, relações e movimentos de diferentes realidades e, se necessário, transformar tais realidades;
- Formação profissional para a cidadania – o curso tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o futuro professor por meio do questionamento permanente dos fatos possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais;
- Interdisciplinaridade – o curso apresenta a Pedagogia como ciência prática que necessita de outras ciências para explorar seu objeto de estudo;
- Relação orgânica entre teoria e prática – todo o conteúdo curricular do curso deve fundamentar-se na articulação teórico-prático que representa a etapa essencial do processo ensino-aprendizagem.

Fundamentado nesses princípios, o Curso de Pedagogia da UFPI, estará empenhado, segundo o Projeto Pedagógico (2009, p.16), em formar profissionais com capacidade para:

- Atuar na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental;
- Atuar na docência das disciplinas pedagógicas em cursos de formação do profissional docente;
- Desenvolver estudos, serviços de extensão e pesquisas sobre questões educacionais, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, tendo como prioridade a escola pública;
- Situar-se no momento histórico, reconhecendo suas potencialidades e limitações, assumindo o compromisso ético com a valorização dos profissionais da educação e a defesa da escola pública, bem como uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Para garantir a formação proposta, o currículo está respaldado nas dimensões que contemplam os conhecimentos relativos à reflexão crítica sobre a escola, a educação e a sociedade, o exercício da atividade docente, bem como a gestão e a organização do trabalho pedagógico, nas várias formas de educação. Nesse viés, a Matriz Curricular do curso define três modalidades de disciplinas obrigatórias, optativas e eletivas, acrescidas de outras atividades curriculares, tais como seminários temáticos, atividades complementares e estágios curriculares.

As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao aluno formação teórica sólida e consistente nos conteúdos da Pedagogia e as ciências afins, bem como nos conteúdos de caráter instrumental da prática pedagógica, constituindo, assim, a parte substancial do curso. As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do Pedagogo, propiciando ao aluno mais elementos para a sua formação profissional, bem como o incentivo necessário, que objetiva a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. As disciplinas eletivas têm a finalidade de ampliar e enriquecer os conhecimentos do aluno a partir do seu interesse em estudar conteúdos específicos de outros cursos, mas que tenham afinidades com a ciência pedagógica e constituam-se em elemento integralizador do currículo.

Os seminários temáticos, cuja carga horária é de 15 horas e de exclusividade dos alunos de Pedagogia, abordam temas clássicos e emergentes, específicos ou de áreas afins à educação.

As atividades complementares permitem ao estudante estabelecer sua trajetória acadêmica, preservando sua identidade e sua vocação, ampliando o espaço de participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, no qual deve ser sujeito da relação pedagógica, consoante a tendência da legislação e das políticas educacionais, no sentido de flexibilizar os cursos, dando oportunidade ao aluno de buscar uma formação de acordo com as suas aptidões.

A prática como componente curricular e a prática de ensino (estágio curricular), será desenvolvida a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro Pedagogo para a sua atuação contextualizada como profissional. Nesse caso, divide-se

em prática como componente curricular, com 315 horas e prática como estágio supervisionado.

Destacamos, contudo que é esta a proposta de formação dos interlocutores desta pesquisa, cujo cenário da discussão realizada permite perceber que a sua estruturação sofreu reflexos da política nacional para o Curso de Pedagogia e, como tal, ainda apresenta diversos desafios a ser enfrentado, o que aponta para a relevância da avaliação curricular dos cursos de graduação no Brasil de forma geral, e, de forma específica, a do Curso de Pedagogia da UFPI tendo em vista que, o ideário de flexibilização curricular presente nas Diretrizes Curriculares está intimamente associado á reestruturação produtiva do capitalismo global, particularmente á acumulação flexível e á flexibilização do trabalho.

Diante da contextualização histórica sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, os seus reflexos no Curso de Pedagogia da UFPI, objeto deste estudo, ainda cabe realizar uma análise da sua Matriz Curricular, o que será obtido no capítulo seguinte.

3 ANALISANDO A MATRIZ CURRICULAR: REALIDADE, COMPLEXIDADE E POSSIBILIDADES

No capítulo em discussão nos propomos à análise da avaliação da Matriz Curricular na perspectiva dos licenciandos do Curso de Pedagogia da UFPI, ancorado na seguinte questão: até que ponto as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do curso em estudo é coerente com o perfil do egresso instituído no Projeto Pedagógico Curricular e as implicações na formação desse futuro professor? Guiamo-nos pelo objetivo de avaliar a coerência entre o que propõe o PPC de Pedagogia no que se refere às áreas de atuação e à estrutura da Matriz Curricular, bem como suas implicações na formação do Pedagogo. Nosso pressuposto é o de que a Matriz Curricular do curso não deve ser a mera justaposição ou convivência de estudos disciplinares e interdisciplinares, mas deve permitir o exercício permanente de aprofundar esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, indagar a sua relevância e pertinência para compreender, planejar, executar, avaliar situações de ensino e aprendizagem, o que deve ser feito numa perspectiva interdisciplinar.

Considerando, ainda, que a formação do professor demanda estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações, cujo domínio se estabeleceu como ferramenta primordial na construção de competências profissionais, torna-se relevante fazer referência tanto aos objetos de conhecimento a serem transformados, quanto aos fundamentos psicológicos, sociais e culturais da educação. Constitui-se, portanto, responsabilidade da instituição formadora definir o grau de aprofundamento e de abrangência a ser dado aos conhecimentos disciplinares, tomando como referência os espaços e a etapa da educação básica em que o futuro professor irá atuar.

É nessa perspectiva que pensamos uma Matriz Curricular que propicie os conhecimentos necessários para que os futuros professores atuem na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da gestão educacional e docência das disciplinas pedagógicas em curso de formação de profissionais docentes, dentre outros. Todavia, indagamos qual seria a visão dos

partícipes concernentes a essa matriz e sua efetivação no processo formativo, considerando que a formação do futuro profissional docente se constrói no campo das tensões e contradições tendo como arena a Matriz Curricular. Assim, objetivamos conhecer os efeitos formativos que esta pode promover no sentido de garantir, ou não, que o Pedagogo exerça de forma competente nos diversificados espaços de atuação.

Deste modo, consideramos a visão dos discentes, partícipes dessa pesquisa, os quais indagados sobre a Matriz Curricular do seu curso no que concerne às áreas de formação do Pedagogo, manifestaram-se permitindo estabelecer a categoria abaixo:

Quadro 1 - Avaliação da Matriz Curricular na perspectiva do aluno.

CATEGORIA 1: Avaliação da Matriz Curricular na perspectiva do aluno.
Deficiente
Boa

Fonte: Construída pela autora com base nos dados da pesquisa (2012).

A categoria – **deficiente** – apareceu de forma recorrente nas falas dos estudantes, apontada por 06 (seis) dos partícipes, cujos relatos podem ser evidenciados abaixo:

Durante todo o curso falaram muito sobre a formação do professor, mas, no que se refere à formação do gestor é muito pouco. (Paula)

Deixa muito a desejar quando não leva em consideração realidades vivenciadas pelos acadêmicos e as complicações em que eles passam para concluir o curso, mas forma bem o professor enquanto que o gestor... (Linda)

De forma razoável visto que deveria procurar trabalhar contribuindo mais com a formação do alunado colocando disciplinas com uma carga horária maior, principalmente sobre a gestão e as metodologias. (Anastácio)

Muitas vezes os conteúdos são repetidos e os professores não contribuem para que esta matriz e as disciplinas aconteçam da melhor forma. (Luiza)

Acho que algumas disciplinas são irrelevantes, no sentido de serem muito parecidas com as outras, os conteúdos se repetem, parece que não há planejamento entre os professores. (Karol).

Avalio como deficiente, visto que não contempla aspectos relevantes à formação do professor, como por exemplo, o trabalho nas diferentes etapas da educação. (Amélia)

Das falas expressas pelos estudantes, depreendemos que os mesmos possuem uma visão ampla acerca de currículo, ao mesmo tempo em que se posicionam sobre lacunas do processo formativo. Assim, de forma não tão explícita, eles retratam suas percepções de currículo como, por exemplo, nas dificuldades que enfrentam ou nas lacunas que observam existir em seu processo formativo, a exemplo da fala de Paula ao referir que “à formação do gestor é muito pouco”. Assim, implicados em seu processo formativo, os discentes não se comportam como “idiotas culturais” (COULON, 1995, p. 53), pelo contrário, são capazes de expressar sentimentos, lacunas, tensões, angústias, ou seja, modos, jeitos, maneiras de compreender o mundo e resolver os impasses da vida.

Os discursos proferidos pelos partícipes expressam que os moldes atuais da estruturação do currículo de Pedagogia não contemplam plenamente o desenvolvimento das competências referentes: ao comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática; concernentes à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; ao domínio do conhecimento pedagógico e ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o seu aperfeiçoamento e competências relativas ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional que lhes garantem a atuação nos campos profissionais anunciados na proposta curricular vigente.

Isto se constitui numa contradição entre o que é vivenciado pelos discentes e o que está institucionalizado, tendo em vista que o PPC do curso estabelece no perfil do egresso uma formação competente do Pedagogo para atuar nos espaços escolares e não escolares. Nesta perspectiva, sob o ponto de vista institucional, está assegurada uma ampla formação profissional do Pedagogo havendo, portanto, um descompasso com o que é experienciado pelos acadêmicos ao perceberem que o curso privilegia como área de formação a docência, em detrimento das outras áreas.

Libâneo (2006) ressalta que as dúvidas existentes, quanto à explicitação da natureza e dos objetivos do curso e do tipo de profissional a formar, decorrem de imprecisão conceitual de termos centrais na teoria pedagógica, tais como: pedagogia, educação, docência. Isso remete ao fato da necessidade das discussões realizadas sobre formação e currículo estabelecerem a relação instituinte/instituído.

O instituinte engloba forças que tendem a transformar as instituições, e esse movimento resulta em processos de produção e criação, gerando, portanto, um produto, um resultado, ou seja, o instituído. Por outro lado, as forças instituintes contribuem para construir/desconstruir relações existentes nas instituições, possibilitando desocultar questões que alteram ou dissolvam a naturalização de normas, muitas vezes, herméticas e desinteressadas, controladoras e propagadoras da subordinação. Nesse sentido, Giroux (1997, p.9) pontua que

[...] a escola continua a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão.

Da percepção do autor, apreende-se que o currículo é bem mais amplo que um repertório de disciplinas. Ele conjuga vários tipos de aprendizagens, aquelas exigidas pelo processo de escolarização, mas também os valores, comportamentos, atitudes que se adquirem nas vivências cotidianas, na comunidade, na interação entre professores, alunos, funcionários, nos jogos, no recreio e nas outras atividades desenvolvidas pelo indivíduo que se refletem nas instituições educativas. Apesar da referência tratar do contexto escolar, a afirmativa adéqua-se perfeitamente à universidade, uma vez que ambas tratam de processos formativos dos indivíduos tendo o currículo como campo de construção e produção de significações e sentidos tornando-se, assim, um instrumento balizador da luta pela transformação das relações de poder.

Nesse sentido, a relação estabelecida entre a experiência formativa dos estudantes e as disciplinas institucionalizadas via Matriz Curricular, ocorrem permeadas de conflitos que giram em torno de valores, significados e propósitos nem sempre coincidentes, mostrando que estes não se constituem somente de imposição e domínio,

mas também, de resistência e oposição. Giroux (1997, p.28) aponta nessa direção ao afirmar que

[...] existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social, em geral, e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e resistência, para a rebelião e a subversão.

Os estudantes afirmam que a carga horária das disciplinas relativas à formação para atuar na gestão escolar foi insuficiente, considerando que nesse aspecto não há uma boa formação dos discentes para atuarem, futuramente, como gestores nas instituições escolares. Na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, as disciplinas que tratam, especificamente, das questões relacionadas à gestão são oferecidas no bloco IV – Gestão de Sistemas e Unidades Escolares, no bloco V – Organização e Coordenação do Trabalho Educativo, no bloco VI – Estágio Supervisionado/Planejamento e Gestão da Educação e, no bloco VII – Estágio Supervisionado II/Planejamento e Gestão da Educação.

As disciplinas mencionadas, em seu conjunto, fazem referências às teorias que fundamentam a Administração e sua aplicação à Educação, as organizações burocráticas no contexto da sociedade capitalista, a organização do trabalho pedagógico, coordenação pedagógica em ambientes escolares e não-escolares, além dos Estágios Supervisionados que tratam do planejamento e gestão da educação.

Pelo exposto, depreendido da fala dos discentes, esses consideram que os fundamentos e práticas não os habilitam para sua inserção, com competência, no mercado de trabalho. Todavia, os estudantes não conseguem perceber que não somente as disciplinas específicas tratam das questões concernentes à gestão, mas esses conteúdos se acham imbricados na constituição da Matriz Curricular, a exemplo das disciplinas Legislação e Organização da Educação Básica, Didática Geral, Financiamento da Educação. Essa visão distorcida implica, entre outras, em duas considerações: a não percepção da interdisciplinaridade na Matriz Curricular e sua vivência no processo formativo e a visão de currículo alicerçada numa perspectiva tecnicista.

Enquanto a perspectiva interdisciplinar se caracteriza pela força holística, cuja atribuição é reunir em conjuntos, o mais abrangente possível, o que foi dissociado pela mente humana, reunidos em interdisciplinas (WEIL, 1993), a visão tecnicista simplifica o currículo, não explicitando a realidade dos fenômenos curriculares e, assim, dificilmente poderá contribuir para mudá-los, pois ignora que o valor real do mesmo depende dos contextos nos quais se desenvolve e ganha significado (SACRISTÁN, 2000).

A perspectiva interdisciplinar constitui um convite a ponto que as disciplinas dialoguem e se interfecundem para melhor compreender as distintas realidades que, por suas complexidades, tornam-se impossíveis de serem compreendidas por uma perspectiva monodisciplinar. Assim, é que “a noção-chave da interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas, que pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua dos conceitos, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos” (CANDAU, 1988, p.314).

A idéia básica na qual a autora constroi a sua noção de interdisciplinaridade nos fornece elementos para que realizemos o exercício de tentar, também, buscar estruturar uma definição própria na qual defendemos que a interdisciplinaridade é a ação-reflexão que permeia todo e qualquer ato educativo, que visa superar as fragmentações e rupturas no processo de formação dos indivíduos. No que concerne a fala expressa pelos estudantes estes não conseguem perceber a perspectiva interdisciplinar inerente ao currículo e, portanto, à Matriz Curricular.

Na ótica da interdisciplinaridade, o PPC de Pedagogia advoga que o currículo tem a finalidade de integrar e, ao mesmo tempo, gerar um conhecimento próprio à luz da interpenetração dos conteúdos e dos métodos das ciências auxiliares envolvidas no estudo da prática educativa, possibilitando a análise dos objetos de estudo sob diversos olhares, constituindo-se em questionamentos permanentes que permitam a (re)criação do conhecimento. Implica que as disciplinas são estudadas de forma integrada e que as competências e habilidades relativas à dimensão étnico-racial, técnico-política e relações intersubjetivas são abordadas de forma articuladas. Neste aspecto, o desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo são desenvolvidos de forma contínua para melhor fundamentar a intervenção na prática profissional.

Baseado na imprecisão decorrente da perspectiva apontada pelos licenciandos quanto às dificuldades enfrentadas no percurso formativo e as determinações presentes no PPC, constata-se a complexidade desse processo e da relevância dos significados a ele atribuídos enquanto possibilidade de sistematizar e aprofundar conhecimentos, sem o domínio dos quais torna-se impossível constituir competências profissionais.

Refletem, também a persistência de algumas das temáticas mais discutidas e, ainda hoje, presentes no campo de estudos do currículo tais como: a valorização de determinada área de atuação profissional em detrimento de outra; o tratamento inadequado dos conteúdos; a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores em formação; a repetição de conteúdos; a interdisciplinaridade, dentre outros. Esses aspectos se constituem enquanto impedimento para o alcance de uma formação plena, necessitando serem enfrentadas nos cursos de formação de professores.

Aliada à perspectiva interdisciplinar, consideramos que as fragilidades detectadas pelos formandos no que concerne ao currículo, evidenciam que os reducionismos, imprecisões, incoerências e desarticulações expressos a partir da Matriz Curricular, são frutos de abordagens tecnicistas que permeiam o panorama educacional brasileiro, ao longo da sua trajetória historicamente como nos esclarece Macêdo (2011, p. 52):

Compreendemos, ao tomar o nosso contexto histórico-educacional, que o Taylorismo que nos atingiu e se enraizou entre nós profundamente, no seu modo tecnicista/produtivista de pensar e realizar as coisas da educação, nos fez pensar a formação separando âmbitos educacionais inseparáveis, como a relação currículo e formação, por exemplo, dificultando, assim, a construção de uma compreensão existencial, crítica e relacional do que seja a formação humanamente institucionalizada como um fenômeno hipercomplexo.

As considerações tecidas pelo autor, acima referenciado, direcionam ao entendimento das condições que propiciaram a visão de currículo como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.

Essas condições surgem associadas com a institucionalização da educação de massas, permitindo que o campo de estudos sobre currículos aparecesse nos Estados Unidos como campo profissional especializado, dentre estas condições estão: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação com um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais elevados a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional; como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de industrialização e urbanização.

Neste cenário, intenciona-se adaptar a educação aos modelos científicos de administração da empresa capitalista incorrendo na burocratização, na especialização e, conseqüente, divisão de tarefas. Dessa maneira, a educação passa a ser vista como um processo de moldagem dos indivíduos a partir de padrões previamente definidos e o mercado de trabalho determinam o tipo de profissional a ser formado sob o ponto de vista da eficiência, dentre outros. Quando transposto para a área de educação, esse modelo instaurou visões reducionistas do processo educativo, cujos reflexos ainda hoje são entendidos, a exemplo da ausência da percepção da interdisciplinaridade entre os componentes da Matriz Curricular.

Silva (1999), ao analisar as intenções de Bobbit quanto a este modelo conservador e burocrático e as transformações radicais empreendidas no sistema educacional destaca que, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são os seus objetivos, tomando como base o exame das habilidades necessárias para exercer com eficiência, as ocupações profissionais da vida adulta.

Não queremos, contudo, tomar como base a visão supracitada para justificarmos as deficiências percebidas nos processos formativos. Ao contrário, o intuito é atentar para os efeitos dos antagonismos provocados pelo tecnicismo, sob os diversos aspectos elencados e, em especial, no que se refere ao currículo e a formação.

O reflexo maior dessas antinomias concretiza-se na formação, sobretudo, em nossa forma de pensar as disciplinas acadêmicas, cujas realidades são dadas como naturais. Nesse sentido, conforme assinala Giroux (1997, p. 181), “a maioria de nós

pensa nas disciplinas acadêmicas como reflexo de categorias naturais de coisas que chamamos de matérias”, entretanto, ao fazermos uma análise mais aprofundada reconhecemos que, o que é estudado sob a égide de uma disciplina em um determinado momento não é natural, mas uma área que é, em si mesma, constituída pela prática da disciplina e tem uma conotação histórica.

Macêdo (2011, p. 24) compartilha esta ideia afirmando:

A lógica disciplinar com a qual fomos formados, por exemplo, cultiva nas relações que estabelecem entre si, e com outras realidades representadas, uma visão antinômica, muitas vezes cegamente concorrente. Muitos dos nossos professores vêem os seus campos como antagônicos diante de campos diferenciados. Os matemáticos comumente viram as costas para as humanidades.

Baseado nas considerações, compreende-se os fatores determinantes da visão de currículo e de formação evidenciados pelos alunos ao referir-se à Matriz Curricular de Pedagogia, permitindo captar elementos que perspective uma reflexão conjunta acerca das fragilidades detectadas no percurso formativo dos licenciandos.

Percebemos, portanto, a necessidade de superarmos a visão fragmentada entre currículo e formação, bem como de ascender às mediações intercíticas nas construções curricular e da formação, o que pressupõe que ao concebermos currículos selecionamos e elegemos conhecimentos e atividades consideradas como formativas, o que na maioria das vezes, ocorre sem que os sujeitos implicados no processo sejam ouvidos.

Nessa direção, Macêdo (2011) aponta que podemos dizer que estes atores/autores sociais são percebidos como desprovidos da capacidade crítica de contribuir para a estruturação e implementação curricular, assim como no que concerne ao ato de pensar, demandar e avaliar a formação como experiência própria e do outro.

Às vezes, a própria universidade, como espaço indiscutível de formação e qualificação, se coloca como a única possibilidade de constituição do pensamento crítico. Nesse pormenor, compreendemos, tal como Silva, (*apud* Macêdo 2011, p.41) que:

[...] se a universidade não experimentar como centralidade formativa mediações intercíticas, ela não realizará a sua missão educacional contemporânea. Possivelmente, nesse sentido, será substituída por outras realizações educacionais, até porque as novas heterogêneses são os cronistas e atores principais de várias mudanças sociais e educacionais no mundo contemporâneo.

A universidade tem um papel relevante tanto na formação competente dos profissionais, como em promover a discussão crítica sobre esta formação com o envolvimento de todos os interessados. No caso específico da UFPI, o PPC de Pedagogia, dentro do princípio de formação profissional para a cidadania, expressa que tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o futuro professor por meio do questionamento permanente dos fatos possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais. A cidadania, nesse sentido, será construída pela participação ativa nas atividades curriculares, uma vez que ser cidadão é ser sujeito responsável, ético e comprometido com a coletividade.

Diante do pressuposto estabelecido quanto a concepção de Matriz Curricular enquanto instrumento na construção das competências profissionais, das contradições verificadas entre o que determina o Projeto Pedagógico Curricular e as realidades evidenciadas pelos discentes bem como dos efeitos da visão tecnicista no currículo e formação, esses apontam para a necessidade de eliminação dos fatores que provocam o reducionismo, as imprecisões e as fragilidades presentes no processo formativo do Pedagogo impedindo que esse avance na perspectiva de uma abordagem que permita compreender currículo e formação como entes articulados, diminuindo assim as insatisfações existentes entre todos os sujeitos que fazem parte deste processo.

Destaca-se que foi a partir das insatisfações, quanto à hegemonia da concepção técnica de currículo e da crítica ao seu caráter instrumental, apolítico, ateórico e sua pretensão de considerar o campo do currículo como ciência, que fizeram surgir diversos movimentos de reconceitualização do currículo, alguns divergentes entre si, outros reacionários e outros utópicos, mas todos tinham em comum a intenção de identificar e eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.

Neste sentido, Silva & Moreira, (1999, p.70) ressaltam que:

Não é difícil compreender por que autores inconformados com as injustiças e desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas. Desse modo, o neomarxismo, a teoria crítica da escola de Frankfurt, as teorias da reprodução, a nova sociologia da educação inglesa, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico e a etnometodologia começaram a servir de referencial a diversos teóricos preocupados com questões curriculares.

Da posição dos autores apreende-se o desejo em atribuir novos significados ao currículo, imprimindo mudanças na sua forma de conceber a sociedade, a escola, as relações de poder, as desigualdades sociais, as ideologias, dentre outros. Diante da necessidade de emergir para um modelo voltado a emancipação social, destacamos a teoria crítica de Giroux (1997), cuja compreensão de currículo se assenta nos conceitos de emancipação e libertação, convergindo assim com pensamento de Silva (1999) quando esse afirma que “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas tornarem-se conscientes do papel de poder e controle exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem tornar-se emancipadas”.

Partindo da compreensão de currículo e da sua complexidade, o que está expresso no pensamento dos autores mencionados advogamos que o currículo não é a mera justaposição ou convivência dos conteúdos que compõem determinada disciplina, mas deve constituir-se como uma ação reflexiva que permita o aprofundamento desses conhecimentos, ao tempo em que leve em consideração os aspectos objetivos e subjetivos inerentes ao processo educativo proporcionando uma melhor compreensão, execução, avaliação, bem como o redimensionamento e a articulação das experiências de ensino e aprendizagem, que traduz como instrumento primordial para a transformação social.

É nesse contexto que concebemos a universidade como uma instituição de ensino, preocupada em proporcionar aos discentes a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e do questionamento da sua realidade de maneira que os professores formadores se envolvam nas atividades de crítica e do questionamento, visando à emancipação e, principalmente, que os anseios, angústias, desejos e o pensamento dos discentes sejam ouvidos e considerados.

Ao adotar esses critérios, a universidade estará favorecendo a criação de espaços formativos em que os futuros professores se percebam como co-autores do processo e sejam capazes de visualizar os diversos instrumentos nele imbricados, como é o caso da Matriz Curricular que na avaliação dos partícipes constituiu a categoria – **boa** – conforme expressam nas falas abaixo:

A matriz curricular é boa, tendo em vista que as disciplinas foram fundamentais na nossa formação, nos preparando para atuarmos da melhor maneira possível nos campos profissionais. (Karla)

Boa, tendo em vista que durante o curso discute-se as disciplinas necessárias à formação deste profissional. (Sibelle).

Considero boa, pois os conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas permitem que desenvolvamos com competência as atividades atribuídas ao pedagogo nos ambientes escolares e não escolares. (Ananias).

Acho boa, entretanto falta um trabalho para que quando os alunos chegarem no estágio se sintam mais encorajados a atuarem nos espaços de ensino. (Kélvia).

Nos fragmentos extraídos do questionário, abstraímos a percepção positiva dos sujeitos com relação à estruturação da Matriz Curricular do curso, conceituando-a como boa tanto no que se refere às disciplinas que a compõem, quanto à forma com que essa se desenvolve nos espaços de formação. É possível perceber, ainda, que essa visão reflete também suas vivências enquanto seres em formação e suas perspectivas em relação aos desafios que deverão enfrentar no campo de trabalho. Entretanto, é importante salientar o discurso do partícipe Ananias que embora este manifeste uma visão positiva em relação à Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, revela que os conhecimentos adquiridos contribuíram para o desenvolvimento de competências, ele atribui esses conhecimentos ao que está prescrito nas diversas disciplinas, ou seja, enfatiza o saber disciplinar desconsiderando a apreensão de conhecimentos oriundos do contexto da formação que ultrapassam o âmbito disciplinar. Há, portanto um reducionismo desvelado no discurso do partícipe.

Destacamos, ainda, a partícipe Kélvia que expressa em sua mensagem a necessidade de sentir-se mais segura para o exercício da docência, enfatizando,

sobretudo, o desenvolvimento das diversas atividades que constitui o Estágio Supervisionado. Para isto, é imprescindível o domínio do conhecimento disciplinar ou da área na qual estará centrada a sua prática. Nesse cenário é importante considerar que o conhecimento científico engloba, ao mesmo tempo, fundamento e suporte ao exercício da docência e, também, o objeto que será mediado pelo professor, desta forma, é preciso que este tenha a capacidade de articular os diversos tipos de conhecimentos inerentes ao exercício profissional. Nesse aspecto, recorreremos a Tardif (2002, p.61) ao esclarecer:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podem supor também que sejam de natureza diferente.

Da compreensão do saber profissional do autor em foco, subtraímos a complexidade da tarefa do ensinar e dos diversos saberes que deverão ser articulados nessa ação, esse mesmo autor, buscando dar conta do pluralismo do saber profissional sugere como indispensáveis, os saberes pessoais dos professores; os saberes provenientes da formação escolar anterior; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, bem como os saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Contudo, os partícipes perspectivam uma nova forma de conceber currículo e formação, reforçando ainda mais a necessidade de uma abordagem crítica. Neste intento, recorreremos a Ardoino (1998, p.86), segundo o qual:

A função da crítica na formação, nos diz que a crítica, levando em conta as contradições e injustiças sociais que atravessam inclusive a educação, sua luta pela possibilidade de emancipação e as utopias progressistas, consiste em revisitar e interrogar por todos os ângulos, os lugares comuns, os conceitos protegidos, muitos facilmente aceitos, implicando em confrontação de valores, de visões de mundo, de filosofias de vida e ideologias.

Do pensamento do autor supracitado, percebemos a relevância da crítica na formação ao permear todos os âmbitos do processo formativo, não permitindo a aceitação das verdades como realidades imutáveis, naturais. Essa postura favorece ao sujeito em formação a abdicar de toda visão reducionista e fragmentária no campo curricular.

Como fruto desta preocupação, enquanto alternativa de superação, destaca-se o estudo acadêmico curricular baseado em uma política cultural como é defendido por Giroux (1997), na qual o autor advoga a importância de encarar a teoria curricular como forma de teoria social, onde o currículo é visto como um discurso teórico que faz do político um ato pedagógico, representando as disputas como formas de autoridade política, ordens de representação, formas de regulação moral e versões do passado e do futuro que deveriam ser legitimadas, repassadas e debatidas em locais pedagógicos específicos.

Porquanto, o programa de estudo que se autodenomina como crítico, Giroux (1997) deverá considerar dentre outros fatores os descritos abaixo:

- O valor da teoria e prática curriculares deverá estar ligado à provisão de condições para que os estudantes as compreendam como forma de política cultural, permitindo a luta contra todas as formas de dominação objetiva e subjetiva;
- Os estudos curriculares representam um lugar dentro da universidade, onde a natureza partidária da aprendizagem e esforço humano se constituiria no ponto de partida para ligar o conhecimento e o poder, considerando seriamente a noção de liberdade, igualdade e solidariedade humana;
- O estudo do currículo deverá ser informado por uma linguagem que reconheça o mesmo como introdução, preparação e legitimação de formas da vida social;
- Tomar com seriedade e confirmar as formas de linguagens, modos de raciocínio, disposições e histórias que dão aos estudantes voz ativa na definição de mundo;
- Que esteja inextricavelmente ligado a uma noção de prática educacional que toma como ponto de partida o compromisso com o bem estar público;

- A teoria curricular é vista como a produção de formas de discursos que surgem de locais sociais específicos, e enquanto a comunidade universitária teoriza a partir de um local específico, os professores e administradores de escola pública, bem como outros envolvidos no trabalho pedagógico, teorizam em contextos diferentes, porém igualmente importantes;
- Os educadores trabalham conjuntamente com grupos e movimentos sociais específicos, tendo em vista preocupações emancipadoras, não apenas produzindo ideias, mas também, formas de luta coletiva em torno de preocupações econômicas, sociais e políticas;
- Encarar professores e administradores como intelectuais transformadores, ligando as possibilidades de emancipação às formas críticas de liderança ao reformular-se o papel do trabalho curricular;
- E, por último, o desenvolvimento de análises concretas dentro dos programas de estudos curriculares de como o poder funciona para policiar e estruturar a linguagem e como está implicado na organização do tempo e do espaço.

À primeira vista, essa concepção de teoria curricular como política cultural parece utópica, frente às dificuldades a serem enfrentadas ao tentar colocá-la em prática, embora sabendo que não é tarefa fácil implementá-la, não podemos nos dirimir da responsabilidade de buscar novas alternativas neste campo, visando sempre processos formativos voltados para a emancipação social.

A partir dos discursos proferidos e a análise realizada, infere-se que o Curso de Pedagogia apresenta fissuras que impedem uma melhor formação do profissional Pedagogo provocando, assim, lacunas que certamente se refletirão no cotidiano da sua prática educativa. Na perspectiva dos partícipes, o currículo do curso, da forma como vem sendo operacionalizado, não contempla plenamente o desenvolvimento das competências e habilidades que garantam uma atuação eficaz nos campos profissionais estabelecidos no PPC, como exemplo, o caso da formação do gestor escolar onde os partícipes Paula e Anastácio, alegam que as disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades nessa área são insuficientes.

Entretanto, verifica-se que a quantidade de disciplinas voltadas para a gestão escolar é suficiente, tendo em vista que na Matriz Curricular constam 11 disciplinas

diretamente voltadas para a gestão, como comentado anteriormente, direcionando, assim, para a maneira indissociável de perceber as disciplinas que compõem a Matriz Curricular em consequência de abordagens tecnicistas, ainda hoje, presentes nos cursos de formação de professores.

Dessa forma, as fragilidades vivenciadas pelos discentes em seu processo formativo abriram espaço para questionamentos, inquietações e inseguranças que direcionam para a necessidade de desenvolver novas dinâmicas no Curso de Pedagogia. Observa-se que as críticas tecidas estão mais diretamente ligadas tanto aos conteúdos, (cujos discursos apontam que algumas disciplinas os repetem, as metodologias utilizadas não são adequadas, dificultando uma melhor apreensão), quanto á forma de operacionalização do curso (falta planejamento, conjunto entre os professores, adequação dos conhecimentos á realidade encontrada nas escolas e estágios que deveriam proporcionar a prática em gestão acabam sendo só de observação).

Diante das considerações, acerca da Matriz Curricular e de sua relevância na formação profissional, percebe-se que atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, compreensão das questões que envolvem o seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas, acrescido do saber avaliar criticamente a própria atuação, o contexto onde atua, interagindo cooperativamente com a comunidade e sociedade no qual está inserido. Nesse sentido, é pertinente analisar a formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, enfoque que daremos ao próximo capítulo.

4 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como finalidade compreender como ocorre, no âmbito da Universidade Federal do Piauí, o processo de formação do Pedagogo para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, baseado na análise da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia – Campus Teresina e na realidade vivenciada pelos partícipes nas escolas onde atuam, buscando a partir dos relatos averiguar se existe coerência entre o objetivo explicitado no PCC do curso mencionado no que se refere ao desenvolvimento das competências necessárias para a atuação nessa área bem como verificar se essa atende as determinações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, alicerçado no seguinte questionamento: como você relaciona os conteúdos trabalhados no decorrer da formação e a prática de estágio em sala de aula de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto que os conteúdos definidos para compor um currículo de formação profissional e o tratamento que é dado aos mesmos assumem papel determinante visto que, no seu conjunto, o currículo precisa contemplar os conteúdos necessários à formação das competências exigidas para o exercício profissional considerando a sua multidimensionalidade, ou seja, conceitual – na forma de teorias, informações, isto é, aquilo que a mente concebe ou entende, uma representação geral e abstrata de uma realidade; procedimental – na forma de saber fazer, a partir de um conjunto sequencial de ações e métodos utilizados no desenvolvimento do processo educativo visando ao alcance dos seus objetivos e; atitudinal – na forma de juízos de valores, percepções e comportamentos que estão imbricados na atuação profissional.

É importante salientar que todo o conteúdo curricular deve fundamentar-se na articulação teoria-prática-teoria, permitindo o desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de forma crítica e criativa, ou seja, integrar organicamente teoria e prática significa propor a vivência de situações reais, inserindo o licenciado no mundo

do trabalho, fomentando a formação de vínculo e co-responsabilidade com a realidade educacional.

É nesse cenário que situamos a importância dos conteúdos disciplinares no processo formativo, capazes de favorecer a construção e o desenvolvimento de competências. Nesse sentido, indagamos aos partícipes como esses relacionam e adéquam os conteúdos trabalhados no decorrer da sua formação e a prática de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apontam as categorias abaixo:

Quadro 2 - Relação entre conteúdos da formação e prática de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental

CATEGORIA 2: Relação entre conteúdos da formação e prática de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
Diferem da realidade
Importantes

Fonte: Construída pela autora com base nos dados da pesquisa (2012).

A partir das mensagens dos partícipes é possível perceber que os resultados obtidos permitiram estabelecer a categoria – **diferem da realidade** – o que ficou evidenciado como aspecto central pelos partícipes que, assim se manifestaram:

Os conteúdos mostram uma realidade idealizada, de como deveria ser trabalhado na prática. Contudo, a realidade que vivenciamos é bem diferente. Os conteúdos foram suficientes, mas inadequados à realidade. (Linda)

É um aspecto ainda distante, uma vez que ao chegar na escola, no momento do estágio, este já se encontra estruturado, o que dificulta a formação desse profissional em processo formativo. Foram adequados e suficientes. (Sibelle)

Relaciono de forma que a prática complementa a teoria e vice e versa. Porém, muitas vezes a forma que ingressamos no estágio nos leva a uma realidade diferente da teoria. Foram suficientes e inadequados. (Luiza)

Existem conteúdos que podem ser utilizados no estágio, a questão é adequar à realidade. São inadequados e suficientes. (Karol)

Tentando adaptar esses conteúdos à realidade que encontro durante os estágios e refletindo sobre os resultados dessa ação. São inadequados e suficientes. (Amélia)

Os conteúdos trabalhados na formação tendem a fundamentar as práticas vivenciadas durante os estágios, mas não suprem essas necessidades, tendo em vista que, somente nos estágios poderão ser vistas situações reais que necessitam da experiência para serem selecionados. Os conteúdos são suficientes e inadequados. (Kélvia)

Nas falas desveladas dos partícipes, abstraímos que os conteúdos disciplinares trabalhados no decorrer do curso são incoerentes com a realidade vivenciada. Durante a prática de Estágio Supervisionado nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que foi evidenciado, por exemplo, na fala de Amélia ao enfatizar que na sua prática está “tentando adaptar esses conteúdos à realidade que encontra durante os estágios” é o que se reflete na maioria dos discursos analisados. Destaca-se ainda, a ênfase dada à forma de organização do estágio expressa por Sibelle ao explicitar que “no momento em que chegam aos estágios, estes já se encontram estruturados dificultando assim, o desenvolvimento profissional”, que é complementado por Kélvia ao abordar a sua relevância “tendo em vista que somente nos estágios são vivenciadas situações que necessitam de experiências para serem selecionadas”.

As constatações nos reportam para o fato de que, na atualidade, ainda é premente a busca pela compreensão da relação teoria e prática, bem como da relevância do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, constituindo-se como fatores determinantes não somente no que tange à melhoria da capacitação profissional, mas, também, como instrumento de significação na construção da identidade docente.

Vale destacar que essa discussão deve ultrapassar os espaços de sala de aula e do campo de estágio e se ampliar para as diversas instâncias da universidade, tendo em vista tratar-se de uma problemática que afeta diretamente a formação do docente, uma vez que a fragmentação entre o pensar e o agir é parte de um processo histórico de educação iniciado no período colonial, que se reflete nos aspectos educativos da atualidade e, em especial, na formação docente.

Na acepção de Marcelo (1995, p. 49):

Os programas de formação de professores orientam-se por paradigmas fundamentados em concepções de ensino, aprendizagem, de aluno e de

professor. Desse modo, no paradigma tradicional, consoante à percepção de professor que lhe é inerente, o processo formativo possui estrutura linear, privilegiando num primeiro momento a formação e, posteriormente, investindo na formação didático-pedagógica, fortalecendo tanto a desarticulação da relação teórico-prática quanto o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de ensino fundamental.

O uso de paradigmas que desarticulam teoria e prática na formação do professor, conforme referenciado no pensamento do autor é perceptível, causando separações nos diversos momentos de ensino e aprendizagem dos professores em formação refletindo-se no distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas campo de atuação profissional dos futuros professores.

Na busca de melhor compreender a desarticulação teoria/prática na formação do Pedagogo, que não é privilégio da atualidade como constatado pelos partícipes do estudo, observamos o estabelecido no Decreto-Lei nº 1.190/39 que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, dentre outros, estrutura o Curso de Pedagogia que confere ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia.

Vale ressaltar que o Decreto que institucionalizou o Curso de Pedagogia no Brasil estabeleceu o padrão federal de universidade, formando professores para o campo do prático-utilitário conforme esclarece Brzezinski (1996, p.42):

O professor assim formado, passava a dominar métodos e técnicas adequados à prática docente, mas não se aprofundava em estudos da pedagogia como área de saber, isto é, não buscava a teoria elaborada por meio da pesquisa como se fosse possível separar o indissociável: teoria e prática.

O Decreto em referência defendia a formação docente primária na escola Normal e do docente secundário composta de três anos, mais um ano de estudos de didática no Ensino Superior, ou seja, o aluno cursava as disciplinas básicas de conteúdo das diversas áreas de conhecimento e, posteriormente, complementava sua formação com mais um ano de Didática, onde seriam trabalhados os conteúdos das disciplinas pedagógicas o que lhes garantia o direito de trabalhar em diferentes graus de ensino. Nessa direção, Guedes (2006, p. 61) esclarece que,

a partir desse modelo a intenção primordial era formar o profissional da educação que, inicialmente, dominasse toda a base de conhecimentos específicos, para, somente a partir daí, formalizar a sua função prática. Essa estrutura ainda se encontra presente em alguns Cursos de Pedagogia, justificando, assim, o descompromisso com uma formação que ofereça a esse profissional a possibilidade de discutir e analisar a realidade educacional cotidiana.

Da compreensão de modelo de formação explícita nas palavras da autora supracitada abstrai-se que o Curso de Pedagogia em sua origem, apresenta dicotomias que ainda hoje permanecem na sua forma de organização, causando inadequações quanto ao tipo de profissional a ser formado. Silva (2003, p.13) reporta-se a esse aspecto ao afirmar que

essa inadequação é representada, principalmente, pela tensão provocada, de um lado, pela expectativa do exercício de funções de natureza técnica a serem realizadas por esse bacharel e, de outro, pelo caráter exclusivamente generalista das disciplinas fixadas para a sua formação. Outro foco de tensão é o relativo à separação bacharelado-licenciatura, refletindo a nítida concepção dicotômica que orientava o tratamento de dois componentes do processo pedagógico: o conteúdo e o método.

O interesse da política governamental em estabelecer o paradigma tecnicista na educação e, neste pormenor, o perfil do técnico na formação profissional, que se concretizou no período militar, está presente na Lei Nº 5692/71 – que regulamenta o ensino de 1º e 2º graus e na Lei Nº 5.540/68 – sobre a reforma universitária, acrescido pelo Parecer Nº 252/69 – CFE, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que determina o currículo mínimo e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia, referentes à formação de professores para o ensino Normal e de especialistas em supervisão, orientação, administração e inspeção escolar.

Neste aspecto, Silva (2003, p.39) assevera que “a criação dessas habilitações fragmentou a formação do Pedagogo, criando o especialista de área educacional, provocando a divisão de tarefas no âmbito da educação”. Do pensamento da autora, apreende-se que essa divisão de tarefas constitui-se em fator determinante para a separação entre o pensar e o agir na educação provocando, assim, a desarticulação da relação teoria/prática.

No caso específico do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI ao fazer referência a relação teoria/prática, estabelece que todo o conteúdo curricular deve fundamentar-se na articulação teoria/prática, que representa a essência do processo ensino aprendizagem como garantia do desenvolvimento de habilidades para lidar com o conhecimento de maneira crítica e criativa.

Essa relação apresenta-se integrada ao longo do curso, enfatizando as dimensões ação/reflexão/ação, onde a formação docente, que é base da formação do Pedagogo, seja capaz de promover a articulação do estudo de metodologias para o ensino dos conteúdos curriculares na escola básica e ainda, a utilização da pesquisa como meio da produção do conhecimento e intervenção social o que será concretizado a partir da prática como componente curricular e Estágio Supervisionado.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) ao regular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a matéria referente ao Estágio Supervisionado estabelece, dentre outras determinações, que o curso dedicará 300 (trezentas) horas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente, em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contemplar, também, outras áreas específicas, conforme o Projeto Pedagógico da instituição.

Neste sentido, o Estágio Supervisionado deverá organizar-se de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal; na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos, bem como em reuniões de formação pedagógica.

Percorrendo o caminho das Diretrizes, o PPC do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 35) determina que o Estágio Supervisionado esteja organizado em quatro disciplinas, assim distribuído: Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (60h-0.0.4); Estágio Supervisionado II – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (45h-0.0.3);

Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não escolares (105h-0.0.7); e Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não escolares (105h-0.0.7), totalizando 315 horas atendendo, assim, as determinações expressas nas referidas diretrizes.

Assim, discursos como o de Kelvia, ao expressar a compreensão de que, os conteúdos trabalhados na formação tendem a fundamentar as práticas vivenciadas durante os estágios, mas não suprem essas necessidades, tendo em vista que, somente no estágio poderão vivenciar situações que requerem a experiência para serem selecionados, nos remetem às dificuldades encontradas no contexto escolar e a relevância do Estágio Supervisionado na formação e construção da identidade do Pedagogo, bem como às fragilidades da instituição formadora, em sua estrutura e formas de organização dos processos formativos.

A partícipe demonstra uma compreensão plena do Estágio Supervisionado enfocando-o como momento relevante na formação do Pedagogo por proporcionar o contato com situações reais do contexto escolar, possibilitando desenvolver a capacidade de observação, análise, interpretação e avaliação, a partir do pensamento crítico acerca da realidade educacional na qual se encontra inserida, buscando a sua transformação. Nessa perspectiva, Pimenta (2004, p.45), enfatiza que:

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade, nesse sentido, é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis.

Nas palavras da autora, percebemos claramente a importância do Estágio Supervisionado na formação do Pedagogo, considerando que esse momento não se constitui somente da prática e, menos ainda, da teoria, mas na articulação dessas imbricadas em diversos fatores que se inter-relacionam, formando um todo e que se manifestará nas interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos, em geral. para a formação do humano; nas interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem, bem como nas interações que atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor e nas quais ocorrem os processos de reorganização e

ressignificação desses saberes, visão que é compartilhada por Mendes (2006, p.196), ao referenciar os anseios de professores e alunos quanto ao estágio como disciplina teórico/prática, vislumbrado:

[...] uma ação formadora, cuja construção deve fundamentar-se em sucessivos estágios de reflexão, assimilação e ação e se efetiva na interação dos sujeitos/formandos com os elementos da trama: professor, aluno, disciplinas, capacidades, interesses, expectativas, natureza e objetivos.

Baseado na compreensão da autora em foco apreendeu que, o espaço do Estágio Supervisionado engloba não somente o aspecto da relação teoria/prática, mas conhecimentos, atitudes, interesses, angústias, expectativas, ações e interações que fazem do estágio um espaço privilegiado ao constituir-se enquanto possibilidade de conhecimento, análise, reflexão, crítica e reconstrução dos processos formativos.

Por outro lado, convém destacar que, no que tange à Instituição formadora, é de fundamental importância que os cursos de graduação organizem os Estágios Supervisionados de forma a possibilitar aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais, desenvolvidas pelos seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção no campo de trabalho e que definam de forma clara os paradigmas formativos que permitam realizar uma avaliação mais apurada das concepções de prática que defende. Na ótica de Barreiro (2006, p. 20) isso implica na

existência de um Projeto Pedagógico articulado, com avaliação e redimensionamentos frequentes, de modo a assegurar ações mais comprometidas e tornar o estágio um componente fundamental na construção da identidade do professor; ultrapassando a visão tecnicista.

Partindo dessa compreensão, o Estágio Supervisionado se constitui no *lócus* de reflexão e formação da identidade do professor e do Pedagogo ao propiciar a vivência de ações formativas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade (BARREIRO, 2006).

A ideia do referido autor aponta para uma nova racionalidade na formação do docente, concebendo-o como um produtor de saberes que promove a reflexão diante dos problemas vivenciados na escola e para os quais necessita assumir posturas

pedagógicas. No entanto, a formação inicial não dá conta, sozinha, da complexidade que representa o processo formativo, uma vez que ela se constitui apenas na base para o exercício da profissão. Nessa perspectiva Ramalho (1998, p.58) esclarece que

o futuro professor deve caracterizar-se por possuir uma formação básica profunda e sólida de seu trabalho, entendido este como aquela parte da realidade objetiva que é modificada, na prática por este profissional, permitindo resolver múltiplos problemas complexos, de maneira ativa; criadora, individualmente ou em grupos de trabalho segundo uma ética determinada socialmente.

Nesse sentido, tomando a compreensão da autora, torna-se relevante destacar que os saberes adquiridos pelos licenciados deverão favorecer a resolução de problemas do cotidiano da profissão, destacando a importância da articulação teoria/prática, como elemento fundamental da formação inicial e continuada.

Essa postura será favorável no sentido de formar um sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, permitindo-lhes a investigação e a busca de respostas aos fenômenos e as contradições vivenciadas. Partindo dessa compreensão, Freire (1999, p.43) se posiciona afirmando que:

[...] é fundamental que, na prática docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que, iluminados intelectuais, escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Visualizando a ideia do autor percebe-se o alerta para que os sujeitos em formação participem ativamente do processo formativo, não esperando que esses conhecimentos e habilidades sejam proporcionados, somente, pelos professores da instituição de ensino através da transmissão de conhecimentos, mas na busca de alternativas tornando-se co-responsáveis na construção de uma formação que lhes permitam perceber, com clareza, a importância da teoria enquanto instrumento de embasamento da prática. Visando uma formação mais efetiva nesse horizonte, ressaltamos a categoria – **importantes** – que na percepção dos participantes se destaca

através da relação entre os conteúdos trabalhados e a prática de estágio, o que ficou evidenciado nas seguintes falas:

A teoria é necessária para a prática, tudo que estudamos na academia deu um embasamento bom para realizar os estágios. Sem essa bagagem de conhecimento, fica difícil desenvolver um bom trabalho. (Paula).

Eu relaciono como algo essencial, porque, por mais que seja dado pouco conteúdo, visto a grande quantidade de problemas enfrentados no cotidiano escolar, o que é visto na graduação serve de luz para solucionar problemas que, porventura, possam surgir no decorrer da nossa prática. (Anastácio).

Os conteúdos trabalhados na formação inicial são essenciais para o desenvolvimento da prática, visto que, devemos fundamentar teoricamente esses conhecimentos a fim de entender as particularidades do conteúdo e os dilemas presentes na arte de ensinar. (Karla).

A partir dos discursos dos partícipes é possível perceber que o conhecimento adquirido durante o processo formativo foi relevante na resolução de problemas do cotidiano da prática profissional nas escolas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, quando Paula evidencia na sua fala que, “sem essa bagagem de conhecimento fica difícil desenvolver um bom trabalho”, e na mesma construção de pensamento, Anastácio afirma que “os conhecimentos servem de luz para solucionar os problemas que podem surgir no decorrer da prática”. Essas compreensões apontam para o fato de que teoria não se restringe a função de resolução dos problemas da prática educativa, uma vez que essa é fundamental na reflexão da ação pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Nesse sentido, Pimenta (2004, p.43) pontua que:

[...] o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

O pensamento da autora favorece uma compreensão de prática no sentido de esclarecer que o fato da teoria ser capaz de explicar uma cultura que se reflete diretamente nas instituições de ensino, possibilita ao professor não apenas resolver

problemas práticos a partir das teorias, mas principalmente refletir sobre a sua ação pedagógica. Trata-se da ação-reflexão-ação enquanto processos que permitem ao professor se perceber como um profissional reflexivo capaz de produzir saberes no cotidiano da prática.

Apreendemos na mensagem da autora referenciada, que as ações e atitudes do professor diante dos problemas do cotidiano escolar são determinadas por suas concepções sobre a profissão, suas relações, bem como em suas crenças subsidiados por diversos saberes que são mobilizados para responder o que é exigido de acordo com cada situação. Desta forma são muitos os saberes que o professor articula no momento em que se depara com os desafios da profissão. Tardif (2003, p.63), aponta nessa direção ao afirmar que: “A formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes: profissionais, pedagógicos, das disciplinas, curriculares e os da experiência”.

Os saberes profissionais constitui-se no conjunto de saberes transmitidos pelas diversas instituições de formação de professores que incorporados à prática, podem transformar-se em prática científica e tecnologia da aprendizagem; os saberes pedagógicos são as doutrinas, resultado do plano institucional, a articulação entre os saberes profissionais; e os saberes pedagógicos se estabelecem na formação inicial e continuada dos professores.

Além desses saberes, a prática docente incorpora os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento que são transmitidos nos cursos e departamentos universitários. Já os saberes curriculares, refletem 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 e formação erudita. Convém ressaltar que no exercício de sua função e na prática da profissão os professores desenvolvem saberes específicos que tem como base o cotidiano do seu trabalho e o conhecimento do seu meio, trata-se dos saberes experienciais. Nessa direção aponta Macêdo (2011, p.64), ao conceber formação:

Como um fenômeno experiencial, ou seja, é no âmbito da experiência dos sujeitos e sua construção, edificado por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes ao compreender o mundo, necessitando, ademais, que essa experiência formativa seja valorada, na medida em

que não se alcança os âmbitos da qualificação, sem que pensemos na sua qualidade técnica, ética, política e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa.

As ideias do autor, referenciado acerca da formação, dentre outros aspectos, chamam a atenção o fato da valorização da experiência do sujeito em formação e, principalmente, no que concerne à consideração deste como um produtor de saberes que pode contribuir efetivamente com as instituições formadoras, através da valorização das suas experiências, conhecimentos, conflitos, perspectivas, angústias, informações e desafios enfrentados no percurso de formação que poderão constituir-se em subsídio para o redimensionamento das suas ações, refletindo, desta forma, diretamente na melhoria da qualidade do ensino.

Para isto, é necessário que as instituições formadoras adotem uma concepção de formação que se fundamente na construção da atitude reflexiva; possibilite ao docente a análise dos pressupostos que orientam suas ações, num processo dinâmico de revisão da prática pedagógica e de construção de esquemas teóricos e práticos; e que faculte ao professor as condições para observar, compreender, refletir e construir saberes sobre o processo educativo.

Nesse cenário, a efetividade na construção de competências deve refletir-se nos objetos da formação, na seleção dos conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivências para os professores em formação e, em especial, na escola. Com essa perspectiva, abordamos no próximo capítulo, a formação do Pedagogo para atuar na área da Gestão Escolar.

5 VISITANDO A PRÁTICA PARA COMPREENDER A FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR: A HORA E A VEZ DO ALUNO FORMANDO

Neste capítulo objetivamos analisar como a formação do Pedagogo para atuar na área da gestão escolar está sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Piauí – Campus de Teresina, tendo em vista que as discussões acerca da gestão escolar são cada vez mais presentes no contexto educacional, em decorrência da exigência de que os gestores escolares enfrentem com competência, os desafios da sociedade contemporânea, quer seja no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro, com base na verificação dos componentes curriculares impressos na Matriz Curricular do curso e as experiências vivenciadas pelos partícipes em seu processo formativo, alicerçado no seguinte questionamento: como você relaciona os conteúdos trabalhados no decorrer da formação e da prática de Estágio em Gestão realizada em escolas da Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto de que a gestão escolar busca promover a organização, a mobilização e a articulação dos recursos materiais, humanos e financeiros essenciais ao avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, tornando-os capazes de enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento e da informação.

Nesse contexto, emerge a exigência de novos referenciais de formação, nos quais as Instituições responsáveis pelo desenvolvimento dessa ação desempenham um papel determinante, uma vez que deverão garantir a construção de competências profissionais que permitam superar os paradigmas de organização e gestão autoritários, adotando formas alternativas, criativas e, sobretudo, críticas, de modo que os objetivos sociais e políticos da escola sejam plenamente alcançados.

Para evidenciar que relações são estabelecidas entre os conteúdos trabalhados na formação e a prática de estágio em gestão nas escolas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, as falas dos partícipes permitiram constituir a categoria conforme apresentamos abaixo:

Quadro 3 - Relação entre os conteúdos de formação e a prática em Gestão Escolar.

CATEGORIA 3: Relação entre os conteúdos de formação e a prática em Gestão Escolar.
Importantes
Diferem da realidade

Fonte: Construída pela autora com base nos dados da pesquisa (2012).

A categoria desvelada – **importantes** – a partir do discurso dos partícipes demonstra a relevância dos conteúdos estudados para o desenvolvimento competente da gestão, o que foi possível perceber nas manifestações abaixo:

Acredito que o conteúdo dado tenha sido de grande valia, porém, pelo fato de serem poucas horas/aula, não foi dado o conteúdo de forma mais ampliada, e sim resumida. Mas o pouco visto serve como alicerce para minha visão sobre gestão, desta forma, serviu bastante na escola onde eu fui gestar, pois fui capaz de ter um olhar crítico sobre gestão e da forma como vem sendo praticada. Adequados e insuficientes (Ananias).

Foram importantes para conhecer como funciona a gestão na escola e se condiz com a teoria, nem toda vez isso acontece, mas foi muito importante para mim, pois gostei mais dessa área de gestão que da docência (Karol).

Os conteúdos são importantes. Eu utilizo esses conhecimentos para compreender o funcionamento da escola na qual realizo o estágio. Foram adequados, mas insuficientes (Amélia).

Esses conteúdos são a base da compreensão do processo de gestão, afim de que possamos analisar as problemáticas que norteiam a gestão escolar e como influenciam no processo de ensino-aprendizagem, daí a sua importância na formação do pedagogo. Foram adequados, mas insuficientes (Kelvia).

Com base nas falas, é possível destacar a importância atribuída à gestão na formação do Pedagogo, bem como dos conteúdos abordados nas disciplinas voltadas para essa formação contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a gestão e sua prática, constituindo-se como base para a compreensão da problemática que norteia a gestão e os seus reflexos no processo ensino aprendizagem.

Assim é possível perceber a amplitude do conceito de gestão apreendido pelos partícipes, a exemplo do que revela Kélvia nos extratos de fala: “base, compreensão, processo, gestão e formação”, conceitos que alicerçam a visão que a partícipe tem acerca do conjunto de papéis e responsabilidades que o gestor deve assumir, exprimem ainda a preocupação com a formação do gestor, na intenção que essa possibilite adquirir uma gama de conhecimentos e habilidades que lhes capacite compreender os processos formativos, seus desafios e, principalmente, se utilizar dessas ferramentas para tentar resolver os problemas práticos do cotidiano escolar.

Dessa forma, os discursos remetem ao fato de que pensar sobre o papel da gestão na formação do educador implica em discutir o papel que a instituição escolar assume diante das transformações ocorridas na contemporaneidade, bem como do paradoxo que enfrenta ao ter que avançar em sua estrutura organizacional ao mesmo tempo em que sofre as pressões de ordem social, política, econômica e cultural, conforme destaca Libâneo (2003, p.51):

A escola necessária para os novos tempos é a que provê formação cultural e científica, e possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente uma escola de qualidade que luta contra a exclusão econômica, política, cultural e pedagógica.

Consoante à ideia de escola defendida pelo autor, no qual está refletida a amplitude de competências que passam a ser exigidas pelas escolas quanto à formação de indivíduos críticos e atuantes, nas diversas esferas sociais com base em um ensino de qualidade, percebe-se, também, que a responsabilidade do gestor escolar não pode restringir-se apenas a preocupação com o estabelecimento da ordem, das disciplinas, dos horários, dos conteúdos, dos formulários e das exigências burocráticas.

É necessário que o gestor demonstre, no exercício da prática, a sua compreensão de escola, como uma organização do trabalho educativo que passou por mudanças significativas e, ao longo da história da educação foi permeada por diversas concepções de gestão que serviam de paradigmas, refletindo dessa forma no perfil do

gestor e da organização escolar. Nesse sentido, destacaremos duas concepções por considerarmos que, por sua abrangência, englobam as demais.

A concepção técnico-científica, baseada na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, se constituía na racionalização do trabalho e na eficiência dos serviços escolares. Nessa concepção Luck (2000, p.13) esclarece que:

O papel do diretor era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, dirigir o “fazer escolar” de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou sua mantenedora.

O perfil do diretor expresso na compreensão da autora referenciada permite antever um profissional sem autoridade intelectual ou moral restringindo-se apenas ao repasse, fiscalização e cumprimento de ordens emanadas de instâncias superiores e sobre as quais não detêm nenhum poder de decisão adequando-se, portanto, à própria forma de organização da escola que nessa perspectiva, é centrada na mera transmissão de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades requeridas pelo sistema de produção capitalista a partir de critérios científicos e técnicos, legitimando assim, o papel do especialista responsável por prescrever previamente todo o planejamento da escola.

Dizendo de outra forma os agentes diretos envolvidos com o processo ensino aprendizagem não podem participar na definição dos objetivos da escola, tendo em vista que esta deve preocupar-se somente em buscar resultados com o menor dispêndio de recursos.

Ao realizar uma análise Wise (1979), aponta nessa direção no que se refere à forma de organização escolar ao enfatizar que o processo de formulação política tem afinidade com o conceito racionalista de ensino e de professor. As razões são simples: a vontade do formulador de política precisa ser executada; as expectativas daquilo que as escolas devem atingir precisam ser traduzidas em ação; os operários (professores) na fábrica (escola) devem cumprir a tarefa a eles destinada, e a burocracia deve ser ocupada por burocratas que executarão as metas oficiais da instituição.

É importante ressaltar que nesse modelo impera uma visão restrita de competência ao privilegiar “o saber fazer”, em detrimento dos saberes, das atitudes e dos processos cognitivos, cujos reflexos ainda são evidentes na valorização da estrutura organizacional, na definição rigorosa de cargos, na hierarquia de funções, nas normas e regulamentos, e, principalmente, na direção centralizada e com pouca ou nenhuma participação dos outros atores que constituem a escola.

A concepção sociocrítica, por sua vez, destaca que a tomada de decisão ocorre de forma coletiva, permitindo a participação de todos nos projetos e ações desenvolvidos na instituição escolar. Essa ideia é aprimorada a partir da perspectiva de Luck (2000, p.14) quando esclarece:

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos, como unidades sociais especiais, são organismos vivos, caracterizados por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder.

Alicerçado na acepção de sistema educacional, defendida pela autora supracitada, percebe-se que as escolas são vistas como espaços educativos nos quais os indivíduos participam da tomada de decisão, tendo em vista que, o que ocorre na escola é de interesse de todos que constituem a comunidade escolar com a garantia de poder de decidir, planejar, organizar, acompanhar e avaliar o processo educativo em um clima de colaboração. Essa postura justifica a necessidade de implantação um modelo de gestão que expresse, tanto os objetivos como as práticas democráticas ao tempo em que valorize as interações que ocorrem no interior da escola.

Trata-se de conceber a escola como uma cultura organizacional em que, o estilo de direção, o grau de responsabilidade de seus profissionais, a liderança organizacional compartilhada, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional se constituem como fatores determinantes de sua eficácia, incidindo diretamente no desempenho escolar dos alunos (LIBÂNEO, 2003).

Partindo das concepções descritas e, considerando suas características e implicações quanto à forma de organização escolar, constata-se a relevância que os paradigmas administrativos alcançaram no contexto histórico em que foram gestados,

mostrando que a contemporaneidade enseja diversos desafios a serem enfrentados pela escola nesse cenário, seja pela complexidade ou pelos esforços requeridos no cumprimento do seu papel. Nessa direção Luck (2000, p.12) ressalta:

[...] a educação, portanto, dada sua complexidade e crescente ampliação já não é vista como responsabilidade exclusiva da escola. A própria sociedade, embora muitas vezes não tenha bem claro de que tipo de educação seus jovens necessitam, já não está mais indiferente ao que ocorre nos estabelecimentos de ensino. Não apenas exige que a escola seja competente e demonstre ao público essa competência, com bons resultados de aprendizagem através dos alunos e bom uso de seus recursos, como também começa a se dispor a contribuir para a realização desse processo, assim como a decidir sobre os mesmos.

Diante das exigências requeridas pela escola e expressa na compreensão da autora, entendemos que para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, é imprescindível a construção de um novo modelo de formação para os dirigentes escolares, bem como a permanente participação da família apoiando as ações ali realizadas.

Nessa direção, Sander (1982, p.65) afirma que

há desenvolvimentos promissores nos círculos educacionais de vanguarda, em que os princípios e práticas administrativos tradicionais estão cedendo espaço a formas mais ativas e autogestionárias para governar os sistemas educacionais.

O autor em referência enfatiza que as tradicionais estruturas educacionais hierárquicas e centralizadas estão abrindo espaço para sistemas mais descentralizados, com novos formatos organizacionais e que sejam capazes de facilitar uma gestão escolar horizontal, participativa e, principalmente, democrática, conforme prescreve a legislação². Essa postura remete ao desenvolvimento de um paradigma crítico de gestão que esteja baseado na teoria transformadora, na qual a gestão orienta-se no sentido de que, suas ações vislumbrem a crítica e a ética, perspectivando a equalização social.

² Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.

Assim, na perspectiva de Foster (1980, p.504), torna-se emergente reconstruir uma nova teoria da racionalidade (que é também uma reconstrução da teoria da legitimidade), que deve começar no plano da reconstrução da gestão educativa, por ter uma visão prática de questões relacionadas com legitimidade, distribuição social do conhecimento, dimensões ideológicas do ensino, papel da escola na mediação do conflito de classe, papel da administração na neutralização das hierarquias de poder que impedem a igualdade de oportunidades.

É possível perceber na visão do autor acima referenciado, uma mudança substancial da gestão educativa e dos seus fatores determinantes, perspectivando o avanço para um modelo que promova a emancipação social, garantindo dessa forma a ampliação do papel do gestor. Nesse sentido, Estevão (2002, p.87) nos adverte que a esse gestor compete:

Identificar relações de poder coercivo escondido nos sentidos culturais (crítica da ideologia), mas contribuir também, com a sua prática, para a dissolução de tais relações num verdadeiro processo de interpretação; deve, além disso, tentar igualar o poder entre os indivíduos e os grupos no sentido de sua maior emancipação.

Diante da advertência realizada pelo autor em referência, e do enfoque dado quanto à importância da crítica, enquanto atitude presente no perfil do gestor escolar, visando revelar as ideologias presentes nos processos formativos, podemos perceber que estão em consonância com a compreensão de Ananias, quando expressa que “os conhecimentos adquiridos na academia serviram de alicerce para a construção de uma visão crítica de gestão e da problemática que a envolve” lhes proporcionando desenvolver uma prática eficiente na escola no qual atua. Essa compreensão aponta para o fato de que a formação do gestor não pode reverenciar o modelo eminentemente técnico e menos ainda, pode fazer-se à margem do ofício de professor.

Pelletier (1995, p.63) assinala nesta direção ao afirmar que

No seio de uma profissionalidade redefinida, a perícia gerencial, mas também a perícia pedagógica, a colegialidade profissional e o domínio de competências cooperativas, são habilidades inerentes ao exercício de uma verdadeira liderança educativa que os diretores não poderão de modo nenhum ignorar.

Esta exigência nos remete para a necessidade de uma formação capaz de aprofundar a reflexão sobre as teorias que os gestores valorizam ou professam e também àqueles que são postas em prática, uma vez observa-se a incompatibilidade entre elas além da possibilidade de bloqueio dos valores democráticos, impedindo, por sua vez que a instituição escolar cumpra com o papel de oferecer aos indivíduos as ferramentas imprescindíveis na transformação da realidade, considerando que essas práticas de gestão deverão ser combatidas.

Essas teorias e práticas que inibem os valores democráticos e uma escola voltada para a emancipação social refletem-se na formação de professores, a partir das disciplinas e da forma como são trabalhados os conteúdos, constituindo-se como obstáculo para a construção de uma gestão eficiente e eficaz. Esse aspecto foi referenciado através do discurso dos partícipes permitindo inferir a categoria – **diferem da realidade** – cujas manifestações descrevemos abaixo:

Os conteúdos mostram uma realidade idealizada de como deveria ser trabalhada na prática, contudo, a realidade que vivenciamos na escola é bem diferente, além do mais, são inadequados e insuficientes. (Linda).

Os conteúdos não foram adequados e nem suficientes, quanto a gestão, a prática observada nem sempre condiz com a realidade, pois não são repassadas informações suficientes para comprovarmos o que é dito, os documentos que a escola nos fornece são defasados. (Paula).

Tivemos o ensejo de relacionar os conteúdos trabalhados na disciplina Organização e Coordenação do Trabalho Educativo. Foi um momento único, pois a partir dessa disciplina foi possível conhecer um pouco da gestão e de como ela ocorre de maneira diferente do que aprendemos em sala de aula. Adequados e insuficientes (Karla).

A prática de gestão de muitas escolas visitadas durante todo o curso, que vêem a gestão como participativa, é uma prática evidenciada apenas no papel, pois na realidade o que acontece é uma divisão de tarefas onde cada profissional trabalha isoladamente, como se o trabalho de um não interferisse no do outro. Os conteúdos foram adequados, mas insuficientes. (Sibelli).

O estágio na gestão apenas nos dá uma mínima noção do que devemos aprender, mas, quando chega a hora da prática é que 'o bicho pega'. Os conteúdos são insuficientes. (Luiza).

Através da observação da teoria composta nos documentos oficiais da escola com a prática realizada na própria escola é que percebemos a distorção entre a teoria e a prática. Foram inadequados. (Anastácio).

Percebemos que os conteúdos trabalhados não são perceptíveis na prática que esses vivenciam no contexto escolar. O que foi constatado na fala de Linda, “Os conteúdos mostram uma realidade idealizada de como deveria ser trabalhada na prática, contudo, a realidade que vivenciamos na escola é bem diferente”, tomando como base o fato da desarticulação, acrescida ainda de relatos que expressam a existência de escolas, cujas principais decisões são tomadas pelo gestor, que a documentação da escola muitas vezes é defasada, além do fato de que são poucas as disciplinas que abordam a gestão. O discurso dos partícipes não se constitui em uma denúncia, mas na relevância, acrescida da necessidade de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores e, principalmente, no que se refere à formação do gestor escolar.

Tendo em vista a relevância que a área da Gestão Educacional assumiu no campo social, político, econômico e cultural e, como fator determinante da qualidade do ensino público é que o Curso de Pedagogia da UFPI através do seu PPP, elegeu como uma das áreas de atuação o exercício da Gestão Educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico, como profissional técnico-pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas estando, portanto, em consonância com as DCN/CP (2006) que dentre outras determinações, no que se refere a formação de professores, estabelece no parágrafo único do artigo 4º que as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando planejamento, execução e coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação, bem como de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

É perceptível nas diretrizes a preocupação em formar o gestor, e nessa direção Estevão (2002, p.94) se posiciona para destacar a preocupação de preparar os futuros professores no sentido de

serem capazes de compreender a complexidade organizacional da escola e de analisar as suas diversas estruturas, processos de decisão, modelos de direção e de gestão de lhes facultar os necessários instrumentos de análise teórica, o conhecimento da realidade e das práticas organizacionais e administrativas, o estudo de recentes trabalhos de investigação, para além da compreensão de diferentes perspectivas em torno da gestão democrática e dos diferentes modelos de direção e de gestão de escolas.

Apesar de a teoria destacar esses aspectos, foi possível perceber nos discursos dos participantes, que a desarticulação teoria/prática causa sérios problemas na formação do gestor, somado ao fato de que, os conteúdos trabalhados nas disciplinas não dão conta da realidade encontrada nas escolas, as metodologias utilizadas baseiam-se na transmissão de conhecimentos além de que, segundo eles, na Matriz Curricular a quantidade de disciplinas que tratam da gestão não são suficientes para a formação do gestor.

Na Matriz Curricular, constatamos que existem 11 (onze) disciplinas que tratam da gestão: Gestão de Sistemas e Unidades Escolares; Organização e Coordenação do Trabalho Educativo; Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação e Estágio Supervisionado II – Planejamento e Gestão da Educação, perfazendo um total de duzentos e vinte e cinco horas, e seis tratam de temas correlatos abordados nas disciplinas Legislação e Organização da Educação básica, Didática Geral, Financiamento da Educação, Pesquisa em Educação I e II e Avaliação Educacional perfazendo um total de trezentos e sessenta horas. Essa constatação expressa que os conteúdos são suficientes para a formação inicial do gestor, e que as disciplinas permitem a construção dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma práxis educativa eficiente e eficaz no campo da gestão escolar. No entanto, evidencia-se a necessidade de reflexão sobre a estruturação e organização do curso, para que se perceba a presença ou não de lacunas no processo de formação dos profissionais para a gestão escolar.

Do exposto, nos apropriamos das palavras de Ward (1994, p.24) para revelar que a formação do gestor deve partir, então, da concepção de que ele é um líder político e defensor da educação e deve erigi-lo em atos que propõe princípios democráticos e escolas justas, respeitando a ideia de que “Escolas justas são mais

para ser desejadas do que para serem bem geridas, dado que a democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controle”.

Nesse cenário, fundamentada na concepção de escolas explicitada pelo autor, percebe-se que os cursos de formação de professores de forma geral e de gestores de forma específica deverão garantir a construção das competências necessárias ao efetivo exercício profissional nos seus diferentes âmbitos de atuação com a preocupação de selecionar os conteúdos significativos e adequados à realidade onde o professor irá atuar, tratando-os de modo articulado com didáticas específicas que contribuam tanto para a orientação do trabalho dos professores formadores quanto para desenvolver a autonomia dos futuros professores e gestores no que diz respeito ao seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Do exposto, tendo em vista que as novas tarefas atribuídas à escola, bem como a dinâmica por elas geradas, se faz necessário a revisão da formação docente na perspectiva de fortalecer e/ou instaurar processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo as novas tarefas e desafios apontadas, que incluem o desenvolvimento da consciência para a necessidade de atualização constante, visando acompanhar os avanços do conhecimento nas diversas áreas, incorporando-os e aprofundando-os a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Desta forma, cabe também, uma discussão acerca da formação do Pedagogo para atuar nos espaços não escolares, tema que será abordado no capítulo seguinte.

6 A PEDAGOGIA E O PEDAGOGO EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES

Neste capítulo, nos propomos discutir a atuação do Pedagogo em ambientes não escolares, baseado nas determinações institucionalizadas no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no que concerne a essa área de atuação. Apoiamo-nos, também, na percepção construída pelos partícipes desse estudo a partir das experiências vivenciadas em seu processo formativo, buscando compreender como ocorre a apreensão das competências necessárias ao desenvolvimento das atividades inerentes a esses espaços e, se esta formação efetivamente acontece.

Com esse intuito, tomamos como base o seguinte questionamento: as diversas disciplinas cursadas proporcionaram os conhecimentos necessários para a sua atuação em ambientes não escolares?

Alicerçado na multiplicidade de áreas que a Pedagogia engloba, partimos do pressuposto de que o novo cenário requer uma preparação profissional, que permita mobilizar diversos recursos cognitivos (saberes, procedimentos, técnicas, atitudes), para o enfrentamento de situações complexas e não previstas, associado ao reconhecimento da formação como um processo permanente, bem como da compreensão de que a aquisição de competências passa pelas dimensões técnicas e humanas, pelo contexto político-econômico e pelos conhecimentos a serem transmitidos, reunindo o saber/fazer, a teoria/prática, somado aos princípios e processos da tecnologia.

Nesses termos, consideramos que a relevância de um projeto de formação do Pedagogo, se justifica pela possibilidade de contemplar uma visão holística, que proporcione formação ampla fortalecendo a competência profissional, bem como o comprometimento sociopolítico em um espaço de diversas alternativas educacionais.

É importante salientar que o paradigma de Pedagogia presente antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), refletia uma visão restrita ao ambiente escolar, da sala de aula, envolvida com as questões da educação formalizada e responsável pelos processos de desenvolvimento intelectual das

crianças. Neste sentido, o Pedagogo era o profissional capacitado e devidamente treinado para atuar na educação institucionalizada, formal, isto é, aquela estruturada, organizada, planejada intencional e sistematizada (LIBÂNEO, 2004 p.88).

A atualidade evidencia uma ampliação significativa no conceito de educação e, conseqüentemente, o processo educativo extrapola os espaços escolares como demonstra a LDB N° 9394/96 ao determinar em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Apreende-se, a partir do artigo acima mencionado, que nas situações em que se produzam interações que intencionem estabelecer relações de ensino e aprendizagem, a educação formal será manifestada. Essa ideia é reforçada por Libâneo (2004, p.89) ao afirmar que

[...] são atividades educativas formais também, a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional, desde que nelas estejam presentes a intencionalidade a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizados fora do marco do escolar.

Nas considerações do autor citado, percebemos que há um redimensionamento do perfil do Pedagogo objetivando a sua inserção no mercado de trabalho de forma ampla e diversificada exigindo assim profissionais capacitados e treinados para atuar em diversos seguimentos sociais. O Pedagogo, nesse novo cenário, conforme enfatiza Libâneo (1996, p.116):

[...] é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e os processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica, ou seja, lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Desta forma, a Pedagogia se faz presente em espaços como: assessoria pedagógica ou gestão de recursos humanos em empresas, nas organizações não governamentais, na assessoria pedagógica em setores de comunicação, em serviços

de difusão cultural (museus, centros culturais, bibliotecas) e de comunicação de massa (jornais, revistas, televisão, rádios, editoras, agências de publicidade), nas empresas, hospitais, na organização de eventos em clubes, hotéis, empresas de turismo dentre outras.

A Resolução Nº 1/ 2006 - CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que tange a formação do Pedagogo para atuar em espaços não escolares dentre outras determinações estabelece: as atividades docentes também compreendem a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares; 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; desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo o diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento bem como participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares.

Como reflexo das determinações da Resolução supracitada, os cursos de graduação em Pedagogia nas diversas instituições tiveram seus currículos reformulados, e no caso específico do Curso de Pedagogia da UFPI essas reformulações ocorreram no Projeto Pedagógico Curricular aprovado através da Resolução Nº 190/02 - CEPEX.

Baseado no perfil do Pedagogo que passou a vigorar a partir da reformulação do PPC acrescido do objetivo proposto anteriormente, indagamos aos partícipes desse estudo se as disciplinas estudadas ao longo do curso proporcionaram os conhecimentos e as habilidades necessárias para o desenvolvimento das atividades em espaços não escolares. Com base nos discursos proferidos foi possível estabelecer as categorias descritas abaixo:

Quadro 4 - Formação para atuar em espaços não escolares.

CATEGORIA 4: Formação para atuar em espaços não escolares.
Formação não contemplada
Formação contemplada parcialmente

Fonte: construída pela autora com base nos dados da pesquisa (2012).

Na questão em análise, a categoria que apareceu com maior frequência foi – **formação não contemplada** – cujas respostas dos partícipes passamos a descrever:

Não, apesar do curso preparar para atuação em outros espaços, as disciplinas estudadas privilegiam a sala de aula, eu não lembro de ter visto disciplinas específicas para esse campo.(Linda).

Acho que com relação á preparação para atuar em espaços não escolares o curso deixou muito a desejar, pois o foco maior é a educação formal (Anastácio).

Não, porque a Matriz Curricular contempla mais as disciplinas relacionados aos espaços escolares, só tivemos duas disciplinas voltadas para o âmbito informal e ainda foram só de embasamento teórico. (Karla).

Não, o curso é voltado para o espaço escolar e apesar dos professores comentarem essa competência, na prática ela não ocorre. (Karol).

Não, aliás, não tive nenhuma disciplina específica para realizar atividades nas empresas, ONGS, hospitais, clínicas e etc. (Amélia).

Não, as disciplinas que cursamos são, em sua maioria voltadas para a docência, que eu lembro, a única vez que tive esses conhecimentos foi em um curso de extensão do PET/Pedagogia (Ananias).

Nos discursos proferidos pelos partícipes, inferimos que prevalece o entendimento de que os saberes, procedimentos, técnicas e atitudes necessárias a prática educativa nos espaços não escolares, visando atender as exigências advindas dessa nova realidade social na qual o Pedagogo se encontra inserido, não foram plenamente assegurados durante o curso, tendo em vista que os partícipes ressaltam a priorização da docência conforme se reflete na Matriz Curricular do curso, onde a quantidade de disciplinas referentes à atuação em outros espaços se mostra insuficiente, não contemplando conteúdos específicos para atuar em espaços como: empresas, Organizações Não Governamentais (ONGs), clínicas, hospitais dentre outros. Percebe-se, ainda no discurso dos partícipes, que alguns professores

formadores discutem essa abrangência do espaço de atuação, entretanto, na prática prevalece à formação para os espaços escolares, institucionalizados.

Segundo os discursos, verifica-se uma visão complexa acerca do Curso de Pedagogia, no que diz respeito à essencialidade dos conhecimentos para desenvolver as competências que irão garantir sua atuação nos novos espaços sociais, considerando as fragilidades por eles vivenciadas no espaço formativo constituindo-se como empecilhos a uma formação profissional que os habilite para resolução dos dilemas presentes nesse âmbito de atuação.

Os aspectos destacados nos remetem para diversos fatores que estão envolvidos quais sejam, a valorização da docência como base da formação do educador; a insuficiência de disciplinas voltadas para os espaços não escolares na Matriz Curricular; a educação institucionalizada e informal, bem como, a necessidade de disciplinas que tratem de conhecimentos específicos para a atuação em empresas, clínicas, ONGs, hospitais dentre outros.

Considerando que o Curso de Pedagogia privilegia a docência como elemento fundamental na formação do Pedagogo, o que ficou evidenciado no discurso dos partícipes, confirma essa determinação e que pode ser percebida nos extratos de fala, “as disciplinas em sua maioria são voltadas para a docência” (Ananias) e, que de certa forma exprime a compreensão da maioria, apontando a institucionalização da docência como base da formação de todo educador.

Nesses termos, o Curso de Pedagogia da UFPI está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que no seu artigo 2º estabelece que o Curso de Pedagogia aplica-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 na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Esse contexto é reforçado pela compreensão da docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicorraciais 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, dessa forma, diante das determinações legais referenciadas acima, o Curso de Pedagogia não pode prescindir de seguir as normais gerais estabelecidas para todos os cursos de licenciatura.

É importante ressaltar que os partícipes ao vivenciarem esta realidade em seu processo formativo retomam uma das questões que permeiam o Curso de Pedagogia desde o ano de 1939, quando foi instituído no Brasil, e que se constitui ainda hoje como o seu problema fundamental, ou seja, a dificuldade em se definir a função do curso e, conseqüentemente, o destino de seus egressos (SILVA, 2003).

Daí a necessidade de discutir a questão da identidade do Curso de Pedagogia que desde sua criação, provoca embates entre o governo Federal através de suas regulamentações e os professores e estudantes universitários que se mobilizam para controlar o processo de reformulação dos cursos de formação de professores através de diversos movimentos, por exemplo, o 1º Seminário de Educação Brasileira realizado na Universidade de Campinas em 1978, que representou o início de uma reação mais organizada sobre os rumos da Pedagogia apontando para a ampliação do debate em nível nacional. Sob a ótica de Pimenta (1996, p.9),

no final dos anos 70, emerge o movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia. Questionava-se a identidade do curso e do profissional pedagogo, esse movimento contrapôs-se á concepção técnico-burocrática oficial que não incluía a participação dos educadores na definição da política educacional.

Apreamos das considerações da autora o interesse do governo em dar continuidade ao modelo tecnicista na formação do educador, bem como desconsiderar a participação dos professores no que tange a construção da identidade do Pedagogo. Entretanto, e em consequência deste descaso, foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo a 1º Conferência Brasileira de Educação, na qual participaram representantes de todo o território nacional com o intuito de intervir nos direcionamentos legais propostos pelo Ministério da Educação (MEC) para o Curso de Pedagogia, o que culminou com a criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos

Cursos de Formação de Educadores cujas ações seriam articuladas aos comitês regionais.

Desta forma, o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas de São Paulo elaboram documentos que serviram como modelo tanto para a Pedagogia quanto para as demais licenciaturas. Ampliando essa compreensão, Silva (2003, p.66) esclarece que:

O comitê indicava uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da ideia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira. Foi assim que se criou a ideia dos “cursos de educação” que a partir de um “núcleo comum” de estudos sobre o qual se assentaria a formação específica dos diferentes cursos, seriam oferecidos na graduação e estariam voltados à formação de professores para os vários níveis de ensino.

Cumprir registrar, que nessa perspectiva os partícipes chamam a atenção para a continuidade dessa discussão nos dias de hoje, indicando as dificuldades em se equacionar a questão da docência como base na formação de todo educador e nesse sentido, Libâneo (2004, p. 51) assevera sobre o mote:

[...] “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” se constitui num paradoxo que permeou os documentos produzidos nos vários encontros de reformulação dos cursos. Por um lado, partem de uma análise global da educação brasileira, acentuam uma formação ampliada do educador insistindo fortemente na dimensão política; por outro incentivam currículos e práticas que reduzem a atuação do educador à docência. É quase unânime entre os estudiosos, hoje o entendimento de que as práticas educativas estendem-se as mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar.

Da ideia do autor referenciado, abstraímos que a docência como base na formação do educador é incentivada através dos currículos e da prática educativa tornando-se referência na formação do Pedagogo escolar, o que não significa que esse, seja o seu único espaço de atuação. Nesse cenário, o PPC de Pedagogia (2009, p.14), ressalta que:

aliada à formação de pedagogos para a função docente, o currículo objetiva ainda o estudo de conhecimentos básicos que dêem a este profissional condição efetiva de desenvolver, de forma competente, tarefas pedagógicas não docentes, seja na escola, seja em outros ambientes onde haja necessidade de ações educativas. Com esta inovação, evidencia-se no curso o entendimento de que o trabalho do pedagogo tem a docência como base de sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois se mostra relevante e necessário, em qualquer contexto, onde haja espaço para o desenvolvimento de ações educativas.

Contudo, no percurso formativo os partícipes ressentem-se da presença de um trabalho mais efetivo e voltado para o desenvolvimento das competências necessárias para sua atuação em espaços não escolares, como é o caso de Anastácio ao afirmar que “com relação à preparação para atuar em espaços não escolares, o curso deixou muito a desejar, pois o foco maior é a educação formal. Essa afirmação explícita, ainda, a necessidade de entendimento do que se constitui a educação formal, considerando que existe, também, uma prática educativa não formal.

Nesse caso, a educação informal não será considerada aquela realizada de maneira difusa, fora dos quadros institucionais e sem caráter intencional, embora saibamos que este tipo de educação é a primeira na qual os indivíduos se encontram envolvidos e cujos reflexos são percebidos nos diferentes contextos, influenciando na formação da sua personalidade. Nesse veio, Libâneo (2004, p.91) destaca:

O caráter não-intencional e não-institucionalizado da educação informal não diminui a importância dos influxos do meio humano e do meio ambiente na conformação de hábitos, capacidades e faculdades de pensar e agir do homem.

Não menosprezando a relevância da educação informal, não-intencional e não-institucionalizada no desenvolvimento das diversas dimensões do ser humano, mas em se tratando de formação, tal como é concebida por Macêdo (2011, p.64), essa se manifesta

como um fenômeno experiencial, ou seja, é do âmbito da experiência dos sujeitos e sua construção, edificada por aprendizagens significativas, isto é, movidas por sua capacidade de produzir reflexivamente significantes, ao compreender o mundo, necessitando,

además que esta experiência formativa seja valorada, na medida em que não se alcança os âmbitos da sua qualificação (preocupação que deve fundar as nossas atividades, de professores e trabalhadores da educação) sem que pensemos na qualidade técnica, ética, política, estética e cultural do que se experiência como aprendizagem que se pretende formativa.

Do pensamento do autor inferimos a necessidade de garantir as condições primordiais para que a formação do ser em processo de aprendizagem se concretize, considerando a proposição: se existe o objetivo de formar o indivíduo significa dizer que a ação é intencional, pressupondo a explicitação de objetivos, direcionamentos e sistematização, o que não ocorre em contextos não-intencionais.

É, portanto, na perspectiva de uma formação realizada em instituições educativas de caráter não-formal, não-convencional, mas com intencionalidade e consequentemente sistematização que o partícipe coloca-se ao deixar implícita a ideia de que existe na construção do perfil do Pedagogo um âmbito de atuação de caráter informal e que deveria ser objeto de preocupação no Curso de Pedagogia, cujo foco maior é a educação formal e institucionalizada. Este fato se torna ainda mais evidente no discurso de Karla ao afirmar que “a Matriz Curricular contempla mais as disciplinas relacionadas aos espaços escolares, só tivemos duas disciplinas voltadas para o âmbito informal”.

Apreende-se, a partir do discurso supracitado, que a quantidade de disciplinas que compõe a Matriz Curricular e que são voltadas para trabalhar as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento das atividades em espaços não escolares é insuficiente.

Entretanto, verificando a Matriz Curricular constata-se a existência de diversas disciplinas diretamente relacionadas à atuação em ambientes escolares e não escolares, a exemplo dos Estágios Supervisionados II e III; do planejamento e da gestão da educação e da educação infantil respectivamente; Metodologias e Contextos da Ação Pedagógica, Teorias de Currículo e Sociedade e Gestão de Sistemas e Unidades Escolares.

Essas disciplinas abordam, dentre outros aspectos, a vivência dos procedimentos do cotidiano administrativo do sistema estadual e municipal de educação, experiências em administração educacional, conhecimento em planejamento

educacional em espaços de atuação profissional do Pedagogo, análise e implementação da formação continuada de professores, planejamento execução e avaliação de atividades dos Pedagogos em instituições educativas não formais, aspectos teóricos metodológicos da ação/atuação do Pedagogo em espaços escolares e não escolares, atividades de ensino orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do ensino fundamental em ambientes escolares e não escolares.

Esses achados se direcionam ao fato de que os partícipes compreendem que os conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessas competências estão restritos àquelas disciplinas que abordam os conhecimentos específicos de cada área, não considerando o fato das demais constantes no currículo proporcionarem, mesmo que indiretamente aprendizagem de conhecimentos e habilidades que perpassam os diversos saberes necessários à profissão docente, remetendo, assim, a interdisciplinaridade.

Assim, a presença desta nos cursos de formação de professores ainda se constitui um desafio uma vez que as disciplinas que compõem o currículo operacionalizam-se de forma justapostas e isoladas entre si, sem integração entre os conhecimentos, dificultando, portanto, a construção da interdisciplinaridade.

Tomando de empréstimo as ideias de Candau (1988, p.314), convém salientar que não existe uma concepção precisa e consensual do termo interdisciplinaridade, pois segundo a autora:

A interdisciplinaridade supõe a interação entre duas ou mais disciplinas diferentes. Esta interação pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua na organização dos conceitos básicos, da metodologia, procedimentos, epistemologia, terminologia, “data”, e organização da pesquisa e do ensino num campo amplo do saber.

Assim, percebemos a complexidade bem como a dificuldade da interdisciplinaridade se efetivar na prática a na formação do professor, uma vez que esta abarca a realização de um trabalho conjunto que abrange o domínio dos conteúdos específicos das várias áreas do conhecimento e do seu respectivo processo de ensino aprendizagem, articulando diversos aspectos que são inerentes ao processo formativo, tais como a relação teoria/prática, as metodologias de ensino, a relação entre

departamentos, o planejamento pedagógico, as diversas áreas do saber, o planejamento, os conhecimentos adquiridos na universidade à realidade encontrada nas escolas dentre outros.

No que concerne a Instituição Universitária, Candau (1998), afirma que para realizar um trabalho interdisciplinar a universidade precisa mudar muito, desde a revisão de suas práticas até a sua estrutura interna.

No caso específico do Curso de Pedagogia da UFPI, a interdisciplinaridade é adotada como princípio exposto no PPC (2009), uma vez que o curso apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo. Desta forma, a interdisciplinaridade curricular tem a finalidade de integrar e gerar um conhecimento próprio à luz da interpenetração dos conteúdos e dos métodos das ciências auxiliares envolvidas no estudo da prática educativa. Tal observação é complementada por Libâneo (2002, p.31), ao enfatizar que:

A noção mais conhecida de interdisciplinaridade é a de interação entre duas ou mais disciplinas para superar a fragmentação, a compartimentalização, de conhecimentos, implicando uma troca entre especialistas de vários campos do conhecimento na discussão de um assunto, na resolução de um problema, tendo em vista uma compreensão melhor da realidade.

De posse da compreensão do autor e da visão de interdisciplinaridade presente no PPC de Pedagogia evidencia-se que há um descompasso entre o que é vivenciado pelos partícipes em seu processo formativo e as determinações estabelecidas no plano legal através do currículo. Isso não significa dizer que práticas interdisciplinares sejam incompatíveis com a organização do conhecimento por disciplinas, visto que elas são necessárias na construção de competências e habilidades na formação do indivíduo.

O que se pretende é defender uma postura interdisciplinar que proponha não só a eliminação das barreiras entre as disciplinas, e as pessoas de modo que todos busquem alternativas que possam favorecer a troca de conhecimentos e experiências, no envolvimento e comprometimento de projetos comuns, e na modificação de hábitos legitimados na busca dos conhecimentos, pela pergunta, pela dúvida, dialogando consigo mesmo e com os outros (FAZENDA, 1993).

O pensamento da autora advoga uma interdisciplinaridade alicerçada no trabalho coletivo ultrapassando as barreiras das disciplinas e suas limitações o que pressupõe a integração dos professores, das disciplinas e dos especialistas visando garantir a unidade da práxis educativa de forma negociada possibilitando a intercomunicação de saberes, atitudes, valores, além do desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e envolventes entre as disciplinas, proporcionando aos alunos aprender a pensar, a ter maior flexibilidade de raciocínio e ver as coisas nas suas relações e em todos os seus aspectos, ligações, relações internas e externas relacionando-os com os problemas sociais e cotidianos. Nesse enfoque, Libâneo (2002, p.34) esclarece que:

A atitude interdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois seus alunos não conseguirão pensar interdisciplinarmente se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado.

Todavia, ressaltadas a complexidade, a relevância, a amplitude e os desafios da interdisciplinaridade na formação do professor, há que se admitir, também, a relevância de tarefas educativas especializadas, tendo em vista que a variedade e a abrangência da atuação do profissional Pedagogo requerem habilidades e conhecimentos especializados e adequados ao desenvolvimento das tarefas quer seja em espaços escolares ou não escolares. É nesse soslaio que posicionam os partícipes da categoria – **Formação contemplada parcialmente** – cujos discursos estão descritos abaixo:

Todo conhecimento, independente de disciplina nos encaminham para o desenvolvimento de habilidades e competências para os mais diversos contextos, sejam escolares ou não, portanto, as adequações somos nós que fazemos de acordo com as necessidades para aquele meio. (Paula).

Embora as disciplinas não tivessem um direcionamento específico para a atuação na Pedagogia não escolar, forneceram as condições para desenvolver e aprofundar estudos voltados para essas áreas. No âmbito da Pedagogia hospitalar e empresarial penso que seriam necessários conhecimentos específicos. (Sibelle).

As disciplinas estudadas possibilitaram construir conhecimentos essenciais para atuar em outros espaços, entretanto como as disciplinas são poucas necessitamos aprofundá-las em formação continuada. (Luiza).

Especificamente para atuar em hospitais, empresas, ONG'S não vi nenhuma disciplina, mas os conhecimentos adquiridos ao longo do curso nos capacita a traçar um paralelo entre as atividades a serem realizadas nesses espaços. (Kelvia).

De acordo com a categoria em foco, o discurso dos partícipes permite abstrair que esses detêm ampla compreensão acerca da formação do Pedagogo, dos conhecimentos e habilidades necessários a atuação nos espaços escolares e não-escolares, apontando para a relevância dos conhecimentos adquiridos na academia no sentido de promover a construção/reconstrução desses, permitindo a resolução dos problemas do cotidiano escolar, evidenciado no extrato de fala de Paula ao afirmar que “Todo conhecimento, independente de disciplina nos encaminham para o desenvolvimento de habilidades e competências para os mais diversos contextos”. Entendimento este que é reforçado por Sibelle ao ressaltar que “os conhecimentos adquiridos no processo formativo forneceram as condições para desenvolver e aprofundar competências, habilidades e conhecimentos para atuar em outras áreas”

Proposições, acima citadas, que reportam ao fato dos partícipes visualizarem os conhecimentos adquiridos na academia, não os atrelando aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, mas como um conjunto de relações que se estabelecem permitindo a articulação entre diversos saberes almejando reconstruí-los com o intuito de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que poderão enfrentar em sua prática educativa.

Neste aspecto, a formação acadêmica poderá proporcionar aos partícipes desenvolver a capacidade de realizar a transposição didática, que sob a ótica de Chevallard (1991), é entendida como um processo no qual um conteúdo que foi designado como saber a ser ensinado sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Da ideia do autor supracitado, emerge a compreensão de que a transposição didática incorre em um processo que se constitui com base nas diferentes maneiras com que os indivíduos constroem a vida cotidiana, compreendem o mundo que os rodeiam e solucionam os seus problemas, tendo como suporte seus saberes e as variadas formas de aprender. São, portanto, os modos, as configurações, os estilos como os atores sociais compreendem, movimentam e praticam as suas ações,

interpretando-as e reconstruindo para todos os fins práticos, o que significa dizer que, os partícipes transformam aqueles os saberes adquiridos no curso de Pedagogia em outros que os permitam desenvolver de forma satisfatória as atividades em novos cenários nos quais não se sentem capacitados a atuar plenamente, a exemplo dos espaços não escolares,

É importante ressaltar que esse processo não se trata de uma simples adaptação ou simplificação do conhecimento, mas na perspectiva de produção de novos saberes. Tardif (2003, p.248), corrobora com esse pensamento ao afirmar:

[...] os conhecimentos profissionais, exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exige do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios utilizados para atingi-los. É o que Schon (1992) chama de “construção do problema” em oposição à “resolução instrumental do problema” que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias.

Ainda no viés da importância atribuída à construção/reconstrução dos conhecimentos adquiridos na academia na resolução de problemas, destacamos o extrato de fala “Como as disciplinas são poucas, precisamos aprofundá-las em formação continuada” da partícipe Luiza, onde aponta para a necessidade de aprofundá-los através da formação continuada, o que Libâneo (2004, p.62), reforça ao considerar que é impossível um curso abarcar toda a gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar, lembrando que o desenvolvimento das ciências, novos fatores que condicionam o desempenho dos alunos e a busca de uma escola compatível com os novos tempos, implica na formação continuada dos professores.

A necessidade de uma formação continuada expressa pela partícipe explicita que a formação inicial sozinha não proporcionou os saberes necessários para uma prática educativa eficaz resultando, portanto, em lacunas que poderão ser preenchidas através da formação continuada estando, assim, em consonância com a compreensão de Lopes (*apud* MENDES SOBRINHO, 1996, p.141), ao afirmar que:

Existem diferentes formas de formação continuada, havendo, nesta modalidade, uma clara preocupação em preencher lacunas deixadas pela formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.

A compreensão da autora reflete as mudanças que ocorrem na prática pedagógica dos professores subentendendo-se que esta modalidade de formação efetiva-se no próprio contexto profissional. Nessa mesma direção Libâneo (2003, p.189) destaca que “é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Portanto é possível abstrair a relevância da formação permanente do professor (Tardif, 2003, p.63), uma vez que a sua atividade profissional está diretamente relacionada ao desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania dos indivíduos o que requer a mobilização de diversos saberes tais como os saberes disciplinares, os saberes da experiência, os saberes procedimentais, os saberes atitudinais dentre outros que se articulam na resolução dos problemas do cotidiano escolar. Portanto, o professor tem que está preparado para atuar como um intelectual tal como enfatiza Contreras (2002, p.158):

Conceber o trabalho dos professores como intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Nesse cenário, o trabalho do professor constitui-se em um processo complexo permanente e contínuo, dentro e fora da jornada de trabalho, podendo ser implementado em Cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, Mestrado e Doutorado; Participação e Organização em Congressos, Seminários, Conferências, Simpósios, Palestras, Fóruns, Publicação de trabalhos em jornais, revistas, livros, anais, produção e elaboração de vídeos e softwares educativos e em diversas outras atividades artístico-culturais e esportivas.

Todavia, para que essa formação se concretize é necessário que as instituições formadoras articulem-se no sentido de garantir esse direito que está assegurado na LDB Nº 9394/96 ao determinar em seu artigo 61, que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos a associação entre teoria e prática, inclusive, mediante a capacitação em serviço, aproveitando tanto a formação, quanto experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Coadunando com esta ideia Libâneo (2003, p.193), anuncia que:

[...] seria desejável que as instituições de formação de professores ou as delegacias de ensino, criassem, na sua estrutura organizacional, algo como um Centro de Apoio à Formação Continuada. Esse Centro, além de receber professores da rede de escolas para atividades de formação e capacitação dentro do espírito de associar práticas formativas aos contextos reais de trabalho, ofereceriam não apenas orientação profissional, mas também recursos materiais de apoio.

É importante ressaltar que a educação continuada assume concepções que variam de acordo com o momento histórico no qual estão inseridas as políticas de formação de professores, podendo tomar a conotação de educação continuada, educação permanente, reciclagem, educação recorrente, treinamento, capacitação dentre outros, contudo, o cerne da sua relevância reside no fato de possibilitar a interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho elevando o professor a níveis cada vez mais altos em termos de aperfeiçoamento, permitindo acompanhar os avanços do conhecimento nos mais variados setores incorporando-os e aprofundando a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade, o que se refletirá nos resultados do processo educativo.

É na intenção de acompanhar e incorporar os conhecimentos dos diversos setores sociais que destacamos o posicionamento de Kelvia, que no seu discurso deixa evidente a necessidade do Curso de Pedagogia abordar conhecimentos específicos para a atuação do Pedagogo em espaços não escolares tais como hospitais, empresas, ONGs. Esta visão é compartilhada por Libâneo (1996, p.127) ao afirmar que “tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contêm

peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas”.

Vale destacar que o Pedagogo para atuar no âmbito empresarial necessita dominar os saberes específicos, considerando que a Pedagogia Empresarial, sob a ótica de Ribeiro (2007, p.11):

[...] ocupa-se basicamente com os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes diagnosticados como indispensáveis/necessários à melhoria da produtividade. Para tal, implanta programa de qualificação/requalificação profissional, produz e difunde o conhecimento, estrutura o setor de treinamento, desenvolve e adapta metodologias da informação e da comunicação às práticas de treinamento.

Tomar o pensamento da autora implica pensar no desenvolvimento de uma cultura profissional, ou seja, provocar abertura para o aprendizado, para a mudança de hábitos e de comportamentos. Portanto, o processo formativo do Pedagogo deve incluir disciplinas voltadas para essa preparação tais como Didática Aplicada ao Treinamento; Jogos e Simulações Empresariais; Administração do Conhecimento; Ética nas Organizações; Comportamento Humano nas Organizações; Cultura e Mudança nas Organizações; Educação e Dinâmica de Grupos; Desenvolvimento Organizacional e Avaliação de Desempenho dentre outras, voltadas para a sua atuação na empresa visando aos processos de planejamento, capacitação, treinamento, atualização e desenvolvimento do corpo funcional da empresa.

Ainda na esfera espacial e laboral do Pedagogo exigindo assim a reflexão e implementação de saberes para atender os novos campos de atuação profissional, destaca-se a Pedagogia Hospitalar que, como bem sugere Matos (2009, p.37), “é um processo alternativo de educação continuada que ultrapassa o contexto formal da escola, pois levanta parâmetros para o atendimento de necessidades especiais do educando, em ambientes hospitalar e/ou domiciliar”.

Do exposto infere-se que existe um aluno que apresenta uma situação de enfermidade e que mesmo estando devidamente matriculado no ensino regular, encontra-se impossibilitado de frequentar as atividades na escola, requerendo, desta forma um atendimento diferenciado no próprio ambiente hospitalar para que não tenha

prejuízo no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, o atendimento pode ocorrer de duas formas: Hospitalização Escolarizada e Classe Hospitalar.

A hospitalização escolarizada consiste no atendimento personalizado ao escolar doente, respeitando seu momento de doença e considerando a situação de escolaridade, como também, a sua procedência, nesse caso, toda a proposta pedagógica é adequada à realidade do aluno, que é atendido individualmente.

Por outro lado, a classe hospitalar, oferece atendimento conjunto, de forma heterogênea a diversos alunos em uma classe ou sala de aula no hospital, de forma integrada e com as mesmas precauções tomadas pela hospitalização escolarizada, em ambos os casos está presente a figura do Pedagogo como profissional devidamente preparado e capacitado para atender aos diversos aspectos de natureza pedagógica do escolarizando enfermo. Nesse aspecto reside o papel da universidade em prepará-lo adequadamente para desenvolver as diversas atividades necessárias ao ambiente hospitalar, nesse sentido, Behrens (1996, p.45) ressalta que:

[...] o professor por sua vez, deve está atento ao fato de que a universidade é um espaço para produzir conhecimento, mas não qualquer conhecimento. A produção do conhecimento significativo precisa dar conta do avanço da fronteira da ciência, da tecnologia, da cultura e também dos problemas atuais que atingem a comunidade. A universidade, portanto torna-se um espaço educativo que busca o desconhecido, o inédito, sem perder de vista o seu projeto pedagógico, político e ideológico.

Parte daí a necessidade do Pedagogo nos hospitais como forma de contribuir para a inovação da assistência clínica infanto-juvenil implementando ações que permitam desenvolvê-los em sua multidimensionalidade através de uma proposta educativa, emancipadora, criativa, ética e estética, em prol do potencial intelectual e criativo desses indivíduos.

Seguimos com as considerações finais, apresentando as conclusões deste estudo e os possíveis encaminhamentos para a realização de novas investigações acerca das questões que envolvem a formação do profissional docente.

APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO PARCIAL

No desenvolvimento deste estudo, procuramos investigar se há coerência ou não entre as disciplinas que compõem a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina, com a(s) área(s) de formação propostas no Projeto Pedagógico Curricular do referido curso, proporcionando os conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, sociais e culturais necessários ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica efetiva, bem como se está em consonância com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Constatamos que, as críticas tecidas pelos partícipes ao longo da pesquisa referem-se à forma de operacionalização do currículo nos levando a inferir que o curso de Pedagogia apresenta fissuras que impedem uma melhor formação profissional provocando, assim, lacunas que certamente se manifestarão no cotidiano da sua prática pedagógica traduzindo-se como desafios a serem enfrentados no âmbito institucional com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo, tendo em vista que, a ineficiência na formação do professor incide diretamente na baixa qualidade do ensino das escolas pública da educação básica.

Ao iniciarmos a pesquisa, constatamos que houve uma mudança de postura dos alunos que procuram o Curso de Pedagogia como campo de formação profissional, pois, ao retrocedermos em nossas experiências, enquanto educadora atuante nesse curso, nos deparamos com o fato de que os alunos, em sua maioria, afirmavam que escolhiam Pedagogia por não sentirem-se preparados para concorrer a uma vaga em outro curso. Contudo, os partícipes desta pesquisa apresentaram uma visão positiva e escolheram o Curso de Pedagogia por identificarem-se com o mesmo.

Acreditamos que esta mudança é decorrente das transformações realizadas ao longo da sua trajetória histórica com o objetivo de consolidar o curso, sua identidade e valorização, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como da ampliação do conceito de educação legitimado na sociedade contemporânea ensejando reflexões, análises, discussões e avaliações como forma de avançar, aprimorar e potencializar as tomadas de decisão que promovam a melhoria da qualidade da formação profissional.

Entretanto, observamos que apesar dos avanços tecnológicos do mundo globalizado, com a difusão maciça da informação, mudanças nos processos de produção, na organização do trabalho, nas concepções e funções do Estado, nos paradigmas da ciência e do conhecimento influenciando na pesquisa, na produção de conhecimentos, bem como nos processos de ensino e aprendizagem, a formação profissional do docente encontra-se comprometida, sob o ponto de vista de que, no momento atual, não atende plenamente as demandas requeridas pela sociedade contemporânea. Os partícipes destacam as lacunas existentes no seu processo formativo a partir das tensões, angústias, sentimentos, compreensões de mundo e modos de resolver os conflitos da vida expressando que, o Curso de Pedagogia da maneira em que se encontra estruturado não comporta plenamente o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao exercício profissional do Pedagogo.

Desta forma, partimos das mudanças propostas no currículo, considerando que a formação do futuro profissional docente se constrói no campo das tensões e contradições, tendo como arena a Matriz Curricular. Buscamos conhecer os efeitos formativos que esta pode promover no sentido de garantir que o Pedagogo atue de forma competente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, na docência das disciplinas pedagógicas em cursos de formação profissional docente, bem como no exercício de gestão educacional e de atividades gerais de assessoramento pedagógico como profissional técnico pedagógico na escola e em outras instituições que desenvolvam ações educativas.

Com a realização do estudo foi possível compreender, no discurso dos partícipes e nos desafios por eles vivenciados no cotidiano das escolas, vários aspectos que merecem reflexão no sentido de favorecer o encaminhamento de ações garantidoras da superação de questões que possam comprometer a qualidade da formação deste profissional.

As principais dificuldades encontradas pelos professores relacionam-se as questões de operacionalização do curso, especialmente quanto à relação entre as disciplinas cursadas, o aporte de conhecimentos teóricos abordados e a realidade encontrada nas escolas onde estes atuam, o que ficou evidenciado tanto na avaliação da Matriz Curricular quanto na prática pedagógica em escolas da Educação Infantil e

anos iniciais do Ensino Fundamental, no estágio em Gestão Escolar, na análise da formação do Pedagogo para atuar nos espaços não escolares, os quais passamos a descrever:

No que diz respeito à lacuna existente entre os conhecimentos adquiridos no processo formativo e a realidade encontrada nas escolas, constatamos que, na perspectiva dos partícipes prevalece a ausência da relação entre os conteúdos trabalhados no decorrer da sua formação e as práticas de estágio na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, da Gestão Escolar, bem como a formação para atuar nos espaços não escolares.

Esta constatação desperta para a necessidade de compreender a relação teoria/prática na significação da atividade docente e, também, que os cursos de formação de professores precisam ampliar essa discussão no espaço de sala de aula, campo de estágio e demais instâncias da universidade, tendo em vista que é um problema que afeta diretamente a formação do docente ao fragmentar o pensar e o agir expressa o modo de produção capitalista e a divisão social do trabalho. Revela, ainda, que na organização dos currículos tanto da universidade quanto das escolas, existe uma dissonância quanto à experiência vivenciada pelo aluno, apesar do PPC expressar a garantia de articulação teoria/prática na formação que deverá ser concretizada a partir da Prática de Ensino como componente curricular e Estágio Supervisionado.

Outra fator averiguado, refere-se à insuficiência dos componentes curriculares presentes na Matriz Curricular para desenvolver as competências das áreas propostas o que ficou evidenciado, sobretudo, no que tange a formação do gestor escolar. Entretanto, ao realizarmos uma análise sob o ponto de vista dos seus componentes, observamos uma Matriz Curricular adequada que contempla todas as áreas, permitindo, dessa forma, a formação do Pedagogo para atuar nas diversas áreas.

A ausência de uma visão interdisciplinar manifestou-se neste estudo quando os partícipes não demonstraram a compreensão de que, não somente as disciplinas específicas de cada área abordam os conhecimentos requeridos, mas como esses se encontram imbricados na constituição de toda a Matriz Curricular a partir da perspectiva interdisciplinar, traduzindo-se como um convite para que elas dialoguem e se

interconectem para melhor compreender as distintas realidades e necessidades das áreas de formação.

Acreditamos que esta imprecisão é fruto da abordagem tecnicista do currículo que se enraizou profundamente entre nós, provocando um modo produtivista de realizar e pensar as coisas da educação, separando âmbitos educacionais inseparáveis como, por exemplo, o currículo e a formação, dificultando a compreensão existencial crítica e relacional do que seja a formação humanamente institucionalizada como um fenômeno hipercomplexo.

Este quadro será minimizado se, como professores formadores, buscarmos desenvolver uma prática educativa de maneira interdisciplinar tanto em termos de conteúdos como no planejamento das atividades, permitindo assim que os formandos compreendam e percebam a relevância e riqueza dos resultados dessas articulações.

Outro aspecto reflete as fragilidades presentes na operacionalização dos Estágios Supervisionados, cujas brechas se fizeram refletir na formação do Pedagogo, constituindo como empecilhos na formação, esses constatados na distorção entre os conhecimentos adquiridos na academia e a realidade encontrada nas escolas. Assim, ressaltamos a necessidade de redimensionar o sentido da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, criando espaços de estudos e discussões de temas relacionados, bem como as situações experienciadas, fomentando pesquisas para nortear a ação docente e discente.

Nessa perspectiva, defendemos que a construção de competências e habilidades deve se configurar como objeto capital da formação a partir dos conteúdos necessários, da organização institucional, da abordagem metodológica, além da criação de diferentes espaços de vivências para os professores em formação, nas escolas de educação básica.

Portanto, podemos afirmar que existe coerência entre os componentes da Matriz Curricular e as áreas de atuação estabelecidas no PPC, e da forma como esta se encontra organizada deverá proporcionar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento pleno do profissional Pedagogo e, para que isto se concretize no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPI apontamos as seguintes proposições:

- Mediar um processo contínuo de reflexão, contemplando as lacunas descritas a partir dos estudos que enfocam o Curso de Pedagogia com o intuito de fomentar e fortalecer processos de mudanças no interior da instituição formadora;
- Estabelecer de maneira efetiva a articulação teoria/prática, nos cursos de formação de professores, em especial, o Curso de Pedagogia;
- Desenvolver nos licenciandos uma consciência crítica, a qual possa perceber a complexidade, a provisoriedade do conhecimento e, principalmente, a necessidade de buscar constantemente o aperfeiçoamento profissional através da formação continuada;
- Utilizar metodologias inovadoras de ensino que sejam adequadas aos conteúdos trabalhados na formação e que atendam àquelas requeridas pela sociedade do conhecimento;
- Operacionalizar diferentes estratégias de formação, com vistas a uma maior proximidade entre a universidade e as escolas da educação básica, campo legitimado de estágio;
- Promoção da interdisciplinaridade no âmbito do Curso de Pedagogia, considerando a possibilidade de trabalho conjunto entre os departamentos no sentido de garantir uma formação de qualidade para o profissional aqui formado;
- Ponderar, ainda, que o currículo não é um artefato hermético e encerrado numa lógica racional, tecnicista, mas que se desenvolve no âmbito do instituinte e, portanto, considera as derivas, das brechas, das ambiguidades e estas por sua vez engendram o currículo instituído;
- Como cenário prospectivo, onde se considera que a formação não se encerra na etapa inicial, propomos que os egressos se mantenham em contínuo processo de formação como condição básica de exercício profissional com qualidade.

Assim vale, ainda, destacar que essas sugestões se configuram como necessárias. Contudo, não pretendemos esgotar o assunto ou abordar todas as temáticas relativas à formação do Pedagogo, nem mesmo apresentar uma única

interpretação da realidade do Curso de Pedagogia da UFPI, mas colaborar na realização de novas análises que venham contribuir para o conhecimento, compreensão, discussão e produção de novos saberes, favorecendo, desse modo, a formação de um profissional competente, sob todos os aspectos.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Hilda Mara Lopes. **Processo identitário profissional**: as experiências formativas de licenciandos do curso de Física-UFPI. Natal, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas, In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos EDUFSCar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.

BARREIRO, Iraide Marques. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHRENS, Mardda Aparecida. **Formação continuada dos professores e formação pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Soren K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 01, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Dispõe sobre a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 15 de Maio de 2006. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

_____. Parecer nº 251/62. Estabelece o currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia.

_____. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. **Estudos pedagógicos superiores**. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 1969. (Mimeo).

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 09/2001, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 05/2005, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 03/2006, Trata do reexame do Parecer nº 05/2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

_____. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 3.276 de 06 de dezembro de 1999. Da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Brasília, 1999. (Mimeo)

_____. Conselho Nacional de Educação. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2ª do artigo 3º do Decreto nº 3.276/99. Brasília, 2000. (Mimeo)

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 009, de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. (Mimeo)

_____. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Presidência da República. Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. (Mimeo).

_____. 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. Brasília, 1972. (Mimeo).

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1ª e 2ª graus, e dá outras providências. Brasília, 1972. (Mimeo).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. (LIBRAS).

_____. Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES

BRZEZINSKI, Iria. **LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** Campinas: Papirus, 1996.

CAMPOS, Cassemiro M. **Saberes Docentes e Autonomia dos Professores.** Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALLI, Aline M. R. e MIZUKAMI, Maria das Graças N. (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUfscar, 1996. p.139-152.

_____. **Novos rumos da licenciatura: relatórios de pesquisa.** Rio de Janeiro: PUC, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didáctique.** Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CONARFCE. **Documentos Finais dos Encontros.** 1983-1990.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

DURKHEIM, Émile. A sociologia como ciência: a construção do objeto. In: GALLIANO, A Guilherme. **Introdução à sociologia.** São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

ESTEVIÃO, Carlos A. Vilar. **Redescobrir a escola privada como organização na fronteira da sua complexidade organizacional.** Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1998.

_____. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (orgs.) **Política e Gestão da Educação: dois olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTRELA, Albana e NÓVOA, Antonio (orgs.). **Avaliação em Educação: novas perspectivas.** Porto: Porto, 1999.

FAZENDA, Ivani C. A. **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I.C.A. (org.) **Práticas interdisciplinares na escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

GHIRALDELLI Jr., Paulo J. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Porque a grade curricular do Curso de Pedagogia é o que é (ou quem é quem na tradição dos estudos pedagógicos)**. 1995. Mimeografado.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta et al. Petrópolis: Vozes, 2003.

GUEDES, Neide C. **O(s) Saber(es) Fazer(es) do professor formador: Reflexões sobre a prática docente**. Natal, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia: Métodos de investigação**. Barcelona: Paidós, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, 2006. vol. 27, nº 96, p. 843-876. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.

_____. **Pedagogia e pedagogos, Para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2006.

LOPES, Izolda (org.). **Pedagogia Empresarial: formas e contextos de atuação**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

LOPES, Maria do Socorro Leal. A formação continuada na palavra dos autores. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho e CARVALHO, Marlene A. (orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LUCK, Heloiza (org.). **Gestão Escolar e formação de gestores em Aberto**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. vol. 17, nº 72, fev/jun, p. 7 - 10.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI. **Pesquisa em Educação**. Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Roberto S. **Atos de Currículo Formação em Ato?** : para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCELO, Carlos. A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Porto, 1995.

MATOS, C. L. G. de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível: [http// www.ines.org.br](http://www.ines.org.br). Acesso em: 11 de maio de 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido. (coord). **Pedagogia ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES SOBRINHO, José Augusto; CARVALHO, Marlene Araujo (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **O Ensino de Física nas Escolas Públicas do Estado do Piauí**. Monografia (Especialização em Ensino de Física). Fortaleza: UECE, 1996.

MOREIRA, H; CALLEFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIAUI. Ato da Reitoria da UFPI nº. 237/75. **Autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia na modalidade Licenciatura Plena**. Teresina, 1975. (Mimeo).

_____. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI**. Resolução nº 190, de 16/12/02. Aprova a Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI. Teresina, 2002. (Mimeo).

_____. **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI**. Resolução nº 201, de 08/09/2009. Aprova alterações no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI. Teresina, 2009. (Mimeo).

_____. **Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFPI**. Teresina, 2009. (Mimeo).

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes e identidade. In PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e formação docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

RAMALHO, Betânia Leite et. al. A formação inicial e a definição de um modelo profissional. In: **Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: formação de professores**. Natal: EDUFRN, 1998.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial: atuação do pedagogo na empresa**. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, Antonio Lopes. **Ética profissional**. São Paulo: Atlas, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANDER, Brenno. **Administração da educação no Brasil: evolução do conhecimento**. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará - ANPAE, 1982.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia A. Formação de profissionais da Educação no Brasil: o Curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, n.68, p.220-238, 1999.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; MARCONDES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda (orgs.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Teorias do Currículo: uma introdução crítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. (Currículo, políticas e práticas).

_____. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Saberes profissionais dos professores: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação á formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr nº 13. 2000.

WARD, J. G. **Reconciling Educational Administration and Democracy: the case for justice in school.** London: Jai Press Inc.1994.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO

Caro (a) Aluno (a)

Este instrumento é parte de um estudo que estou desenvolvendo no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, e está diretamente voltado para as questões específicas de formação do Pedagogo e como estas são contempladas na Matriz Curricular do referido curso.

Sua participação é de extrema relevância para que, a partir das informações colhidas, sejam feitas as adequações necessárias que garantam a formação do profissional pedagogo capaz de atuarmos diferentes contextos da escola.

Antecipo-me para agradecer sua contribuição neste estudo.

IDENTIFICAÇÃO

- Idade: _____
- Sexo: _____
- Instituição em que cursou o Ensino Médio
Pública ()
Particular ()

Nas questões abaixo gostaria que você expressasse o seu pensamento. Caso o número de linhas não seja suficiente, por favor, complete em folha anexo.

- Por que você escolheu o Curso de Pedagogia?

- Para você, o que é ser Professor?

—

- Para Você, o que é ser Gestor?

- Como você relaciona os conteúdos trabalhados no decorrer da formação, e a prática de estágio realizada em sala de aula da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?

- Esses conteúdos foram adequados e suficientes?

- Como você relaciona os conteúdos trabalhados no decorrer da formação, e a prática de estágio em Gestão realizada em escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?

- Esses conteúdos foram adequados e suficientes?

- As disciplinas que trataram de educação infantil e ensino fundamental foram suficientes na sua formação?

- As disciplinas que trataram de Gestão da Educação e da Escola foram suficientes na sua formação?

- Como você avalia a Matriz Curricular do seu curso no que se refere à formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e a formação do Gestor Escolar.

- As diversas disciplinas cursadas proporcionaram os conhecimentos necessários para a sua atuação em ambientes não escolares?

- Relate uma experiência vivenciada por você em pelo menos um dos campos de estágio que você considerou favorável ou não na sua formação.

- Você se sente preparada (o) para lecionar as disciplinas pedagógicas em cursos de formação de docentes?

ANEXO II – RELATÓRIO FINAL DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS NAS ESCOLAS

Observação realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Nossa Senhora Maria Auxiliadora - Vila da Paz com a Prof.^a Paula em 16 de Setembro de 2012.

A sala de aula é ampla, limpa arejada e muito bem organizada com uma infinidade de recursos materiais a disposição da professora, o mobiliário atende as especificações estabelecidas nos parâmetros da educação infantil constituindo-se de dois armários grandes de aço, uma estante de ferro, quadro em acrílico, carteiras adaptáveis à idade das crianças e que permitem diversas formas de organização. As paredes são limpas muito bem decoradas com motivos pedagógicos e trabalhos dos alunos.

A turma é composta de 25 alunos, mas neste dia faltaram 3, têm entre quatro e cinco anos estão no jardim II. A clientela é composta por alunos que moram na vila da paz e bairros vizinhos, são, em sua maioria filhos de famílias que trabalham no comércio, donas de casa, empregadas domésticas, eletricitas, profissionais liberais, enfermeiras professores, pedreiros e etc. Os alunos interagem uns com os outros, apresentam comportamento adequado à idade e tem três com hiperatividade que são acompanhados de perto pela professora auxiliar e por uma psicopedagoga que realiza atividades extraclasse com eles.

A temática da aula foi o trânsito, a temática foi interessante, pois estávamos na Semana Nacional do Trânsito sendo relevante trabalhá-la desde a educação infantil visando desenvolver nos alunos o respeito às leis e à própria vida. Os objetivos estabelecidos para a aula foram conhecer os meios de transportes, a importância das leis de trânsito e identificar os sinais de trânsito e as cores e conhecer os números.

A professora inicia as atividades com a acolhida com uma música e uma oração levando os alunos ao refeitório para lanchar, neste momento, todos em fila e organizados, meninos e meninas em filas separadas, ao retornar foram colocados em grupos de quatro nas mesinhas redondas para iniciar o desenvolvimento do tema, a professora relatou que gosta de trabalhar dessa forma por que permite que observe e atenda melhor a todos os alunos, estes participam ativamente e com grande entusiasmo. Em seguida todos vão contar à experiência que tiveram em uma atividade extraclasse realizada na parte da manhã onde fizeram uma aula passeio pela cidade para vivenciarem a dinâmica do trânsito, os questionamentos iam sendo feitos e respondidos com entusiasmo e alegria e, dando continuidade, confeccionaram cartazes com desenhos representando a aula que foi apresentada para a turma, participaram também de um jogo do trânsito como forma de assimilar melhor os conhecimentos.

A professora confeccionou um semáforo grande feito de material reciclado para os alunos praticarem as regras do trânsito, ao mesmo tempo em que aprendiam as cores e os numerais de 1 a 15 que foram aprendidos através de músicas.

Os objetivos foram alcançados, prova disso é o fato dos alunos conseguirem responder às perguntas feitas ao longo da aula e as atividades propostas desenvolveram a leitura, a escrita, a oralidade, a socialização e o senso crítico do

aluno, a professora não teve dificuldades para fazer com que todos participassem e o planejamento ocorreu a contento.

À medida que questionava os alunos a professora ia adequando os conteúdos à realidade dos alunos. No final foi feita uma avaliação do desempenho dos alunos que foram registrados em fichas individuais de acompanhamento.

Partindo da observação, classificamos o desempenho da professora como excelente durante toda a aula demonstrou domínio total do conteúdo, os recursos utilizados foram adequados e facilitou o aprendizado, a metodologia proporcionou o alcance dos objetivos, foi estabelecida a relação teoria/ prática ao levar em consideração a realidade dos alunos trazendo seus conhecimentos para a sala de aula, a disciplina foi mantida durante o processo e, no final foi realizada a avaliação de desempenho dos alunos.

Observação realizada no Colégio Integrado Santo André - INSA no dia 08 de Setembro de 2012 com a Prof.^a Kelvia.

A sala de aula mede mais ou menos 10x10m, o piso é de cimento cru é limpa, mas não é bem arejada, a iluminação é deficiente e a acústica não é boa o que dificulta o trabalho, pois o barulho da sala vizinha é perceptível. O mobiliário se constitui de duas mesas grandes que ficam no centro da sala onde todos os alunos ficam acomodados, duas estantes de aço onde os materiais são guardados. As paredes são limpas e decoradas com motivos pedagógicos, bem como por trabalhos dos alunos. O espaço é pequeno para comportar a quantidade de alunos por isso ficam sentados muito próximo uns dos outros causando conflitos constantes.

A clientela é formada por alunos 20 alunos que moram no bairro Piçarreira e circunvizinhos, são filhos de pequenos comerciantes, policiais, comerciários, empregadas domésticas, professores, bombeiros, eletricitas e profissionais liberais. Tem entre quatro e cinco anos, estão no jardim II. Importante ressaltar que na turma tem dois alunos hiperativos, um com deficiência visual e uma com deficiência física estes interagem normalmente e apresentam comportamentos adequados.

Inicialmente a professora faz a acolhida cantando uma musiquinha de bom dia e saudações ao visitante, em seguida pediu atenção e falou dos objetivos da aula e as atividades que seriam desenvolvidas naquele dia. Como era Semana de comemoração ao Dia da Árvore, essa foi a temática escolhida, também incluiu o aprendizado do calendário, estudo das letras e dos sons. Foi organizada uma fila e os alunos foram acomodados embaixo de uma grande mangueira que tem na escola, a professora falou da importância das plantas para o homem e depois falou das partes uma a uma fazendo com que os alunos identificassem observando a mangueira. No cardápio do recreio foram servidos com frutas que haviam sido solicitadas pela professora no dia anterior. Essa forma de organização da aula foi escolhida por proporcionar um melhor aprendizado já que estamos levando em consideração o que o aluno já conhece em sua realidade para depois incorporarem os conteúdos do livro.

A professora não teve dificuldades em fazer com que os alunos participassem das atividades, apenas o aluno hiperativo não conseguia se concentrar sendo chamado à atenção diversas vezes. Entretanto, na volta do recreio foi difícil acalmar a turma, que

estava eufórica, o que só aconteceu depois que a professora resolveu contar uma historinha e por último, pintaram uma árvore e preencheram os espaços se utilizando de bolinhas de E. V.A., papel, palitinhos, frutinhas de papel camurça e outros materiais que ficaram á disposição para a escolha dos alunos e apresentação na frente da turma para posterior exposição no varal.

Os objetivos propostos para a aula foram alcançados uma vez que os alunos fizeram todas as atividades e responderam os questionamentos de forma correta. A aula encerrou-se com uma musica de pedido para Deus proteger as crianças.

Do exposto, classificamos o desempenho da professora como bom. As dificuldades encontradas dizem respeito à inadequação do espaço da sala de aula para a quantidade de alunos e inadequação às crianças especiais. Houve o estabelecimento do conteúdo com a realidade do aluno, a metodologia foi adequada aos conteúdos trabalhados, os recursos facilitaram o aprendizado que se deu num clima de ludicidade e alegria e a professora dominou o conteúdo, portanto, os objetivos foram alcançados.

Observação realizada na Escola Popular Madre Maria Vilacci em setembro de 2012 com a Prof.^a Linda.

.A sala é ampla, limpa, bem iluminada e arejada, as paredes são de azulejo, com janelas grandes, e muito bem decoradas com motivos pedagógicos e um expositor de livros de historinhas infantis confeccionado em tecido e tela bem coloridos, o material didático é rico e suficiente para todos, piso de cerâmica e a acústica é muito boa sem interferência de ruídos.

O mobiliário é composto por cadeirinhas e mesas separadas e enfileiradas, tem dois armários grandes com brinquedos diversos que são utilizados pelos alunos.

A turma é composta por 23 alunos do jardim II, a maioria com quatro e cinco anos, mas têm alguns com sete anos que não conseguiram acompanhar a primeira série e acabaram voltando, esses alunos são os que apresentam dificuldade de aprendizagem e vieram de outras escolas. As crianças são do bairro Satélite e de outros bairros de Teresina e são de classes sociais diversas filhos de pedreiros, carpinteiros, empregadas domésticas, motoristas de ônibus, de médicos, enfermeiras, professores do ensino básico e superior, dentistas, secretárias e comerciantes.

A turma é organizada e interativa, todos limpos e uniformizados durante as atividades mostram atitudes de cooperação, em sua maioria apresentam um ótimo nível de leitura e escrita.

A professora é muito animada e iniciou a aula despertando o interesse dos alunos para os objetivos do dia que versaram em torno do desenvolvimento dos valores éticos, leitura, escrita, oralidade e conhecimento dos números. A aula inteira foi desenvolvida através da história de Pinóquio, á medida que a história ia sendo contada a professora mostrava cartazes ampliados e muito bem desenhados das cenas do livro que foi dividido em cenas de acordo com os acontecimentos, que, em seguida eram coladas no quadro de forma desordenada e todos observavam atentamente e com curiosidade, depois são solicitados a recontar a história da forma como cada um entendeu, todos querem falar ao mesmo tempo então a professora entra em acordo para falar um de cada vez. Os alunos participam entusiasmados e recebem uma

atividade com as cenas do livro para pintar, recortar e ordenar de acordo com o ocorrido, ir descrevendo e ordenando as cenas enquanto a professora vai escrevendo no quadro com a ajuda dos alunos ao tempo em que questiona sobre a grafia das palavras, pontuação e pronúncia.

A professora é uma artista na contagem de histórias, o tempo das atividades é programado e os alunos são acompanhados o tempo inteiro.

O tema é importante e o mais interessante foi como este foi abordado com apenas uma história foi possível trabalhar todos os objetivos e diversas atividades partiram dela. Os objetivos propostos foram: desenvolver a leitura e a escrita, ortografia, números e valores morais, psicomotricidade e oralidade. A turma foi organizada inicialmente em fileiras e depois em grupos para desenvolver as atividades, a forma de organização adotada é a mais adequada, pois permite que os alunos participem ativamente e em colaboração entre si.

Foram realizadas atividades de leitura, escrita, reconstrução de história, ortografia, recreação livre e uma atividade realizada com a participação de um psicólogo, o que acontece uma vez por semana.

Os objetivos foram alcançados tendo em vista que, em todos os momentos os alunos demonstraram interesse e compreensão do conteúdo trabalhado sem apresentar dificuldades.

Partindo da observação conceituamos o desempenho da professora como excelente tendo em vista que os objetivos foram alcançados, a metodologia foi adequada aos conteúdos levando ao alcance dos objetivos, se utilizou de material riquíssimo, ao realizar os questionamentos ela fez a relação do conhecimento científico ao da realidade dos alunos, estabeleceu a coerência entre o tema trabalhado e as atividades desenvolvidas. Percebemos ainda o entusiasmo, compromisso, carinho e respeito da docente para com o seu trabalho e principalmente a disciplina demonstrada pelos alunos sempre organizados, em cooperação e com respeito ao outro

Observação realizada no CEFTI Professor Darcy Araujo - Fátima, no dia 28 de Setembro de 2012 com o Prof.º Anastácio.

A sala de aula é ampla, limpa, organizada e arejada com duas centrais de ar, o piso é de boa qualidade, paredes cobertas com pastilhas, enfeitadas com motivos pedagógicos, cartazes, trabalhos em E.V. A e muito bem coloridos. Existem dois armários grandes abarrotados de material e um somente com livros paradidáticos da própria professora que os utiliza no desenvolvimento de um projeto de leitura com alunos e pais, onde os que mais leem são premiados. O quadro é de acrílico e as carteiras são adaptáveis permitindo diversas formas de organização.

A turma é constituída de 24 alunos que tem entre 8 e 9 anos de idade, estão no quarto ano do ensino fundamental, é uma clientela bastante diversificada, sendo que a maioria mora no próprio bairro e outros em bairros mais distantes, são filhos de professores, comerciantes, pedreiros, enfermeiras, empregadas domésticas, médicos, advogados e etc. pois a qualidade da escola é reconhecida pela comunidade.

O assunto da aula de hoje foi algoritmo da divisão, o professor iniciou a aula fazendo uma revisão da aula do dia anterior onde haviam aprendido multiplicação, o

tema é interessante e a professora despertou o interesse da turma anunciando que no final da aula os alunos que conseguissem resolver todos os probleminhas seriam premiados, todos ficaram atentos, o assunto é interessante porque constantemente os alunos se reportariam a ele para avançarem nos conteúdos posteriores.

O professor apresentou todo o conteúdo explicando dois métodos diferentes para a resolução, o método longo e o curto para que o aluno escolhesse aquele que mais se adequasse a ele. Depois de explicar passo-a-passo, respondem no quadro vários exercícios se utilizando dos dois métodos, os alunos observam atentamente e em total silêncio.

Em seguida, a turma é organizada em grupos de quatro a fim de responderem as questões e era estabelecido um tempo para isto, o professor ia passando nos grupos dando orientações, os alunos que respondessem mais rápido iam explicando o como fazer para os que apresentassem dificuldades e todos ficavam concentrados, em seguida, as questões eram escritas no quadro e os alunos eram convidados a responder, eles participavam e respondiam as questões corretamente se utilizando dos dois métodos ensinados. Quando o aluno resolvia a questão todos aplaudiam e quando alguém tentava se dispersar o professor fazia uma brincadeira para que a criança participasse era respeitado o momento de cada um falar. Os alunos se organizam em fila para saírem para o recreio, na volta à professora fala sobre a importância das eleições e da participação de todos como ato de cidadania e como a escola tinha organizado um processo eleitoral, todos se encaminharam ao pátio para acompanhar ao debate dos candidatos.

Os objetivos estabelecidos para a aula foi conhecer os métodos da divisão e desenvolver o senso de cidadania participando do processo eleitoral. O professor não teve dificuldades em fazer com que os alunos participassem e os objetivos foram atingidos, prova disto é o fato dos alunos terem conseguido resolver os probleminhas sem dificuldades. No início da aula no momento da explicação dos conteúdos, os alunos estavam organizados em fileiras, mas no momento da realização das atividades formaram grupos de quatro para facilitar o atendimento e para que houvesse interação entre eles.

Não houve nenhuma dificuldade por parte do professor, mas lamenta que os alunos que vem de outras escolas tenham defasagem de aprendizagem, demandando mais tempo e dedicação para que acompanhe o nível da escola, estes são acompanhados de perto, com reforço, pois a escola é de tempo integral facilitando o atendimento. Ressalta que também tem acompanhamento psicológico juntamente com a família.

Foram trabalhados diversos tipos de conhecimentos científicos, éticos, políticos, filosóficos sempre contextualizados á realidade dos alunos.

Foi possível perceber ainda o empenho o carinho e a alegria com que o professor desenvolve seu trabalho, classificaria o seu desempenho como excelente, pois dominou totalmente os conteúdos, se utilizou de metodologia adequada, os recursos facilitaram o aprendizado do aluno e no final fez a avaliação de todos, portanto os objetivos foram atendidos.

Observação realizada na Unidade Escolar Professora Helena Aquino - Parque Alvorada, no dia 09 de outubro de 2012 com a Prof.^a Sibelle.

A sala de aula é bastante ampla, limpa, arejada com duas centrais de ar e toda na cerâmica, tem um quadro de acrílico e as paredes não são decoradas, a acústica é boa e a iluminação é adequada.

A turma é constituída de 50 alunos que moram no próprio bairro e nas circunvizinhanças, tem entre 18 e 50 anos e cursam o primeiro ano do ensino médio, a maioria trabalha durante o dia como vendedores, comerciantes, representantes de produtos alimentícios, empregadas domésticas, babás, eletricitas, pedreiros, enfermeiras e profissionais liberais, outros não trabalham e moram com os pais. É uma turma animada e interativa, mas tem alguns meio apáticos muito preocupados em aprender o que a professora está explicando e constantemente perguntam se o conteúdo vai cair no ENEM.

O tema da aula foi substantivo conceitos e classificação que é de extrema relevância uma vez que os alunos estão se preparando para o ENEM além do que a professora faz relações contando acontecimentos da vida do próprio aluno isto é, ensina os conteúdos brincando e provocando o aluno a participar. Os objetivos estabelecidos foram: Conhecer substantivo, conceito e classificação e caracterizar os diferentes tipos de substantivos.

Como há uma grande quantidade de alunos a turma foi organizada em fileiras, considera-se ainda o fato do tempo de aula ser curto, são só cinquenta minutos, segundo a professora esse tipo de organização está adequado á metodologia trabalhada, ou seja, exposição oral do conteúdo com realização de atividade no final.

Os alunos participam ativamente com exceção de um grupo que estava na parte de trás da sala e conversavam muito. A professora pediu silêncio e disse que se eles quisessem podiam sair. Todos se calaram e participaram da aula.

Como suporte na compreensão do substantivo, foi feito um exercício de classificação dos diversos tipos de substantivo bem como suas concepções.

Os objetivos foram alcançados, os alunos conseguiram fazer a atividade em tempo hábil e sem dificuldades.

O conhecimento trabalhado foi o científico, tendo em vista que o conteúdo é preparatório para o ENEM.

A professora não teve dificuldades para estimular a participação dos alunos, visto que é dinâmica e tem total domínio dos conteúdos, pois já trabalha com essa disciplina há vários anos, principalmente no fundamental.

As relações entre a prática e o conteúdo foram sistematizadas, partindo da validade dos alunos, descrevendo acontecimentos ocorridos com a turma, para que dentro do fato contado todos fossem identificando o conteúdo trabalhado.

No final, a professora avaliou fazendo questionamento sobre o conteúdo.

Avalio o desempenho da professora como excelente, tanto pelo domínio do conteúdo e a metodologia utilizada quanto pela atenção, compreensão e respeito com que trata seus alunos e, no final, os alunos que estavam conversando na aula pediram desculpas. A professora relatou que as maiores dificuldades que encontra é com relação aos alunos que trabalham o dia todo e chegam cansados, não conseguindo acompanhar o ritmo de aula. Também, aqueles mais velhos, mesmo tendo grande interesse, apresentam dificuldades de aprendizagem, pois abandonaram os estudos há

vários anos e só agora resolveram voltar. Somado a isso, o conteúdo está um pouco atrasado em decorrência da greve dos professores ocorrida no início do ano.

Observação realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Prof. Torquato Neto Vila da Guia - Dirceu, no dia 17 de outubro de 2012 com a Prof.^a Karla.

A sala de aula é limpa, ampla e arejada, as paredes são de azulejo, mas em alguns lugares estão arrancados, a iluminação é boa e bem ventilada, apesar de só existirem três ventiladores funcionando, tem quatro janelões que permitem a entrada do vento tornando a sala fresca e agradável. A acústica é boa. Em exposição existem alguns trabalhos dos alunos em um canto dois armários de aço e uma estante onde ficam guardados os materiais dos alunos. As carteirinhas são adequadas à idade dos alunos e permitem diversas formas de organização, pois são adaptáveis.

Ao todo são vinte e seis alunos que estão na alfabetização todos moram na vila, tem entre cinco e sete anos, são filhos de empregadas domésticas, pedreiros, autônomos, motoristas de ônibus, quitandeiras, babás, professores e operários do terminal de petróleo e Usina Livramento.

Hoje a aula versou sobre a letrinha D e o conteúdo girou em torno do texto “O Desaparecimento dos Dinossauros”. A professora iniciou a aula cantando a música “Ciranda-Cirandinha”, dançando com a letra pendurada no pescoço andando por toda a sala para que os alunos visualizassem o desenho dela. O tema foi interessante por que partindo do conhecimento da letra, foram sendo acrescentados outros conhecimentos pela professora como o contexto do surgimento dos dinossauros e, ao tempo que contava a história mostrava diversos bichos de plástico que havia trazido de casa passando os brinquedos de mão em mão, afim de que percebessem as diferenças entre eles mostrava ainda as características do globo terrestre nesse período. Os alunos participavam atentamente ao tempo em que diziam tudo o que sabiam sobre os dinossauros e tinham visto na televisão ampliando assim seus conhecimentos, daí a relevância do tema.

Os objetivos traçados foram: conhecer a letra D, compreender o contexto do desaparecimento dos dinossauros, conhecer os números de 20 a 30 e o valor do respeito ao próximo.

A turma foi organizada em fileiras, mas os alunos interagiam uns com os outros esta é a melhor forma de trabalhar, pois em rodinha eles se dispersam, também permite um melhor atendimento.

Os alunos participam atentamente e a professora brinca com eles o tempo todo. Foram realizadas atividades de compreensão, leitura, escrita, pintura, desenho e música tendo como foco principal do conteúdo a letra D. Os objetivos foram atingidos e a professora só teve dificuldade com um aluno que é hiperativo e não consegue se concentrar, levanta o tempo todo corre e mexe com os colegas, essa dificuldade reside no fato da professora não ter auxiliar e na escola inexistir atendimento especializado para esses casos.

Foram trabalhados diversos tipos de conhecimentos e ao relatar o contexto do desaparecimento dos dinossauros foi feita uma relação entre esses bichos e os animais

que os alunos haviam conhecido em uma aula passeio ao zoológico estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles.

As atividades desenvolvidas tiveram relação com o tema trabalhado facilitando a aprendizagem do aluno. No meio da aula a diretora veio pedir aos alunos que na hora do recreio economizassem a água ao ir ao banheiro e ao lavar as mãos, pois estava faltando água no bairro e em seguida a professora retoma a temática falando da importância do uso racional da água conscientizando-os para o problema.

A única dificuldade encontrada pela professora diz respeito ao método de alfabetização adotada na escola, que é o Alfa e Beto, e as crianças demoram mais para aprender, pois tem que identificar o som e a grafia e no método tradicional não, somado a isto os pais não participam da educação de seus filhos e acham que a responsabilidade é somente da escola. Os alunos são avaliados todos os dias e são feitos registros do desempenho de cada um.

Caracterizamos o desempenho da professora como bom. A metodologia trabalhada foi coerente com os objetivos estabelecidos, os recursos utilizados foram ricos facilitando o aprendizado dos conteúdos, a professora foi criativa ao se utilizar de protótipos de bichos para ilustrar o tema e os objetivos foram alcançados.

Observação realizada na Escola Municipal de Educação Infantil - Mocambinho no dia 16 de outubro de 2012 com a Prof.^a Luiza.

A sala de aula é limpa, organizada e bem arejada com duas centrais de ar, iluminada e boa acústica, embora a sala não seja muito ampla. Tem dois armários de aço grandes e abarrotados de materiais e uma estante com as mochilas e brinquedos trazidos pelos alunos. As paredes são muito bem decoradas com motivos pedagógicos e ilustradas com a história completa do Chapeuzinho Vermelho confeccionada em E.V.A pela professora, ocupando uma parede inteira da sala. As carteiras são adaptáveis e confortáveis permitindo várias formas de organização.

A turma é formada por vinte e cinco alunos do jardim II, todos têm cinco anos, é um grupo integrado, mas muito barulhento. Os alunos são alegres e a professora brinca o tempo todo com eles, são alunos do próprio bairro e redondezas filhos de empregadas domésticas, motoristas, donas de casa, enfermeiras, motoristas de ônibus e funcionários públicos da saúde e da educação. A maioria dos alunos já sabe ler e escrever e os outros escrevem, mas ainda tem dificuldade de leitura.

O tema trabalhado foi à leitura de textos o que foi interessante por que foram apresentados os diferentes tipos de textos, narrativos, históricos, jornalísticos, poemas, prosas e etc., em que o professor ressaltou as características de cada um, mostrando em seguida como eles se estruturam em textos curtos e adequados á idade das crianças. O tema é de extrema relevância na formação dos alunos, pois entram em contato com os diferentes tipos de textos logo no início de seu trajeto escolar dirimindo as dificuldades de leitura e escrita de textos no futuro, conseguindo, também, identificá-los.

Os objetivos estabelecidos para a aula foram: Conhecer e caracterizar os diferentes tipos de textos e conhecer os numerais de quarenta a cinquenta.

No primeiro momento da aula os alunos foram organizados na rodinha sentados no colchonete, fizeram a canção do dia e cantaram a música do barco, abraçando o coleguinha e desejando um bom dia, em seguida foram organizados em fileiras para que observassem melhor os textos mostrados, atentamente e com curiosidade acompanhavam as explicações tentando identificá-los com as dicas do professor. Depois, com a ajuda dos alunos, foi escrito um pequeno texto no quadro ao tempo em que liam e identificavam os sons, grafia, quantidade de letras e suas repetições.

O foco principal do conteúdo foi à história da dona baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha que depois de lida e escrita foi cantada com a ajuda de um pandeiro, todos cantando e dançando com a musiquinha. Os objetivos estabelecidos para a aula foram atingidos todos participaram ativamente das atividades e responderam as perguntas realizadas de forma correta, desenharam, pintaram, cantaram, dançaram. Contaram desenvolvendo, dessa forma a cognição, a afetividade, coordenação motora, escrita a fala e o respeito aos colegas.

Segundo o professor, a opção por trabalhar dessa forma é que permite desenvolver nas crianças diversas habilidades ao mesmo tempo e por isso, não teve dificuldades em fazer com que todos participassem ativamente.

Durante todas as atividades o professor ia fazendo a relação do conteúdo estudado com a realidade dos alunos, no início da aula questionou se tinham em casa livros, revistas, jornais, gibis e com a história de Dona Baratinha fez esclarecimentos sobre o inseto. No final, distribuiu minilivros para que lessem enquanto ele preenchia uma ficha de acompanhamento diário dos alunos.

A única dificuldade ressaltada pelo professor diz respeito ao método utilizado, o Alfa e Beto que exige uma variação do tom de voz ao pronunciar os sons causando problemas de saúde na garganta e cordas vocais.

O desempenho do professor é considerado bom, pois teve durante toda a aula total domínio do conteúdo, se utilizou de metodologia adequada, os recursos facilitaram o aprendizado dos alunos, deu uma aula criativa despertando a atenção e participação de todos, portanto, os objetivos traçados foram alcançados.

Observação realizada na Escola Integral Liberdade - Marquês no dia 30 de outubro de 2012 com o Prof.^o Ananias.

A sala de aula é limpa, arejada e bem iluminada, a acústica é boa e o piso é em cerâmica, as paredes são de azulejos e não tem decoração, as carteiras são adequadas à idade dos alunos e não tem armários de aço que foram substituídos por seis prateleiras grandes fincadas nas paredes, mas estão vazias, compondo o mobiliário tem uma mesa do professor e um quadro em acrílico.

A turma é composta por 28 alunos que estão no quarto ano do ensino fundamental, tem nove e dez anos, pertencem à classe média residentes no bairro Marquês, Aeroporto, Centro e outros bairros de Teresina, são filhos de professores, médicos, comerciantes, enfermeiras, bancários, advogados farmacêuticos e profissionais liberais.

A turma é alegre e interativa e respondem com entusiasmo aos questionamentos feitos, hoje é uma aula de matemática o conteúdo trabalhado foi “As Medidas de

Massa” que é interessante porque os alunos necessitarão dos conhecimentos no dia a dia, bem como para responder problemas que envolvam essas grandezas ao longo da vida estudantil.

Os objetivos foram conhecer as medidas de massa e seus submúltiplos e transformar uma medida em outra e fixar as operações de multiplicação e divisão.

Os alunos foram organizados em fileiras para que tivessem uma melhor visão do quadro, uma vez que as explicações estavam sendo dadas com a utilização dele, os alunos participavam ativamente e como todos queriam responder ao mesmo tempo o professor pediu que levantassem a mão antes, o que foi atendido.

No início da aula a professora contou uma história da Grécia antiga para que conhecessem a origem da forma de escrita dos termos que seriam trabalhados na aula e todos ouviam com curiosidade, em seguida, chamou voluntários para que fossem pesados em uma balança e a medida de cada um foi escrita em um quadro com os respectivos nomes. No segundo momento, o conteúdo foi explicado cuidadosamente mostrando como transformar uma medida em outra ao tempo em que questiona e brinca com os alunos vai percorrendo a sala impedindo que os alunos se dispersem e conversem. Para fixar o conteúdo, fazem as atividades do livro e o professor vai acompanhando e verificando os que têm dificuldade ao tempo em que os orienta. Os problemas são descritos no quadro e os alunos vão respondendo um a um e ao acertar são premiados com uma estrela, para concluir a aula fazem uma atividade em que cada um transforma o seu peso nas várias unidades de medida e se divertem ao verem seus pesos transformados em toneladas comparando-os com o peso de objetos como navios, aviões, tratores, caminhões, baleias, elefantes e etc.

O foco principal da aula foi medidas de massa e diversas atividades foram desenvolvidas para que houvesse uma melhor compreensão por parte dos alunos levando ao alcance dos objetivos, o que foi possível perceber através das respostas dos questionamentos e pelo fato de conseguirem realizar todas as atividades em tempo hábil e sem maiores dificuldades.

Foram trabalhados conhecimentos científicos e do cotidiano dos alunos como forma de fixar melhor os conteúdos. Não houve dificuldades por parte do professor para estimular a participação dos alunos uma vez que ele estabeleceu a relação teoria/prática ao se utilizar dos pesos dos alunos e citar como exemplo coisas que estes têm contato a todo o momento.

O desempenho do professor é considerado ótimo, teve domínio total do conteúdo ensinando várias formas de como responder os problemas, os recursos utilizados foram adequados e facilitaram o aprendizado. A metodologia proporcionou o alcance dos objetivos e, no final, foi realizada a avaliação de desempenho dos alunos.

Observação realizada no Centro Municipal De Educação Infantil Hercília Torres de Almeida - Parque Piauí no dia 16 de Outubro de 2012 com a Prof.^a Amélia.

A sala de aula é ampla, limpa e arejada com duas centrais de ar, boa iluminação, paredes cobertas com azulejos onde estão expostos diversos trabalhos de alunos e uma mesa com brinquedos confeccionados com a utilização de materiais reciclados.

A turma é composta por 23 alunos, tem quatro ou cinco anos de idade e estão no jardim II em sua maioria, mora na própria comunidade, mas a escola atende também alunos do Bela Vista, Promorar, Lourival Parente e etc. São filhos de empregadas

domésticas, professores, pedreiros, comerciantes, comerciários, policiais militares, funcionários da fábrica de roupas, padeiro, enfermeiros e donas de casa.

A professora inicia a aula com uma música, uma oração e os parabéns para um aluno explicando que o bolo só será partido na hora do recreio em seguida faz uma recapitulação do tema da aula anterior onde discutiu os diferentes tipos de textos despertando assim, o interesse pela aula que teve como tema a comunicação por imagens é um tema interessante porque desenvolve a criatividade do aluno preparando-o para a identificação de outros tipos de textos.

A professora confeccionou três cartazes grandes com uma tirinha de história em quadrinhos da turma da Mônica, colou-os no quadro e fez uma série de questionamentos acerca das figuras e o texto ia sendo criado pelos próprios alunos, falavam dos personagens, das ações, do contexto da história e do que conheciam sobre eles. Enquanto isso a professora ia escrevendo no quadro os acontecimentos de acordo com o que era dito por eles e ao terminar falou sobre a vida e obra do quadrinista Maurício de Sousa.

Os objetivos estabelecidos para a aula foram: Desenvolver a percepção visual e a criatividade, compreender a imagem e a palavra como formas de comunicação criadas pelo homem, conhecer o sistema alfabético e os valores sonoros representados pelas letras e, conhecer o alfabeto e sua ordem distinguindo vogais e consoantes.

A turma foi organizada em meio círculo para que todos visualizassem bem a tirinha no quadro, a participação foi intensa todos queriam ajudar a construir a historinha que, em seguida foi acompanhada com uma atividade para uma melhor compreensão do texto. Na hora do recreio o bolo foi compartilhado por todos.

No segundo momento da aula a tirinha impressa foi entregue aos alunos para que colorissem a cena que foi colocada no varal.

O foco principal do conteúdo foi à comunicação através de imagens e os objetivos traçados foram alcançados, a participação foi intensa e as diversas atividades foram acompanhadas pelos alunos que, não demonstraram dificuldades em realizá-las.

Houve a relação entre a prática e o cotidiano dos alunos, pois, à medida que a professora fazia os questionamentos sobre a tirinha ia também, inserindo a realidade dos alunos trazendo acontecimentos e coisas de seu dia a dia e de como estes se relacionavam com a história que estava sendo construída, desta forma, não teve dificuldades em fazer com que os alunos participassem ativamente.

O desempenho da professora foi considerado ótimo, dominou os conteúdos, se utilizou de metodologia adequada, os recursos proporcionaram um maior aprendizado por parte dos alunos que não apresentaram dificuldades em participar das diversas atividades desenvolvidas e no final fez uma avaliação de desempenho dos alunos anotando-a em uma ficha individual de observação. Portanto, os objetivos foram alcançados.

Observação realizada na Escola Municipal Mascarenhas de Morais no dia 18 de setembro de 2012 no Bairro Ilhotas com a Prof.^a Karol.

A sala de aula é limpa e arejada com duas centrais de ar e tem três janelões que são abertos quando falta energia a sala não é ampla e foi improvisada para atender a

demanda. O piso é de cimento e as paredes são limpas, apesar de não serem cobertas com azulejos e também não são decoradas com motivos pedagógicos, há apenas uma mensagem de boas vindas. Tem um armário de aço grande onde ficam guardados os materiais e uma estante com livros paradidáticos, revistas velhas e jornais. As carteiras são separadas e adequadas à idade dos alunos, permitindo diversas formas de organização, o quadro é em acrílico e a iluminação é adequada, mas como as salas ficam próximas a uma avenida o barulho dos carros acaba incomodando e atrapalhando a aula.

A sala é composta de vinte e oito alunos que estão no terceiro ano do ensino fundamental, tem entre oito e dez anos de idade e moram no bairro Ilhotas, Três Andares, Monte Castelo, Piçarra e etc, são filhos de professores, empregadas domésticas, pedreiros, metalúrgicos, feirantes, enfermeiros, trabalhadores do comércio e autônomos.

É uma turma alegre, interativa e barulhenta, os alunos saem o tempo todo dos seus lugares para conversar com os outros, são entusiasmados e respondem todos ao mesmo tempo.

Hoje a aula é de geografia inicia desejando um bom dia e saudando o visitante ao tempo em que desperta o interesse da turma pelo tema que é Transportes e Comunicação, prega no quadro um grande cartaz com uma imagem do centro de uma grande cidade brasileira onde aparecem diversos meios de transportes e comunicação utilizados pelos indivíduos e vai fazendo diversos questionamentos sobre a imagem e os alunos vão respondendo.

O professor pede silêncio e discorre sobre o conteúdo falando como as pessoas se deslocam todos os dias para honrarem os seus compromissos, os diversos tipos de transportes e sua evolução ao longo do tempo e como é feito no Brasil o transporte de cargas e passageiros, discute com os alunos os grandes desafios encontrados principalmente nas grandes capitais e como foram solucionados nos países de primeiro mundo e, em seguida, fala da realidade de Teresina, o que é acompanhado com a resolução de uma atividade do livro.

No segundo momento da aula, o professor exhibe um vídeo com um documentário da História da linha férrea no Brasil em São Paulo da década de 30 aos dias atuais enfocando, sobretudo, os trens de passageiros e de carga, concluindo com o sucateamento, a burocracia, a grande quantidade de lixo acumulado nas estações o que tem se agravado com o vandalismo realizado pelas pessoas.

O tema é interessante por que proporciona uma ampla visão dos transportes e dos desafios inerentes a eles, desenvolvendo a consciência crítica dos alunos.

Os objetivos definidos para a aula foram: Perceber as transformações sofridas no espaço em decorrência do fluxo de pessoas, mercadorias e informações, conhecer os meios de transportes terrestres, aquáticos e aéreos, perceber a evolução dos meios de transportes ao longo do tempo.

Não houve uma organização diferenciada para a realização das atividades, os alunos permaneceram em fileiras para que observassem melhor a figura, assistissem ao vídeo e a explanação do professor.

Os alunos participaram atentamente discutindo a imagem do cartaz, a explanação do conteúdo do vídeo e exercícios solicitados pelo professor. Os objetivos determinados para a aula foram alcançados o que foi possível perceber através da

participação ativa e, principalmente das respostas dadas aos questionamentos ao longo da aula.

O professor não teve dificuldades em estimular a participação dos alunos, na verdade a única coisa que atrapalhava era o barulho dos carros que se refletiam na sala.

Houve a relação dos conteúdos trabalhados ao cotidiano dos alunos questionando sobre o sistema de transportes em Teresina e os meios utilizados pelos alunos e seus pais para se deslocarem a fim de cumprirem com seus compromissos diários e o tema trabalhado foi articulado às atividades desenvolvidas.

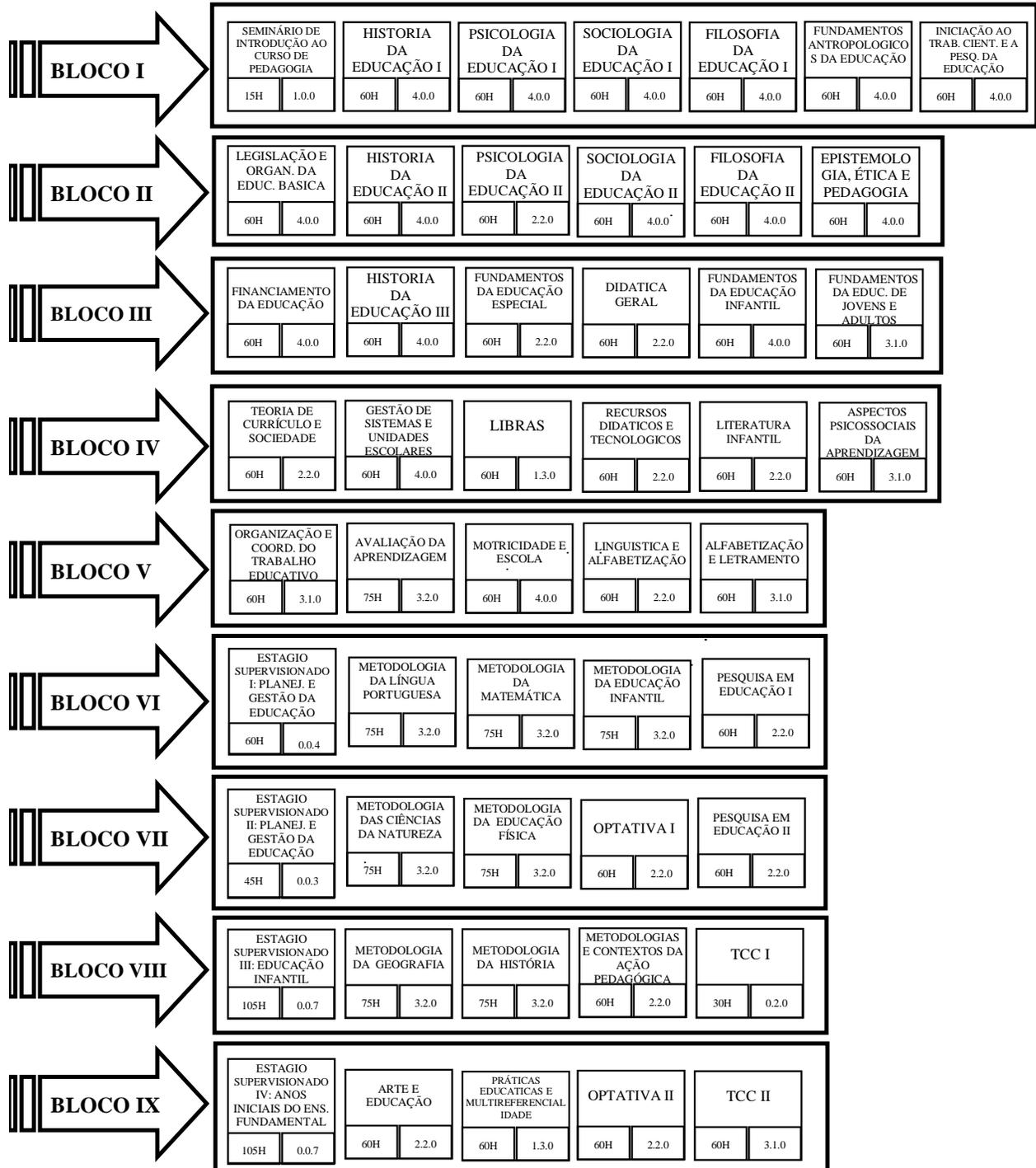
Tendo como base a observação realizada, classificamos o desempenho da professora como bom, pois a mesma dominou totalmente os conteúdos trabalhados se utilizou de metodologia interativa e adequada, os recursos utilizados despertaram o interesse dos alunos em participar de todas as atividades proporcionando, assim o alcance dos objetivos.

ANEXO III - ASPECTOS PARA SEREM OBSERVADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES

- 1-Descreva a sala de aula.
- 2- Quem são e quantos são os alunos?
- 3- Fale sobre a turma.
- 4- Qual o assunto trabalhado na aula?
- 5- O tema é interessante? Por quê?
- 6- Esse assunto é importante para a formação dos alunos?
- 7- Que objetivos foram definidos para a aula?
- 8- Como a turma foi organizada?
- 9- Qual o porquê dessa organização?
- 10- Como foi a participação dos alunos?
- 11- Que atividades foram realizadas na sala de aula como suporte na compreensão do assunto estudado?
- 12- Qual foi o foco principal do conteúdo?
- 13- Os objetivos foram atingidos?
- 14- O que garante o atendimento desses objetivos?
- 15- Quais os tipos de conhecimentos trabalhados?
- 16- Por que a professora fez essa opção?
- 17- Que dificuldades o professor enfrentou para estimular o aluno a participar?
- 18- A que atribui essa dificuldade?
- 19- Que relações foram construídas entre a prática e o conteúdo objeto do estudo?
- 20- Como se deu a sistematização dessa relação?
- 21- Que relação fez entre o tema trabalhado e as atividades desenvolvidas?

ANEXO IV – FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

FLUXOGRAMA DO CURSO DE PEDAGOGIA



Disciplinas de Formação Obrigatórias (Ob)	2.685 h
Disciplinas de formação Opcional (Op)	120 h
Atividades Complementares	120 h
Estágio Supervisionado de Ensino	315 h
Carga Horária Total	3.240 h

ANEXO V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
MESTRANDA: Josélia Maria da Silva Farias
ORIENTADOR: Prof. Dr^a Neide Cavalcante Guedes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: “AVALIAÇÃO CURRICULAR: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO”

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí/ Centro de Ciências da Educação/PPGE

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 86 9428-0474/ 3213-1251

Pesquisadores participantes:

Telefones para contato:

Prezado (a) aluno (a), você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. A participação aqui solicitada é de caráter voluntário, e concede a você inteira liberdade de aceitar ou não. Para orientar a sua tomada de decisão apresentamos a seguir elementos da proposta de investigação e, se ao final da leitura desse termo você ainda não se sentir esclarecido/a deverá solicitar das pesquisadoras as informações que julgar necessárias. Em caso de aceite, ressaltamos a importância de sua assinatura no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é das pesquisadoras responsáveis.

A pesquisa em questão intitula-se “Avaliação Curricular: o Curso de Pedagogia da UFPI e seus efeitos na formação do pedagogo escolar” e tem como objetivo geral analisar a coerência entre o que Projeto Pedagógico Curricular de Pedagogia no que se refere às áreas de formação e a estrutura da matriz curricular bem como os seus efeitos na formação do pedagogo escolar em seu processo educativo. A referida pesquisa realizar-se-á com a participação dos alunos do Curso de Pedagogia que estão concluindo o curso no ano de 2012.

Para coletar os dados a pesquisá utilizará o seguinte instrumento: a entrevista semi-estruturada, observação e análise de documentos. O primeiro, com elaboração de um roteiro de perguntas abertas e, com a autorização dos sujeitos pesquisados, faremos a gravação das respostas com aparelho de áudio. Para realização da entrevista semi-estruturada será agendado o horário e o dia da entrevista com o sujeito pesquisado para facilitar a realização da mesma. O segundo, observação nas escolas a fim de obter informações sobre atuação dos sujeitos,

mantendo um contato direto com estes o permitirá visualizá-lo em situações concretas de aprendizagem em suas realidades e contexto estabelecendo a relação teoria e prática, o terceiro análise de documentos que fundamentaremos a pesquisa na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional Lei nº 9394\96, Resolução nº 01\052006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei nº 10.861\04 que institui o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) e o Projeto Pedagógico Curricular de Pedagogia. Os dados serão analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo à luz de Bardin (1997) em que se classificarão os elementos ou aspectos com características comuns que tenham relação entre si.

É importante ressaltar que todas as informações prestadas, pelos sujeitos participantes da investigação, terão garantia de sigilo. E, somente os envolvidos na pesquisa e o Comitê de Ética terão acesso estas informações.

O período para coleta dos dados compreenderá os meses de abril e maio de 2012. Ressaltamos que caso aceite participar da pesquisa, em qualquer momento desta poderá solicitar esclarecimentos que lhe sejam pertinentes. E, fica assegurado ainda que sua participação não acarretará custos nem despesas financeiras. Reiteramos que seu consentimento poderá ser retirado em qualquer momento da pesquisa.

Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____ RG: _____

Aluno(a) do Curso de Pedagogia, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “AVALIAÇÃO CURRICULAR: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO”, como sujeito. Fui suficientemente informado, pela pesquisadora Josélia Maria da Silva Farias a respeito da minha participação no processo e decidi em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e, ainda que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Teresina (PI), ____ de _____ de 2012.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -
Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
tel.: (86) 3215-5734 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: www.ufpi.br/cep