

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

JULIETE SCHNEIDER

**FORMADORES DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE OS DOCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Florianópolis, 2014.

JULIETE SCHNEIDER

**FORMADORES DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE OS DOCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA
E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tese apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Sociologia e História da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra.^a Leda Scheibe

Florianópolis, 2014.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Schneider, Juliete

Formadores de professores : Um estudo sobre os docentes do curso de pedagogia e sua relação com a educação básica / Juliete Schneider ; orientadora, Prof.^a Dra.^a Leda Scheibe - Florianópolis, SC, 2014.

319 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Políticas públicas de formação de professores. 3. Curso de Pedagogia. 4. Formadores de pedagogos. 5. mediação da práxis. I. Scheibe, Prof.^a Dra.^a Leda . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“FORMADORES DE PROFESSORES:
UM ESTUDO SOBRE OS DOCENTES DO CURSO DE
PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA”**

Banca examinadora:

Professora Dra. Leda Scheibe (CED/UFSC – Orientadora)

Professora Dra. Iria Brzezinski (PUC/GO – Examinadora)

Professora Dra. Marilda Pasqual Schneider
(UNOESC/Videira – Examinadora)

Professora Dra. Zenilde Durli (CED/UFSC – Examinadora)

Professora Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
(CED/UFSC - Examinadora)

Professora Gladys Mary Ghizoni Teive (FAED/UDESC – Suplente)

Professora Ione Ribeiro Valle (CED/UFSC – Suplente)

Dedico este trabalho ao meu amado filho, Pedro, que, com sua paciência, me ajudou a organizar constantemente o tempo, sem me deixar esquecer que ele é apenas uma criança que quer brincar, conversar, passear e conviver com aqueles que são importantes para nós. Também ao meu esposo Airton José Ruschel, que trilhou nossos passos na vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Essa tese somente foi possível pelo apoio que recebi de algumas pessoas durante a minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, às quais sou profundamente grata.

Primeiramente agradeço à Profa. Dra. Leda Scheibe, minha orientadora, que com sua serenidade e sabedoria me conduziu à compreensão das lutas travadas ao longo da história para se garantir uma formação de professores com qualidade e comprometimento. Sou grata também pela sua paciência em me acolher para a realização do curso, mesmo conhecendo as minhas limitações de tempo em função da minha atividade de professora do Colégio de Aplicação da UFSC.

À professora Ione Ribeiro Valle, minha orientadora de Iniciação Científica e de Mestrado, por ter plantado uma semente tão especial: a busca pelo conhecimento. Sou-lhe grata por ter acreditado em meu trabalho. De perto ou de longe, será sempre referência importante em tudo o que faço.

Aos professores do PPGE, pela oportunidade de aprofundar as discussões sobre o campo educacional, em especial à professora Clarícia Otto, pela sua acolhida tão afetuosa.

Aos colegas de doutorado, em especial à Marilândes, Filomena e Ana Regina, por estarem mais próximas, muito obrigada pela amizade, mesmo na correria do dia-a-dia.

Ao meu esposo Airton, que incansavelmente insistiu para que eu aproveitasse as oportunidades de formação e atuação profissional, por entender o quão importante é a realização pessoal e profissional de cada um de nós, sempre mostrando, pelo seu exemplo, que é possível.

Ao nosso querido filho Pedro, pela alegria, pela presença, pela compreensão. Depois de tantos calendários com contagem regressiva dos dias em que não podia lhe dar muita atenção, vamos poder conversar, brincar e passear ainda mais.

À minha mãe Irani, minhas irmãs Nicole, Marila e Viviane e aos meus sobrinhos Manuela e Bento, obrigada pelo apoio, pelas palavras amigas e pela acolhida sempre que precisamos. Em especial à atenção dedicada ao Pedro nos momentos em que estive envolvida na escrita do texto e no trabalho no CA. Também agradeço ao meu pai, Osmar, (*in memoriam*) que, mesmo não estando mais entre nós, certamente guiou o meu caminho.

À Cida, Thaila, Nilvana e Volnir, Hilda, Vitória e Marcelo, Silvana, Helena e Hariton, Letícia, Alfran e Vitor, vocês são também a

nossa família. Obrigada por nos acolherem, por se preocuparem conosco e por nos oferecerem sempre um bom chimarrão e uma conversa amiga.

Às queridas amigas Lisley e Luani, que durante essa caminhada se fizeram presentes nos momentos mais difíceis, oferecendo seu carinho e seu conhecimento. Obrigada pelo afeto constante e incondicional.

Ao Colégio de Aplicação, nas pessoas do Diretor José Análio Trindade e Diretor de Ensino Manoel Teixeira, por viabilizarem o meu afastamento para a conclusão da tese. É notável o seu empenho na construção conjunta de um colégio que efetivamente promova a participação de todos.

Agradeço a compreensão e o apoio das crianças do 4º ano B de 2013 do CA e aos seus familiares, por entenderem o meu afastamento a partir de outubro, acolhendo a professora Lara na continuidade do trabalho. O apoio da professora Carla, coordenadora dos anos iniciais, e das colegas de trabalho foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

Este estudo elegeu como seu tema principal a relação que os docentes dos cursos de Pedagogia, logo, formadores de professores, estabelecem com a educação básica, para a qual formam profissionais. Como questão central, indagou-se sobre como mediar o conhecimento teórico e a prática da escola de educação básica no processo dessa formação. Tomou-se como fundamento teórico geral para orientar o estudo a concepção educacional histórico-crítica, explicitada por Saviani (2007; 2008b) e Cury (1989), entre outros autores que entendem o fenômeno educativo como uma síntese de múltiplas determinações. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental foi apresentado e analisado o contexto no qual hoje se formam os professores no Brasil e em Santa Catarina, sua história e seus condicionantes, tomando como base autores tais como Brzezinski (1996, 2012, 2013); Gatti e Barreto (2009); Scheibe (2002), Saviani (2007), Durli (2007) e Aguiar (2006). Para a compreensão do contexto mais específico, no qual se inscrevem atualmente os cursos de Pedagogia, examinamos a LDB 9394, de 1996, o Parecer CNE/CP 1/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002, o Parecer CNE/CP 5/2005, o Parecer CNE/CP 3/2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006. Na apresentação do referencial teórico, destacou-se particularmente a importância conceitual da *práxis*, tal como explicitada por Vásquez (2003; 2007), como fundamento para a mediação da formação profissional. Outros autores foram importantes tanto para a compreensão de aspectos teóricos da profissão docente como para aprofundar entendimentos da complexa relação teoria e prática nesta formação, com destaque para Nóvoa (1995 e 2009); Tardif e Lessard (2008); Law (2000); Schön (1995); Saviani (2007); e especialmente Contreras (2002). Sobre os formadores de professores, o estudo de Vaillant (2003) trouxe contribuições significativas. O estudo empírico foi realizado junto aos cursos presenciais de Pedagogia de quatro instituições públicas da Grande Florianópolis: Faculdade Municipal de Palhoça (FMP); Centro Universitário Municipal de São José (USJ); Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o objetivo de verificar tanto as condições institucionais como as condições individuais dos formadores para estabelecer relações com a educação básica. As condições institucionais de trabalho foram averiguadas por meio da análise dos PPPs dos cursos e das condições de trabalho oferecidas pela instituição; as condições individuais dos formadores foram captadas em questionário, com base nas seguintes categorias de análise: trajetória

individual de formação e atuação profissional dos formadores; a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no processo de formação; além das atividades formativas propostas. Esse conjunto de categorias demonstrou que, de maneira geral, os docentes formadores dos cursos de Pedagogia analisados dispõem de elementos para mediar uma *práxis* – prática teoricamente informada - destinada ao seu fim profissionalizante; no entanto, aponta diferenças importantes nas condições institucionais entre as IES estudadas, influenciando a capacidade de atuação dos formadores na direção de efetivamente mediar um processo de articulação entre os elementos teóricos e os práticos. O desenvolvimento teórico dessa investigação, assim como as categorias de análise selecionadas para realizar o estudo empírico permitiram avançar na compreensão de mediações que possibilitam aos formadores uma maior articulação com a prática nos processos de formação.

Palavras-chave: Políticas públicas de formação de professores; Curso de Pedagogia; Formadores de pedagogos; mediação da *práxis*.

ABSTRACT

This study chose as its main theme the relationship that educators of Pedagogy courses, therefore, educators of educators, establish with basic education, for which they form professionals. As a central question, it is inquired about how to mediate theoretical knowledge and the practice of the basic education system in this training process. The concept of historical-critical educational was taken as a general theoretical framework, particularly as explained by Saviani (2007, 2008b) and Cury (1989), among other authors who understand the educational phenomenon as a synthesis of multiple determinations. By means of documental and bibliographical research the context in which today's educators are formed in Brazil and Santa Catarina State was presented and discussed, particularly in relation to its history and constraints, drawing on authors such as Brzezinski (1996, 2012, 2013); Gatti and Barreto (2009), Scheibe (2002), Saviani (2007), Durli (2007) and Aguiar (2006). To understand the more specific context in which it currently enrolls courses in Pedagogy, we examined the LDB 9394 of 1996, the Opinion Document CNE/CP 1/2001, the Resolution CNE/CP 1/2002, the Opinion Document CNE/CP 5/2005, the Opinion Document CNE/CP 3/2006 and the Resolution CNE/CP 1/2006, with a focus the conceptual importance of *praxis* as put forward by Vasquez (2000; 2007), as the basis for mediation of professional education. Other authors were important both for understanding the theoretical aspects of the teaching profession and for a deeper understanding of the complex relationship between theory and practice in basic education, especially Nóvoa (1995 and 2009); Tardif and Lessard (2008), Law (2000); Schön (1995); Saviani (2007); and especially Contreras (2002). As regards educators of educators, the study by Vaillant (2003) has made significant contributions. The empirical study was conducted in site courses of Pedagogy of four public institutions in Florianópolis: Municipal College of Palhoça (FMP), Municipal University Center of São José (USJ), State University of Santa Catarina (UDESC) and Federal University of Santa Catarina (UFSC), with the aim of verifying both the institutional conditions and the individual conditions of the educators to establish relations with basic education. Institutional working conditions were investigated by analyzing the PPPs of courses and working conditions offered by the institution; individual conditions of the educators were captured in a questionnaire, based on the following categories of analysis: individual trajectory of education and professional work of educators, opinions of the educators with regard to

the relationship between theory and practice in the education process, and the education activities proposed. This set of categories showed that, in general, the analyzed educators of the courses of Pedagogy have elements to mediate the *praxis* – theoretically informed practice - aimed to his professionalizing objective; however, it points out important differences in institutional conditions among the studied institutions (Institutos de Educação Superior -IES), influencing educators' work capacity of educators towards effective mediation of an articulating process among theoretical and practical elements. The theoretical development of this research, as well the categories of analysis selected to conduct the empirical study allowed advance in understanding of mediations that allow the educators a greater articulation with the practice in education processes.

Keywords: Public policies for educators' education; Pedagogy course; educators of educators; *praxis* mediation.

Se a formação inicial é um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional (que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência), se é o momento em que se constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, torna-se relevante investigar quem é o profissional responsável por essa tarefa e em que condições realiza seu trabalho.

(ANDRÉ; PASSOS; HOBOLD; AMBROSETTI e ALMEIDA, 2010, p. 1-2).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização do Currículo do Curso de Pedagogia da UDESC em 2010.....	202
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de docentes que atuam na Educação Infantil, conforme grau de formação em 2012.....	121
Gráfico 2: Percentual de docentes que atuam nos Anos Iniciais do EF, conforme grau de formação em 2012.....	121
Gráfico 3: Número de cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, por modalidade em 2012	125
Gráfico 4: Número de matrículas nos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, por modalidade em 2012.....	126
Gráfico 5: Número de Cursos de graduação em Pedagogia em Santa Catarina, por modalidade em 2013.....	128
Gráfico 6: Número de matrículas nos cursos de graduação em Pedagogia em Santa Catarina, por modalidade em 2012.....	129
Gráfico 7: Natureza da instituição onde o docente do Curso de Pedagogia atua	178
Gráfico 8: Situação funcional/trabalhista dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013	207
Gráfico 9: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP atuantes em outra atividade profissional, além do magistério superior, em 2013.....	209
Gráfico 10: Núcleo em que os docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP atuam, em 2013.....	211
Gráfico 11: Tempo aproximado de discussão coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuam em outro curso de graduação, em 2013	213
Gráfico 12: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuam em outro curso de graduação, em 2013.....	214
Gráfico 13: Participação do docente do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em eventos científicos na área da educação.....	218
Gráfico 14: Tempo de atuação do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na instituição, em 2013	221
Gráfico 15: Tempo de atuação do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP no ensino superior, em 2013	223
Gráfico 16: Formação acadêmica dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em nível de Graduação, em 2013	226

Gráfico 17: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que possuem curso de Especialização, em 2013	229
Gráfico 18: Área do curso de Mestrado realizado pelos Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.....	232
Gráfico 19: Área do curso de Doutorado realizado pelos Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.....	234
Gráfico 20: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuaram ou atuam na educação básica, em 2013	238
Gráfico 21: Tempo de atuação dos docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na educação básica, em 2013.....	239
Gráfico 22: Nível de atuação dos docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na educação básica, em 2013.....	241
Gráfico 23: Função dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP, enquanto atuantes na educação básica.....	243
Gráfico 24: Desenvolvimento de projeto de Pesquisa pelos docentes dos Cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP com a temática educação básica.....	245
Gráfico 25: Desenvolvimento de projeto de Extensão pelos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP com a temática educação básica.....	247
Gráfico 26: Opinião dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação às condições que o curso oferece para articular a teoria à prática na educação básica	251
Gráfico 27: Opinião dos docentes da UFSC, UDESC USJ e FMP em relação à ampliação da CH do estágio e seu impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo, 2013.....	252
Gráfico 28: Opinião dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à possibilidade de as teorias permitirem aos futuros professores compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica	253
Gráfico 29: Opinião do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação às PCCs estarem cumprindo sua finalidade de aproximar o Curso de Pedagogia da educação básica ...	256
Gráfico 30: Opinião do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação ao currículo do Curso de Pedagogia	257
Gráfico 31: Frequência com que os docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que oferecem PPC/ Prática de	

Ensino/Estágio Supervisionado, acompanham seus alunos na escola em um semestre.....	265
Gráfico 32: Registro do docente do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à proposição, em suas aulas, de atividades que articulem o conteúdo científico à realidade profissional dos futuros professores.....	267
Gráfico 33: Consideração dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à importância de estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica.....	274

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição de temas sobre os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, nas Reuniões Anuais da ANPEd, de 2006 a 2013.....	47
Quadro 2: Tipo de curso em que os docentes atuam, além do Curso de Pedagogia, por instituição em 2013	216

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007 -2012.....	120
Tabela 2: Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2009	122
Tabela 3: Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2009, por modalidade.....	123
Tabela 4: Os cinco maiores cursos de graduação em número no Brasil em 2010.....	124
Tabela 5: Maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2010	124
Tabela 6: Atividades desenvolvidas pelos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP e que relacionam aspectos teóricos e práticos da educação básica, em 2013	269

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
ALAS	Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CA	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenadoria de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior
CED	Centro de Educação
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPE	Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais
CFE	Conselho Federal de Educação
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Curso Normal Superior
CONARFCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EBEM	Encontro Baiano de Educação Matemática
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAED	Faculdade de Educação
FCF	Faculdade Catarinense de Filosofia
FMP	Faculdade Municipal de Palhoça
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FUBDSEJ	Fundação Educacional de São José
FURB	Fundação Universidade Regional de Blumenau
GPEFESC	Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina"
GRUPECI	Encontros de Grupos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFSC	Instituto Federal Santa Catarina
IFETs	dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE	Instituto Superior de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	Lei do Sistema de Ensino
ME	Movimento de Educadores
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCC	Prática como Componente Curricular
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Projeto de Lei
PLAMEG	Plano de Metas do Governo
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNFVPE	Sistema Nacional de Formação e de Valorização dos Profissionais da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALI	Universidade do vale do Itajaí
USAID	United States Agency for International Development
USJ	Centro Universitário Municipal de São José
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	33
1.1 SITUANDO A PESQUISA	33
1.2 OBJETIVO GERAL	52
1.3 METODOLOGIA	53
1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	55
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS) E SEUS FORMADORES: CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CENÁRIO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA	65
2.1 O PERÍODO ANTERIOR AO ESTADO NOVO: BREVE INCURSÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE MASSAS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS FORMADORES.....	66
2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS-ESTADO NOVO: DAS LEIS ORGÂNICAS DE 1946 À PRIMEIRA LDB DE 1961	73
2.3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E O CARÁTER PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO SUPERIOR.....	76
2.4 ABERTURA DEMOCRÁTICA NO FINAL DO SÉCULO XX: A CONSTITUIÇÃO DE 1988, A LDB 9394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA.....	88
2.5 ASPECTOS LEGAIS: OS DOCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA	110
2.6 O CENÁRIO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA.....	119
3 A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR.....	131
3.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR: A AUTONOMIA E A PROFISSIONALIDADE EM QUESTÃO	133
3.2 A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR.....	151

3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE FORMADOR .	156
3.4 ASPECTOS CONCEITUAIS: O DOCENTE FORMADOR COMO MEDIADOR DA <i>PRÁXIS</i> NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	162
3.5 O FORMADOR DO PEDAGOGO COMO INTELLECTUAL CRÍTICO: QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS	169
4 UM ESTUDO EMPÍRICO EM 4 INSTITUIÇÕES NA GRANDE FLORIANÓPOLIS	173
4.1 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE TRABALHO	179
4.1.1 Os cursos de Pedagogia públicos da Grande Florianópolis: compreendendo o lugar dos cursos da UFSC, UDESC, USJ e FMP	179
4.1.2 Análise dos Projetos Pedagógicos	191
4.1.3 Análise da matriz curricular	197
4.1.4 Situação funcional dos formadores.....	206
4.2 CONDIÇÕES DE TRAJETÓRIA INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS FORMADORES RELACIONADA À EDUCAÇÃO BÁSICA	225
4.2.1 Formação Acadêmica.....	225
4.2.2 Atuação profissional relacionada à educação básica.....	237
4.3 OPINIÃO DOS FORMADORES	250
4.4 ATIVIDADES FORMATIVAS	262
4.5 CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO EMPÍRICO	276
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	283
6 REFERÊNCIAS.....	291
FONTES DOCUMENTAIS	303
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	307
APÊNDICE.....	309
QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFSC, UDESC , USJ E FMP.....	309

1 INTRODUÇÃO

[...] a pedagogia desenvolveu-se em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática, sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação (SAVIANI, 2008a, p. 1).

1.1 SITUANDO A PESQUISA

A formação inicial do professor é um processo fundamental na constituição da sua profissionalidade¹. Investigar aspectos relacionados a essa formação, portanto, é de grande importância, particularmente se tomados como objeto de análise os cursos de Pedagogia que formam hoje no Brasil uma parte significativa dos professores para a educação básica².

Partindo do pressuposto que a formação docente se organiza em torno do trabalho que será exercido pelo futuro profissional, articulando questões de conhecimento e compreensão acerca da educação e questões da prática profissional, buscamos nessa pesquisa aprofundar o conhecimento sobre um dos elementos que diz respeito a essa formação e até agora pouco considerado nos estudos acadêmicos: as características do corpo de docentes³ formadores de pedagogos e sua relação com a educação básica.

¹ A questão da profissionalidade é trabalhada por Contreras (2002), e envolve uma discussão que vai além dos valores relacionados à busca de *status* e privilégios sociais e trabalhistas. A profissionalidade descreve não só o desempenho do trabalho de ensinar, mas também valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver na profissão. Esse conceito será aprofundado no Capítulo 3.

² Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 e publicados em 2013 mostram que no Brasil 63,3 % dos professores atuantes na Educação Infantil (EI) possuem graduação, sendo que, nos Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF), 75% dos professores têm curso superior (BRASIL, 2013, p. 39).

³ Na Legislação vigente (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002; Parecer CNE/CP 5/2005 e Parecer CNE/CP 3/2006; e a Resolução CNE/CP 1/2006), as palavras professores e docentes são utilizadas como sinônimos e representam os professores da Educação Básica. Em nossa pesquisa, porém, utilizaremos apenas a palavra *professores* para tais profissionais. Na mesma legislação, a palavra *formadores* aparece como

A formação dos professores tem sido alvo de muitas críticas na atualidade, dada a importância que hoje é atribuída a esses profissionais como agentes-chaves nos processos educativos escolares. Carvalho (2013), por exemplo, faz menção à indefinição do nível de formação dos professores da educação básica; já Camargo (2013, p. 80) indica que os cursos de formação inicial de professores para os anos iniciais de escolaridade assumem um caráter oscilante e pouco nítido, como “[...] consequência da dificuldade em atender às demandas de formação de ordem mais geral necessárias para fundamentar a prática do professor, bem como aspectos mais específicos referentes à formação pedagógica que possibilitem a profissionalização que o contexto histórico demanda”. Essa última questão torna muito evidente o problema da fraca relação dos cursos de formação com a prática à qual se destinam, o que já fora apontado por Vaillant (2003)⁴, por Nóvoa (2009) e reafirmado por Gatti (2010), que, na análise das ementas das disciplinas de 71 cursos de formação de professores, constatou um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática em seus conteúdos.

Compreendemos que a qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelos professores na educação básica depende, de forma significativa, dos docentes que os formam, o que Vaillant (2003, p. 6) aponta como um dos fatores aos quais o desempenho dos professores está diretamente relacionado: “Um bom corpo docente requer bons mestres que, por sua vez, precisam de boa formação, boa gestão e boa remuneração”.

A partir desta problemática, pretendeu-se, portanto, realizar um estudo empírico junto aos docentes de cursos presenciais de Pedagogia, focalizando sua relação com o desenvolvimento da Educação Básica a cuja docência destinam-se os estudantes em formação. A relação entre a teoria e a prática está, dessa forma, no cerne dessa investigação.

docente dos cursos superiores e no Censo da Educação Superior do INEP (2011), e a palavra *docente* indica o indivíduo vinculado a uma IES. Nessa pesquisa, portanto, utilizaremos as palavras *docente* e *formador* para aqueles que atuam como docentes do Curso de Pedagogia.

⁴ Na Cúpula Latino-Americana sobre educação básica, realizada em 2001, um grupo de dirigentes de empresas, governo e educação da América Latina entenderam que os mestres tendem a estar muito mal preparados, a serem mal remunerados e a serem administradores de forma deficiente. Segundo o documento citado, apresentado por Vaillant (2003, p. 10), a formação que os docentes recebem “[...] costuma ser de baixa qualidade, com ênfase exagerada na teoria, pouca importância dada à prática de aula e uma preparação insuficiente em conhecimentos específicos como matemática e ciências”.

Pretendeu-se detectar entre os formadores as mediações que permitem a esses profissionais estabelecer relações entre a formação e a realidade profissional da educação básica na formação realizada. Quais são as mediações que lhe permitem estabelecer a relação teoria e prática nos conteúdos que seleciona para o ensino profissional?

A importância atribuída à escola e a seus profissionais no contexto da formação das sociedades ao longo da história é clara. Desde a constituição dos sistemas educacionais, reformas e reorganizações foram planejadas e implantadas com vistas a atender às concepções e idealizações construídas em cada período e contexto de sociedade. Para Nóvoa (1995, p. 15), a escola atual se inscreve num movimento de secularização e de estatização do ensino, e, para isso, a estratégia adotada prolongou as formas e os modelos escolares que vigoravam sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

A escola tem sido incumbida do papel de formar o cidadão apto a conviver nas novas formas da vida em sociedade, que passou a se organizar conforme a estrutura do modo de produção vigente. Tardif e Lessard (2008, p. 24) afirmam que: “Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no seu conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado”. A escola é, portanto, uma organização central da sociedade industrial e dos Estados-Nações, (COMPÈRE, 1997; FOUCAULT, 1975; HAMILTON, 1989; VINCENT, 1980; 1994 *apud* TARDIF E LESSARD, 2008, p. 26) e a profissionalização do professor, alvo de pesquisas e reformas de ensino, tanto para melhorar a sua formação e o exercício da docência, como para associar sua identidade ao projeto de nação.

Law (2000, p. 69), ao analisar a identidade nacional dos professores a partir do caso inglês, destaca a forte influência do Estado na constituição da identidade dos professores, a qual sofre alterações como uma forma de administrar as mudanças pretendidas, visto que “[...] as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controlo e numa forma eficaz de gerir a mudança”. Os regulamentos, os serviços, os encontros e discursos políticos, os programas de formação e as intervenções nas mídias são fatores que, para Law (2000), fazem com que o Estado produza a identidade do professor. Essa produção de

identidade é feita por meio de um discurso que ao mesmo tempo explica e constrói o sistema.

Law (2000, p. 72) parte do princípio de que o trabalho é socialmente construído, e os professores, como “servos do Estado”, passam a ser a principal tecnologia para a implantação de reformas ou de inovações no sistema de educação. Segundo este autor, a escola de massas, organizada durante o século XX, fez com que os Estados atentassem cada vez mais à seleção dos professores e ao controle do seu trabalho, ligando sua identidade ao projeto nacional em desenvolvimento: “A identidade nacional e a identidade de ensino estavam unidas nesse processo, [...], tal como estavam o profissionalismo e a pedagogia” (LAW, 2000, p. 73).

Ao analisar a identidade dos professores em diferentes momentos da história (Profissional Colonizado e Profissional Moderno), Law (2000, p. 81) entende que, a partir dos anos de 1980, a identidade do professor se firmou como sendo “[...] baseada na sala de aula, mas também na escola, reflectindo o modo como essas se tornaram os elementos fundamentais da reestruturação de um modelo educativo descentralizado”. O professor passou a ser um trabalhador da escola, com deveres para além dela, submetido a constantes avaliações.

Esses estudos indicam que a viabilização da instituição escolar teve o professor como figura-chave, e que sua formação e atuação ganharam cada vez mais atenção por parte do Estado, que organizou seu trabalho e produziu sua identidade com base em um projeto de nação. Ao mesmo tempo, no entanto, em que concordamos com o forte papel do Estado na produção da identidade do professor, entendemos ser importante considerá-lo a partir da concepção de educação como mediação, nos termos de Cury (1989), em que o professor e o seu formador são figuras fundamentais na promoção do conhecimento e da reflexão crítica sobre a realidade social com vistas à transformação, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Outro aspecto que consideramos necessário destacar diz respeito a uma contradição muito presente, referida por Scheibe (2002, p. 47). Diz a autora que, apesar da importância atribuída aos professores no contexto da formação das sociedades, constata-se ao mesmo tempo “[...] um processo histórico de desvalorização social desses profissionais”. Para a autora, às questões de precariedade das condições de trabalho, como baixos salários e pouca infraestrutura para o exercício profissional e uma concepção idealista em relação à carreira do magistério, somam-se estratégias de redução do conhecimento na formação e na própria ação pedagógica do professor, além da criação de

escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional. Tal contradição evidenciaria um processo de formação desigual para a manutenção do *status quo* de uma sociedade desigual, o que reforça o entendimento do forte controle que se estabelece sobre o professor nos encaminhamentos da sua identidade. Entendemos que essas questões de formação, remuneração e condições de trabalho se configuram numa relação de interdependência e, dessa forma, constituem a identidade profissional do professor.

Estas questões preliminarmente apresentadas levam-nos ao entendimento de que é importante adensar os estudos que dizem respeito à formação do professor para contribuir com uma educação básica de melhor qualidade. Outras aproximações em relação à carreira docente, no entanto, foram importantes e marcaram minhas escolhas de profissionalização como professora da educação básica e também como pesquisadora.

A escolha pessoal pelo Curso de Pedagogia não foi feita de forma aleatória, mas foi a busca da consolidação de um desejo que vinha desde os primeiros anos do Ensino Fundamental: ser professora e trabalhar com crianças. Ao ingressar no Curso de Pedagogia no ano de 2000, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), algumas disciplinas, dada a amplitude de conhecimentos que nos ofereceram sobre história e a sociologia da educação, despertaram a nossa atenção para a complexidade daquilo que envolve o trabalho docente.

Como aluna do Curso de Pedagogia tive a oportunidade de ser pesquisadora em projeto de Iniciação Científica e, entre os anos de 2002 a 2004, fizemos parte do projeto sobre o Ensino Médio em Santa Catarina no século XX, orientado pela professora Dra. Ione Ribeiro Valle, na oportunidade professora de Sociologia da Educação. No decorrer das investigações, ampliamos o olhar sobre a história da formação de professores, quando estudamos o direito, as finalidades e o acesso ao Ensino Médio em Santa Catarina no século XX⁵, inclusive nos Cursos Normais.

⁵ Essa pesquisa, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica da UDESC (2002-2004), permitiu produzir uma visão geral sobre o ensino médio. Essa análise está publicada no livro “Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias Políticas e Tendências” (2006), organizado pelos professores Norberto Dalabrida e Ione Ribeiro Valle, nos Capítulos 2 “O direito à escolarização média” (p. 29-53); 3 “As finalidades do ensino médio” (p. 55-83); e 4 “O acesso ao ensino médio catarinense” (p. 85-116).

Durante esse período, a professora orientadora mostrou sua perícia, habilidade e destreza na condução da produção científica, mas acima de tudo, o seu encantamento pela pesquisa sócio-histórica acerca da educação brasileira, e em especial de Santa Catarina. Durante as pesquisas e discussões teórico-metodológicas por ela orientadas, compreendi a importância de uma perspectiva científica pautada em dois campos do conhecimento: a sociologia e a história, pois essas abordagens permitem estabelecer um diálogo entre a “sociologia histórica” e uma “história do tempo presente”, e são “particularmente produtivas no desvelamento da complexa dinâmica que tem caracterizado o campo educacional brasileiro” (VALLE e DALABRIDA, 2006, p. 23).

Concluí o Curso de Pedagogia, com a habilitação Magistério das Séries Iniciais, no ano de 2004. Motivada pela pesquisa sócio-histórica, vinculei-me já em 2005 ao Grupo de Pesquisa "Ensino e Formação de Educadores em Santa Catarina" – GPEFESC, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, do Centro de Educação – CED da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, onde realizei estudos e discussões teóricas acerca da formação, socialização e profissionalização do magistério.

Em 2006, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa “Educação, História e Política”, no PPGE/CED/UFSC. Minha pesquisa de Mestrado analisou o processo de democratização e a dualidade estrutural dos cursos de formação de professores para o magistério das séries iniciais do ensino fundamental catarinense, no período de 1946 a 1969. Para tanto, foi preciso reconstituir o processo de ampliação das oportunidades educacionais desse período, particularmente em relação ao Ensino Normal, através do mapeamento do número de estabelecimentos que ofereciam esses cursos e do movimento de matrícula. A democratização do acesso a esse nível de ensino teve um papel importante no contexto das oportunidades de se cursar o ensino secundário público, principalmente nas cidades do interior do Estado. A escola secundária foi sendo ampliada ao ingresso de setores menos favorecidos da população, principalmente pela interiorização do acesso, elevando os níveis de escolarização. Dessa forma, os cursos de formação de professores foram ampliados consideravelmente, o que significou um movimento de democratização escolar, no sentido da expansão das oportunidades de ensino secundário, mas não atingiu seu principal objetivo: formar professores para as escolas primárias do Estado, pois permaneceu o discurso da falta de professores qualificados, apesar da expansão da Escola Normal.

Em 2009, participei do Processo Seletivo Simplificado para Professor de Educação Geral no Colégio de Aplicação – CA, da UFSC, e ingressei como professora substituta no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para além dos estágios curriculares da graduação, essa foi a minha primeira incursão na atividade de ser professora.

Muitos desafios estavam lançados. A compreensão teórica acerca da educação poderia ser transposta para a prática. Algumas reflexões importantes passaram a permear o fazer cotidiano: Como pensar as questões da formação como professora a partir de uma realidade tão cheia de “agoras”? Como estabelecer o diálogo entre a teoria e a prática?

O acompanhamento de estágios em sala de aula, como professora supervisora, também me colocou diante de reflexões sobre o papel da escola na formação inicial de professores. Perceber a relação que os docentes orientadores de estágio exercem na articulação entre aspectos teóricos e práticos com o professor em formação mostrava-se inicialmente fragilizada, apesar de reconhecermos que ambos os aspectos estão imbricados.

Questões como essas nos instigaram a continuar a reflexão sobre a formação de professores para a educação básica ao participar da seleção do Doutorado em Educação do PPGE/CED/UFSC, no final de 2009.

Ingressei, em 2010, no curso, na Linha de Pesquisa “História e Sociologia da Educação”, sob a orientação da professora Dra. Leda Scheibe, intensamente comprometida com os estudos sobre formação de professores, em especial nos cursos de Pedagogia no Brasil. Em seus estudos acompanhou esse curso desde sua constituição na década de 1930 e implementação ao longo do século XX, que culminou com sua caracterização como formador de pedagogos com base na docência, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação – licenciatura em Pedagogia – DCNP (Resolução CNE⁶/CP 001/2006), movimento esse amplamente defendido pela ANFOPE e entidades parceiras, de acordo com Brzezinski (2012)⁷.

⁶ CNE – Conselho Nacional de Educação.

⁷ No XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, realizado em Uberlândia (MG) em 2012, Brzezinski (2012) reitera que a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e as entidades parceiras científicas, ANPAE (*Associação Nacional de Política e Administração da Educação*), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade) e FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro

Em 2011, ingressei por concurso no Colégio de Aplicação/UFSC como professora efetiva de Educação Geral, na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Novas questões e desafios se colocaram para a reflexão sobre a formação de professores. Como banca de processo seletivo simplificado para professores do CA/UFSC, percebi distinções na condução das etapas pelos candidatos. As diferentes universidades de origem marcaram de forma significativa as práticas, principalmente no momento da prova didática. Isso me levou a refletir sobre o papel dos cursos de formação inicial de pedagogos, principalmente sobre seus formadores, que são aqueles que efetivamente exercem o trabalho de formar. Quais são as aproximações que têm os formadores em relação à escola básica, para formar professores para esse nível de ensino? Minha trajetória de professora e pesquisadora, aqui brevemente apresentada, instigou-me, portanto, a refletir sobre aspectos da formação de professores para a educação básica.

Diante de questionamentos que já me fazia sobre esta formação e sua atuação na educação básica, entendendo a importância de uma forte relação entre a teoria e a prática à qual se destina a profissionalização pretendida pelo curso, foi tomando corpo a pergunta: **Quais são as aproximações que os docentes dos cursos de Pedagogia mantêm com a educação básica durante a sua trajetória de formação e atuação profissional?**

A legislação educacional vigente no Brasil, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996 (LDB 9394/96), até as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos destinados à Formação de Professores da educação básica, em nível superior (**Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002; Parecer CNE/CP 5/2005 e Parecer CNE/CP 3/2006; e Resolução**

de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras) vêm requerendo a atenção para a necessidade de dar a real importância à qualificação dos professores da educação básica e dos formadores de professores (docentes universitários). O Movimento de Educadores atenta também para que as universidades, em suas práticas formadoras, associem ao ensino, a pesquisa e a extensão. A ANFOPE luta, ainda, por uma formação de qualidade acompanhada da melhoria das condições de trabalho, de um piso salarial nacional dignificante, da determinação de que a jornada de trabalho do professor se cumpra em uma única escola, com 33% da carga horária dedicadas à hora/atividade e também que, na sala de aula, admita-se um número de alunos que possibilite o atendimento individual e de pequenos grupos.

CNE/CP 1/2006⁸), indicam para a formação do professor, em especial para a formação do pedagogo, uma base docente que deve estar pautada na relação teoria e prática e na reflexão sobre as experiências anteriores. Apesar de expressarem a necessidade de articular aspectos teóricos e práticos na preparação universitária do professor, Schneider (2007, p. 16) aponta a forte tendência à supervalorização dos saberes experienciais, o que para Shiroma (2003) significou “[...] máxima competência técnica e mínima consciência política”. Nos termos da profissionalidade almejada para o professor, e a partir da concepção histórico-crítica⁹ de educador, essas legislações colocam-se em contradição. Assim, reiteramos a importância da discussão acerca dos aspectos teóricos e práticos na atuação dos docentes do Curso de Pedagogia, diante das últimas legislações.

Essa configuração de Diretrizes se deu após intensas discussões, pois a LDB 9394/96 ainda apresentava a formação do pedagogo como um especialista (supervisor/orientador/administrador/inspetor), sem considerar a necessidade de uma base docente em sua formação superior para exercer tal atividade especializada. Esse foi um ponto muito polêmico, o que fez com que a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de professores para a educação básica instaurasse um longo processo de debates que culminou com o Parecer CNE/CP 009/2001 e a Resolução CNE/CP 1/2002, e que estabeleceram, segundo Schneider (2007, p. 65), uma concepção integrada de currículo. Para a autora, essa concepção de currículo integrado refere-se à articulação entre os diferentes níveis de ensino.

⁸ Parecer CNE/CP 009/2001, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da educação básica, em cursos de nível superior, Resolução CNE/CP 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer CNE/CP 5/2005, proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Parecer CNE/CP 3/2006, Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e Resolução CNE/CP 1/2006, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

⁹ A concepção histórico-crítica se inscreve no quadro da pedagogia histórico-crítica, dentre as tendências críticas da educação brasileira. Conforme Saviani (2008, p. 2), ela resultou da exposição feita no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), realizado em Niterói em 1985, e “procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2008, p. 65).

Cabe registrar que a LDB 9394/96 trouxe em suas definições certa desresponsabilização das universidades brasileiras em relação à formação dos professores ao institucionalizar os Institutos Superiores de Educação (ISEs) como lugar de formação privilegiado para todos os profissionais da educação. Para Kuenzer (1996, p. 461), tal indicação significava “[...] a descaracterização do professor [da educação básica] como cientista e pesquisador da educação, função a ser exercida apenas para os que desempenharão suas funções no ensino superior”. Cunha (2003) indicou que entre os anos de 1995 a 2002, período pós LDB, cresceu o número de universidades privadas de 63 para 85, e que as universidades públicas ficaram estacionadas no mesmo período (71), o que representou também a falta de investimentos públicos na educação superior, implicando inclusive no seu sucateamento. Constituíram-se também nesse período os centros universitários, que não existiam em 1995 e em 2001 já eram 66, sendo apenas 2 públicos. Esse tema ocupou cada vez mais espaços na academia e, especialmente, nas pautas das entidades representativas como a ANFOPE e ANPEd, que discutiam especificamente questões relacionadas à formação de professores. Brzezinski (2013) reitera que, ao longo dos anos, a ANFOPE defendeu os princípios da *base comum nacional*, contrapondo-se à formação aligeirada e desqualificada de professores, ainda frequente em nosso país¹⁰.

O Movimento dos Educadores¹¹ teve repercussão nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto para os cursos de Licenciatura

¹⁰ A ANFOPE, em um movimento constante de busca pela garantia do direito à educação a todos e na luta pela qualidade da educação, propôs 44 emendas ao Plano Nacional de Educação (PL n. 8.035/2010), de acordo com Brzezinski (2012). Em especial a proposta de emenda substitutiva à meta 15, proposta pela ANFOPE e CEDES, que versava sobre a valorização dos profissionais da educação e propunha a formação de professores em nível superior, presencial e em atuação conjunta dos entes federados, não foi aceita quando do Substitutivo Vanhoni, aprovado em 26/06/2012.

¹¹ Em 1979, no contexto da ditadura militar, professores, estudantes e entidades representativas da área da educação organizaram-se no sentido de intervir nas políticas dos cursos de formação de educadores. Nesse momento, associações e organismos se mobilizam e passam a representar interesses das camadas populares. No interior do Movimento de Educadores (ME), organizou-se outro voltado à discussão e construção de propostas para a formação de educadores brasileiros. Inicialmente era denominado Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE (1983) que resultou na

como para os cursos de Pedagogia, no início do século XXI, ao tomar a base docente como eixo central para a formação de todos os educadores, posição condizente com as discussões advindas desse movimento.

A partir do entendimento de que o Curso de Pedagogia é constituído por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, e que a consolidação desses conhecimentos se dará no exercício da profissão, essa pesquisa parte da premissa de que **a profissionalidade dos pedagogos, além de ser constituída pelas dimensões das suas condições de trabalho, remuneração e carreira¹², está fortemente vinculada aos seus processos de formação inicial e à relação que seus formadores têm com o conhecimento da educação básica.** Tal proposição orienta e sustenta esse trabalho.

Para que o acadêmico do Curso Pedagogia tenha, em sua formação inicial, uma visão articulada entre aspectos teóricos e práticos da educação básica, é importante que seu formador seja um agente dessa mediação. Compreendemos, portanto, que a atuação do pedagogo na educação básica articula-se com os espaços de sua formação inicial e depende fortemente da relação que seus formadores estabelecem com esse nível de ensino.

O estudo sobre a relação dos formadores de pedagogos com a prática que se desenvolve na educação básica justifica-se pela falta de pesquisas que apresentem dados e discutam esta questão. Messina (1999) afirma que um ponto escassamente explorado no campo da pesquisa sobre formação docente é o conhecimento pedagógico dos próprios formadores. A autora entende que isto ocorre em função da ausência de políticas sobre formação de formadores e pela tendência de se entender o problema dessa formação como algo externo aos próprios formadores.

O estudo de Vaillant (2003) aponta ainda que, na América Latina, é comum encontrarem-se docentes mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil esperar que façam um bom trabalho. Ao mesmo tempo, destaca o papel do formador como figura

criação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990, conforme indica Durli (2007, p. 47).

¹² Freitas (2007, p. 1.204) aponta a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, o que faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos.

chave no desempenho profissional dos professores. Seu trabalho apresenta quatro capítulos e descreve os estudos mais recentes sobre políticas e estratégias adotadas pelos países da América Latina e do Caribe em matéria de formação de formadores a partir de 1990; analisa problemas e desafios para o formador; as diferentes funções que ele desempenha e que envolvem o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento pedagógico; e examina a multiplicidade e diversidade das estratégias de formação de formadores, propondo caminhos para a definição de políticas educativas.

A autora destaca ainda que “[...] raras são as pesquisas que tentam estudar a dinâmica do ‘ofício de formador’” (VAILLANT, 2003, p. 8), tanto no âmbito da América Latina e do Caribe, quanto em outros países.

No Brasil, a tese de Nascimento¹³, apresentada como trabalho no GT- Formação de Professores, da ANPEd, em 2007, destaca que, desde o início da década de 1980, os debates sobre formação de professores se intensificaram:

[...] observa-se, no seio das instituições formadoras de professores e dos diferentes movimentos promovidos pelas entidades e associações representativas dos educadores no Brasil, uma intensificação no debate acerca da questão da formação de professores e, a partir do final dos anos 80, um aumento da produção acadêmica voltada para a temática (NASCIMENTO, 2007, p. 1).

As produções acadêmicas mencionadas pela autora dizem respeito, principalmente, “[...] à profissionalização do magistério, ao desenvolvimento profissional e à identidade dos docentes, à formação inicial e continuada de professores, aos saberes docentes, entre outros” (NASCIMENTO, 2007, p. 1).

Nascimento (2007) destaca especialmente o estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001), que examinou os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores durante as reuniões da ANPEd nos anos

¹³ Tese intitulada “Trajetórias de vida de professores formadores: construção de *habitus* profissionais”, com pesquisa realizada entre 2004 e 2006, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUC – Rio em 2006. Tal pesquisa teve por objetivo analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro.

1992 a 1998, período em que ficou constatado que os temas da formação inicial, da formação continuada e da profissionalização docente foram privilegiados. Nesse estudo, as autoras apontam também as temáticas que foram silenciadas ou pouco investigadas e, nessa perspectiva, afirmam que nos estudos que têm o professor como foco “não foi analisado o formador do professor” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Esse dado foi também constatado por Ramalho, Nuñez, Terrazan e Prada (2002), conforme aponta Nascimento (2007). Ao analisarem a produção da pós-graduação em educação no ano 2000, constataram a forte incidência de trabalhos sobre os professores e/ou sua formação e, dentro dessa linha, verificaram que a profissionalização docente, o desenvolvimento profissional, a identidade dos professores, a prática pedagógica e os saberes docentes constituíram as temáticas priorizadas. Esses pesquisadores, segundo Nascimento (2007), apontaram ainda que o ensino fundamental tem sido alvo do maior número de estudos sobre os professores no Brasil, enquanto o ensino superior tem sido pouco estudado, incluindo-se aí as questões relacionadas aos formadores de professores. Os dados dessas pesquisas foram ainda confirmados por Nascimento (2007), tomando como referência os trabalhos publicados de 2000 a 2004, em periódicos de circulação nacional¹⁴, quando a autora verificou que, embora o ensino superior seja o alvo de um número significativo dos artigos, os formadores de professores, incluindo-se aí suas trajetórias, profissionalização e identidades, não têm sido objeto desses estudos.

A partir das pesquisas já realizadas e mencionadas anteriormente, entendemos a importância de analisar particularmente os estudos a partir de 2006, tendo em vista que a sequência dos trabalhos já efetivados contempla o período anterior. No Brasil, nossa pesquisa analisou os trabalhos publicados na ANPEd, um dos principais eventos científicos relacionados às pesquisas educacionais, e que trataram da formação de professores, com o objetivo de localizar estudos referentes à formação de formadores, em especial dos docentes do Curso de Pedagogia. A análise realizada compreendeu o período de 2006 a 2013, caracterizando-se, portanto como um estudo pós-normatização dos cursos de Pedagogia, datada de 2006.

¹⁴ A análise de Nascimento (2007) foi feita nos periódicos da ANPEd, ANDES, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Na análise dos trabalhos publicados na ANPEd de 2006 a 2013, compreendendo as Reuniões Anuais, da 29^a à 36^a, encontramos a seguinte situação no GT 08 – Formação de Professores:

Quadro 1: Distribuição de temas sobre os trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, nas Reuniões Anuais da ANPEd, de 2006 a 2013

	Número de trabalhos apresentados no GT	Formação/trajetória de docentes para os cursos de Pedagogia	Formação de docentes para o magistério superior	Formação inicial de professores nos cursos superiores de Pedagogia	Outros
2006 -29ª Reunião	29	-	4	6	19
2007 -30ª Reunião	31	1	3	1	26
2008 -31ª Reunião	31 ¹⁵	-	1	4	13
2009 -32ª Reunião	21	1	3	4	13
2010 -33ª Reunião	21	-	4	3	14
2011 -34ª Reunião	22	-	2	1	19
2012 -35ª Reunião	22	1	3	1	17
2013 -36ª Reunião	18	-	3	3	12
Total	195	3	23	23	133

Fonte: Reuniões Anuais da ANPEd, 2006 a 2013, disponível em: <http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-anuais>

¹⁵ Apenas 18 disponíveis *online*.

Num total de 195 trabalhos apresentados nesse período, encontramos apenas 3 que abordam a formação dos docentes formadores para os cursos de Pedagogia.

O trabalho intitulado “**A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador**” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012), buscou compreender como se constitui o processo de construção da identidade do aluno docente no curso de formação inicial, a partir dos saberes docentes do professor formador, e se essa identidade construída aproxima-se de uma perspectiva inclusiva ou excludente. A pesquisa foi realizada com professores-formadores de um Curso de Pedagogia e com alunos do referido curso. Como resultado, o estudo verificou que a grande maioria dos professores-formadores apresenta concepções integradoras¹⁶, realiza uma prática pedagógica excludente e não mobiliza saberes relacionados à educação da pessoa com deficiência. Entretanto, ao voltar a análise para o aluno-docente, foi possível encontrar uma identidade construída a partir de princípios inclusivos. Para as autoras, é urgente que se revejam os saberes dos professores-formadores em relação à educação das pessoas com deficiência, pois, para possibilitar a construção de uma identidade inclusiva, o professor-formador precisará, por exemplo, fazer na sua disciplina interfaces com os saberes relativos à educação de pessoas com deficiência.

O trabalho intitulado “**A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores**” (NOGUEIRA; BOCK, 2009) analisou a presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores nos cursos de Pedagogia, a partir de 15 questionários e 4 entrevistas com docentes dos cursos de Pedagogia. O questionário foi enviado por email a 135 docentes de seis Universidades, sendo três delas localizadas no estado de São Paulo e três no estado do Paraná. Apenas 15 docentes responderam ao questionário, por isso foram realizadas quatro entrevistas com professores dessa amostra. Os resultados apontam que o professor não desconhece a presença da dimensão sociopolítica em seu trabalho, mas ao caracterizar essa dimensão, na maioria das vezes, o faz de forma genérica e ingênua.

¹⁶ Para as autoras, a pesquisa mostrou que “[...] a maioria dos professores-formadores ainda apresenta uma concepção integradora em relação à educação da pessoa com deficiência, o que se evidencia pela crença muito presente de que o problema está centrado na pessoa com deficiência e não na escola ou no sistema de ensino que não tem garantido aos mesmos uma educação de qualidade” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 8).

O trabalho “**Os formadores de professores e a constituição do *habitus* profissional**” (NASCIMENTO, 2007), já citado anteriormente, apresenta algumas questões analisadas na pesquisa “Trajetórias de vida de professores formadores: construção de *habitus*¹⁷ profissionais”, realizada entre 2004 e 2006 e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC do Rio de Janeiro, como tese de doutoramento. Tal pesquisa teve por objetivo analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam em cursos de Pedagogia oferecidos por universidades públicas do Rio de Janeiro. A pesquisa indicou que, entre os docentes entrevistados, a maioria aponta a necessidade de se garantir nos cursos de formação de professores, um corpo docente que, além de uma titulação adequada, tenha também alguma experiência profissional nos níveis mais elementares do ensino. Ao final do trabalho, a autora coloca-se diante do questionamento: o que tem impedido que tal integração seja uma realidade no interior das faculdades de educação? E em seguida propõe que se efetivem estudos voltados para alternativas que, valorizando as atividades de construção do conhecimento na área da educação, valorizem também as atividades docentes, já que seu trabalho constata que as experiências vivenciadas durante a formação profissional contribuem significativamente para a aquisição das disposições profissionais pelos futuros professores, incluindo-se aí a construção de suas próprias práticas pedagógicas.

Desses três trabalhos no âmbito da trajetória de formadores de pedagogos nos cursos superiores de Pedagogia, nenhum deles contempla a relação do formador com aspectos teóricos e práticos da educação básica, fortemente anunciada pelas DCNs (2002 e 2006). Nascimento (2007) aponta a necessidade desse tipo de estudo. Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa ganha ainda mais relevância no contexto das investigações educacionais.

A temática *Formação de docentes para o magistério superior* também aparece com significativa relevância, com 23 trabalhos

¹⁷ Para Bourdieu (2003), as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido, como o espaço familiar, escolar, profissional, entre outros. Dessa forma, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-22).

apresentados, que tratam principalmente da necessidade de formação pedagógica desses docentes que atuam nos diferentes cursos superiores de licenciatura e trajetórias formativas.

Relativo à temática “Formação inicial dos professores nos cursos superiores de Pedagogia”, encontramos 23 trabalhos, em que as análises se concentraram na relação teoria e prática oferecida nos cursos de Pedagogia, TCCs e estágio supervisionado, representações sociais sobre identidade e trabalho docente a partir da ótica dos estudantes desse curso.

Os demais trabalhos, apresentados na coluna “Outros”, num total de 133, abordam, como temas mais recorrentes, a formação de professores nos demais cursos de licenciatura, os estágios nas licenciaturas, formação multicultural, formação continuada e em serviço, as tecnologias na formação dos professores, a identidade profissional dos professores, política de formação docente, profissionalidade docente e a precarização e o mal estar na profissão de professor.

Por considerarmos que a formação inicial do professor é momento-chave na construção da socialização e da identidade profissional, e que é diretamente afetada pelas políticas implantadas ao longo da trajetória da existência dos seus cursos de formação, compreendemos que estudos sobre o formador do pedagogo mostram-se ainda mais relevantes. Isto se justifica também pelo fato de que, no interior das universidades, a história nem sempre foi favorável à formação dos professores, e conforme Scheibe, (2002, p. 55), “Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de Pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação”.

Para além das poucas pesquisas já realizados acerca desse tema, estudos mostram a indissociabilidade entre a teoria e a prática na pedagogia. Para Saviani, (2007, p. 102) “[...] a característica mais saliente da pedagogia pode ser identificada na relação teoria-prática”. Para ele (SAVIANI, 2007), o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. Para este educador, a prática pedagógica da escola deve assumir papel central nos cursos de Pedagogia, pois a finalidade desse curso é o ensino nas séries iniciais e na educação infantil.

A formação de professores deve, portanto, partir da prática e mobilizar os conhecimentos necessários para o trabalho na educação básica, o que é apontado por Gatti (2010) como fundamental:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1.375).

Compreendemos, assim, que a formação de professores resulta necessariamente da articulação entre aspectos teóricos e práticos, num processo indissociável e fundamental na constituição da profissionalidade dos professores.

Por considerar que o trabalho pedagógico é o objetivo central dos cursos de Pedagogia, e que os docentes desses cursos representam um papel mediador na formação para esse trabalho, pesquisar a relação dos formadores de professores com a educação básica pode oferecer indicativos para a análise das suas contribuições, como mediadores da *práxis*, para a formação dos profissionais pedagogos.

Atualmente, a baixa qualidade da atuação dos professores na educação básica, medida principalmente pelos diversos tipos de exames nacionais e mesmo internacionais a que são submetidos os alunos, tem sido enfaticamente atribuída, entre outras razões, à qualidade dos cursos de formação, ao currículo desses cursos, e à fraca relação entre teoria e prática que estabelecem, como já mencionamos inicialmente. Embora tenhamos consciência de que há outras variáveis que influenciam os resultados dos exames e que relativizam o papel da atuação dos professores, tais como o “capital cultural” (BOURDIEU, 1997)¹⁸, as condições das escolas, a falta de valorização do trabalho do professor, entre outras, consideramos que é de muita importância realizar estudos mais aprofundados a respeito da relação dos formadores com a finalidade do curso no qual atuam, justificado pelo fato de que para o desenvolvimento profissional dos professores, é necessário que haja bons mestres: “[...] os incentivos, os recursos, a carreira docente e os

¹⁸ Em sua concepção relacional e sistêmica do social, Bourdieu (1997) entende que o *capital econômico* (renda, salários, imóveis), o *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e o *capital simbólico* (o que vulgarmente chamamos prestígio e/ou honra) determinam a posição do grupo ou indivíduo, de acordo com o *volume* e a *composição* de um ou mais *capitais* adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

formadores. Um bom corpo docente requer bons mestres que, por sua vez, precisam de boa formação, boa gestão e boa remuneração” (VAILLANT, p. 6, 2003, Grifo nosso). O aspecto “formadores” permanece como ponto importante para a formação de profissionais professores bem preparados, questão que mobiliza essa pesquisa.

Essa pesquisa buscará elementos que configurem a composição do corpo docente de quatro cursos de Pedagogia mantidos pelo poder público de diferentes esferas (federal, estadual e municipal) na Grande Florianópolis¹⁹, diante do projeto de formação preconizado pelas DCNP de 2006 (Resolução CNE/CP 1/2006). Pretende-se tomar como objeto de análise os projetos pedagógicos (PPs) e as matrizes curriculares de cada curso, considerando-os como condição institucional de trabalho do formador. Analisaremos a trajetória da formação e da atuação profissional desses docentes para verificar em que medida apresentam aproximação com o trabalho pedagógico da escola de educação básica.

Diante desse contexto, que pretende, em última análise, verificar a relação dos formadores com o trabalho pedagógico da educação básica, as questões orientadoras desse estudo podem ser assim explicitadas: Quais são as condições institucionais de trabalho que o docente formador tem para articular teoria e prática na formação de pedagogos? Qual é a relação que os formadores de pedagogos desenvolvem com a prática da educação básica vinculada à sua trajetória de formação? Qual é a relação que os formadores de pedagogos têm com a prática da educação básica na sua trajetória de atuação profissional? Qual é a opinião dos formadores sobre as condições teórico-práticas de que o curso em que atuam dispõe para a realização da mediação da *práxis*? Que atividades formativas propõem e que se relacionam com a educação básica?

1.2 OBJETIVO GERAL

Analisar, na formação inicial dos pedagogos, a relação de seus formadores com a prática da educação básica.

¹⁹ A Grande Florianópolis é uma das regiões metropolitanas brasileiras e tem seu núcleo composto pela conurbação de Florianópolis com seus municípios vizinhos: São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas e São Pedro de Alcântara.

Objetivos Específicos

- Descrever e analisar o contexto no qual se insere hoje o trabalho dos formadores de professores para a educação básica que atuam nos Cursos de Pedagogia, ou seja: a trajetória dos cursos de formação de professores no País; a legislação estabelecida para esta formação; a atual configuração/cenário dos Cursos de Pedagogia no Brasil e em particular em Santa Catarina.
- Compreender o papel do formador dos profissionais do magistério como mediadores no processo educativo de formação inicial dos pedagogos.
- Analisar as condições institucionais de trabalho dos formadores.
- Verificar de que maneira é articulado o conhecimento sobre a educação básica durante a trajetória dos formadores no que diz respeito à sua formação acadêmica e atuação profissional relacionada à educação básica, a partir da população/amostra desse estudo.
- Analisar a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática oferecida no Curso de Pedagogia em que atuam, assim como as atividades formativas que se relacionam com a educação básica propostas pelos docentes.
- Analisar as aproximações que os docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP mantêm com a educação básica durante a sua trajetória de formação e atuação profissional para verificar quais são os elementos de que dispõem para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo, no ano de 2013.

1.3 METODOLOGIA

Este estudo tem como fundamento de análise a concepção histórico-crítica, a partir da abordagem dialética do fenômeno educativo. Essa atitude investigativa ousa compreender o objeto de análise a partir da totalidade na qual se inscreve, tomando-o como imerso em relações que o determinam e, portanto, considerando o desafio permanente de o historicizar. As questões levantadas também são consideradas no seu

movimento de contradição, e a educação e a história são entendidas como mediações.

Essa abordagem tem como objetivo captar e compreender a realidade a partir da apreensão das múltiplas determinações e mediações que constituem um determinado fenômeno e o seu movimento de transformação. Pretende-se, portanto, captar a realidade numa concepção marxista que a entende como uma “síntese de múltiplas determinações”. Frigotto (2004, p. 2) destaca que o materialismo histórico consegue ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Dessa forma, a realidade passa a não ser mais naturalizada, e sim historicizada, e considerada como produto da *práxis* humana (CURY, 1989, p. 25).

A educação se inscreve nessa realidade e é também determinada por ela. A postura dialética pretende compreender o movimento de lutas existentes no seu interior, o que configura a possibilidade de sua transformação, pois, segundo Cury (1980, p. 13), a dialética “[...] implica em conceber a realidade social como efetivo espaço de luta de classes, no interior da qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas”. Essa visão considera o homem inserido em seu contexto histórico-social e concebe os dois termos da contradição, indivíduo e sociedade. A educação é, para Cury (1989), uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social e tem como ponto de partida a sua presença imanente numa totalidade histórica e social.

Na tentativa de compreender o fenômeno educativo, Cury (1989) atribui centralidade à categoria da contradição, pois considera que as falhas nos discursos pedagógicos se dão pela não compreensão ou no disfarce da contradição. Para o autor, as relações sociais são a matéria da expressão do real contraditório, e quando consideramos o discurso pedagógico articulado à categoria da contradição, é possível perceber o caráter contraditório da educação. A categoria da contradição é vista como o fator de desenvolvimento da sociedade e precisa ser considerada no seu movimento histórico. É a categoria da totalidade que permite compreender o real, numa visão dialética dos processos particulares, cujo objetivo é obter uma síntese explicativa.

Além da categoria da contradição, Cury (1989) explicita outras categorias da dialética essenciais para a compreensão da realidade: totalidade, mediação, reprodução e hegemonia. São mutuamente implicadas a conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. A dialética é, para o

autor, processo e movimento de reflexão do próprio real e não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas transformá-lo no interior da luta de classes.

A utilização dessas categorias como instrumento de análise nesse estudo inscreve-se no contexto da *práxis*, que tem como objetivo a ação social transformadora. A contradição é a base da metodologia dialética, que implica nas possibilidades de transformação; a totalidade busca compreender o real, a partir de uma visão dialética, com o objetivo de conectar um processo particular a outros processos, o que conduz a uma síntese explicativa mais ampla. A partir da mediação, é possível compreender a interação existente entre os processos e, em especial, na educação, como mediação das ações executadas na prática social, o que permite superar o aparente fosso entre ideias e ação (CURY, 1989).

A categoria reprodução ajuda a compreender que a sociedade busca reproduzir as condições que possibilitam a manutenção de suas relações básicas. A hegemonia, por sua vez, permite analisar de que forma a classe dominante busca manter/obter consenso, enquanto as classes subalternas lutam para se tornar dirigentes antes de ser politicamente dominante, visando à transformação do real. Essas categorias se incluem mutuamente e se completam.

Segundo Frigotto (2002, p. 12), a concepção histórico-crítica permite compreender os elementos que compõem a totalidade do fenômeno educativo por meio da crítica permanente. Esta crítica demanda que no processo de investigação e análise de problemas específicos da realidade estejam presentes a relação parte e totalidade, sujeito e objeto, singular, particular e universal, contradições e mediações fundamentais e secundárias.

Ressaltamos a importância da concepção histórico-crítica na pesquisa em educação, pela necessidade de levar em conta os múltiplos fatores que exercem influência nessa área da atividade humana e que estão em constante movimento. Gatti (2002, p. 13) afirma: “Este campo envolve a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança”.

1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

As principais fontes de pesquisa que dão sustentação a esse trabalho são: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a estruturação e análise de questionários.

A parte inicial do estudo, composto pelos três primeiros Capítulos, contempla a pesquisa bibliográfica, que foi feita por meio da seleção de obras e respectiva análise de sua pertinência a partir da leitura de amplas fontes de pesquisa, relacionadas aos objetivos da investigação. De acordo com Gil (1987, p. 48), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e a principal vantagem desse tipo de pesquisa está “[...] no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 1987, p. 50).

O autor aponta que a pesquisa bibliográfica não é realizada a partir de regras fixas, mas indica tarefas que a experiência demonstra serem importantes, dentre elas a exploração das fontes bibliográficas, a leitura do material realizada de forma seletiva e de acordo com o que é essencial para o desenvolvimento do estudo, a elaboração de fichas com resumos, a ordenação e análise das fichas e, por fim, as conclusões obtidas a partir da análise dos dados.

De acordo com essas tarefas importantes para a pesquisa bibliográfica, procedemos à leitura de autores que nos orientaram quanto aos dados educacionais brasileiros. Assim, Gatti e Barreto (2009) foram importantes para a compreensão do momento atual por que passa a educação escolar brasileira. Sobre a formação de professores de uma maneira mais ampla, sua história e seus condicionantes, buscamos auxílio em Nóvoa (1995, 2009), Tardif e Lessard (2008) e Law (2000). Em relação à especificidade do sistema educacional brasileiro e a formação dos professores, apoiamo-nos em Brzezinski (1996, 2012, 2013), Scheibe (2002), Saviani (2007), Durli (2007) e Aguiar (2006). Destacamos ainda os autores que nos auxiliaram na compreensão dos aspectos teóricos da profissão docente, a relação da teoria e da prática nesta formação, como Nóvoa (1995 e 2009), Contreras (2002), Schön (1995), Vásquez (2003 e 2007), Saviani (2007) e Cury (1989). Finalmente, sobre os formadores de professores, o estudo de Vaillant (2003) trouxe contribuições significativas. Para um levantamento dos trabalhos já realizados na área da formação e, particularmente, sobre os formadores de professores, procedemos à leitura dos trabalhos publicados no GT Formação de Professores da ANPEd, de 2006 a 2013.

Além da pesquisa bibliográfica necessária para este estudo, realizamos a análise de inúmeros documentos, dentre eles a legislação educacional brasileira, com especial atenção àqueles relacionados à formação de professores para a educação básica, focando principalmente nos que dizem respeito aos cursos de Pedagogia. Os projetos

pedagógicos dos cursos de Pedagogia contemplados nessa pesquisa e suas matrizes curriculares receberam particular cuidado. Essa etapa da pesquisa foi fundamentada na análise de conteúdo.

Franco (2003) destaca que, cada vez mais, a análise de conteúdo passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais e/ou simbólicos, obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador. Para a autora, a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, e o que ela necessariamente expressa, seja um significado, seja um sentido, pois não pode ser considerada um ato isolado. A relação que envolve a emissão das mensagens também se vincula às condições contextuais de seus produtores, condições estas que envolvem a evolução histórica da humanidade:

[...] as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2003, p. 13).

A análise de conteúdo é considerada nessa pesquisa a partir de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem, entendida como uma construção da realidade de toda a sociedade e como expressão da existência humana, nos seus diferentes momentos históricos. Isto implica em considerar necessariamente o conteúdo dos dados de uma mensagem em relação ao conteúdo de outros dados. As informações não são mais estanques, estão sempre implicadas em comparações contextuais, a partir do entendimento de semelhanças e diferenças, e direcionadas à indagação das causas ou dos efeitos da mensagem, conforme destaca Franco (2003). A inferência é apontada pela autora como “[...] o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Produzir inferências é a razão de ser da análise de conteúdo:

[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento

histórico/social da produção e/ou recepção (FRANCO, 2003, p. 27).

Na análise de conteúdo consideramos, portanto, o contexto social de produção da mensagem, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas e sociais, além das mudanças que influenciam crenças, conceitos e representações sociais.

Para a compreensão do contexto no qual se inscrevem atualmente os cursos de Pedagogia, examinamos a LDB 9394/96, os Pareceres CNE/CP 1/2001, a Resolução CNE/CP 1/2002, e o Parecer CNE/CP 5/2005, Parecer CNE/CP 3/2006 e a Resolução CNE/CP 1/2006. A partir da análise desses documentos, pudemos estabelecer diálogo com os fundamentos teóricos levantados na pesquisa bibliográfica.

O estudo empírico apresentado no Capítulo 4 foi realizado junto aos cursos de Pedagogia da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), do Centro Universitário Municipal de São José (USJ), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)²⁰ e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A escolha por investigar os cursos de Pedagogia presenciais mantidos pelas três esferas do poder público (municipal, estadual e federal), na região da Grande Florianópolis, deveu-se ao entendimento de que a esfera pública de educação tem particularidades e representa uma significativa referência para a formação de professores. Essas quatro instituições também dão conta das três possibilidades de classificação das instituições de ensino superior: faculdade, centro universitário e universidade²¹. Constatou-se também a não existência de

²⁰ O questionário aplicado junto aos docentes formadores da UDESC constituiu-se no estudo piloto e, portanto, não contém algumas questões, incorporadas posteriormente.

²¹ Conforme o Decreto nº 5.773/2006, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como I- faculdades, II – centros universitários e III- universidades. As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade. As universidades caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo

curso de Pedagogia presenciais particulares na região citada, o que caracteriza esses quatro cursos como sendo os únicos a formarem pedagogos em cursos presenciais na Grande Florianópolis.

O estudo sobre os cursos de Pedagogia oferecidos nessas instituições procurou verificar as condições institucionais de trabalho; as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionadas à educação básica; a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática; as atividades formativas propostas que favorecem ou não aos formadores estabelecer relações com a educação básica.

Por meio da categoria de análise “condições institucionais de trabalho”, o estudo pretendeu captar as condições objetivas dadas pela instituição aos formadores que lhe possibilitam uma maior aproximação, no seu trabalho de formação, com a educação básica. Para tanto, optou-se por analisar o histórico dos cursos, seu projeto pedagógico e matriz curricular, além da situação funcional dos formadores junto à instituição. A categoria “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica” contempla a análise do percurso formativo acadêmico de cada formador, assim como de sua atuação profissional. Já a categoria “opinião dos formadores” contemplou as representações dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia. As “atividades formativas” compõem uma categoria de análise em que são consideradas as possibilidades de aproximação direta com a escola de educação básica, por meio de atividades formativas propostas pelos formadores durante a formação inicial dos futuros pedagogos.

O estudo, que considerou essas quatro categorias de análise, foi viabilizado por meio da análise de bibliografias, documentos e do

docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior. Cabe destacar também a presença dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) que, desde 2008, com a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino, transformando os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas agrícolas federais, passou a abrigar também cursos de Pedagogia.

questionário aplicado junto aos docentes formadores da UFSC, UDESC, USJ e FMP.

Para os fins desta pesquisa, entendemos que o docente formador de pedagogos está inserido em um contexto institucional que delimita práticas. Portanto, a descrição do contexto histórico de criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina e, em especial, dos quatro cursos analisados fazem parte da perspectiva histórico-crítica que sustenta a compreensão dos fenômenos a partir da análise da totalidade na qual se inscrevem, e a história é uma categoria que possibilita fazer inferências.

Na mesma perspectiva que baseou o estudo das condições institucionais de trabalho, analisamos cada um dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia. Realizamos tal empreitada levando em conta as dimensões e as categorias de análise propostas por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009), as quais nos permitiram analisar a dimensão dos dados gerais de identificação do curso a partir das categorias do seu regime letivo, do número de vagas e turno de oferta, aos quais acrescentamos o ano do projeto pedagógico e o objetivo do curso.

Na perspectiva de análise da condição institucional de trabalho do formador, analisamos a matriz curricular dos cursos, e o fizemos também a partir das dimensões e categorias propostas por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009): carga horária total e tempo de integralização curricular; organização da matriz curricular e número de componentes curriculares; estágios supervisionados e suas ênfases.

As análises sobre os projetos pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares foram feitas a partir do que orienta a legislação nacional vigente, o que nos ofereceu um panorama da condição de trabalho de que os formadores de pedagogos desses cursos dispõem para viabilizar suas intervenções.

Os dados a respeito dos cursos e corpo docente foram inicialmente buscados nos sites das instituições pesquisadas: <http://www.fmpsc.edu.br/>; <http://www.usj.edu.br/>; <http://www.udesc.br/>; <http://ufsc.br/>.

Nesses sites localizamos os projetos pedagógicos dos Cursos da UDESC e da UFSC e a lista de docentes atuantes no Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC e USJ. Em seguida, procedemos ao contato com os coordenadores dos cursos da UDESC, UFSC, e FMP e com a vice-reitora acadêmica da USJ, para apresentarmos a pesquisa. Todos foram muito receptivos e mobilizaram os docentes a responderem ao questionário. Os projetos pedagógicos da USJ e da FMP, assim como suas matrizes curriculares foram obtidos por *email*, junto à coordenação do curso e vice-reitoria acadêmica.

A situação funcional, também considerada na categoria das condições institucionais de trabalho, foi contemplada no questionário aplicado junto aos docentes formadores.

A condição de trabalho dos professores é discutida por Contreras (2002), que compreende o ensino como um jogo de práticas, em que os fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas são acrescentados aos individuais. E, para o autor, “[...] os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos esses fatores [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Associadas às condições institucionais de trabalho estão também as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionadas à educação básica. Para a realização dessa análise, utilizamos os dados coletados também no questionário, assim como os dados de análise nas categorias de opinião dos formadores e na descrição das atividades formativas.

O questionário de pesquisa (APÊNDICE 01)²² aplicado junto aos docentes dos cursos de Pedagogia das quatro instituições foi elaborado com base em seis tópicos considerados significativos para o estudo, assim formulados: Formação Acadêmica, Situação Funcional, Atuação profissional no magistério superior, Atuação profissional na educação básica, Trabalhos de Pesquisa e Extensão já desenvolvidos ou em desenvolvimento, e a opinião sobre a Relação teoria e prática no Curso de Pedagogia.

A partir desses tópicos, pretendeu-se adquirir informações a respeito de cinco grupos de informações, a saber:

- 1) O perfil de formação acadêmica dos docentes.
- 2) A situação funcional dos formadores.
- 3) O perfil do itinerário profissional dos docentes, no que diz respeito à sua atuação relacionada à educação básica.
- 4) Opinião dos docentes no que diz respeito à aproximação da formação oferecida no Curso de Pedagogia com a prática de ensino na educação básica, ou seja, sobre a relação da teoria e da prática no curso.

²² Esse questionário teve como base e pauta o elaborado por Carvalho (2000) em sua pesquisa “A relação entre psicologia e alfabetização a partir da óptica dos professores”, uma vez que os itens formulados pela autora contemplavam o conjunto de informações relevantes para nosso estudo. O questionário sofreu algumas alterações com a intenção de adequá-lo à temática e aos objetivos da pesquisa, mas algumas categorias foram mantidas.

5) Atividades formativas propostas pelos formadores no curso.

Compreendemos que alguns elementos tais como: uma formação acadêmica vinculada à área de Ciências Humanas, especialmente no que a relaciona com a educação; vinculação funcional efetiva na instituição, com espaço para discussões coletivas sobre o trabalho desenvolvido; atuação como profissional na educação básica; desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática da educação básica podem constituir-se em indicadores positivos no sentido de que o docente seja um mediador da *práxis* na formação inicial do pedagogo.

Para a elaboração do questionário, principalmente no que diz respeito à parte que busca informações sobre a relação teoria e prática na atuação do formador, utilizamos como base teórica algumas reflexões e questões propostas por Vásquez (2007) e Saviani (2007). Também consideramos as orientações das DCNP para a organização dos currículos dos cursos de Pedagogia (2006), as quais englobam três grandes núcleos: Estudos básicos; Aprofundamento e diversificação de estudos; e Estudos integradores.

O questionário foi elaborado para ser aplicativo na Web e foi criado com os recursos da ferramenta gratuita disponível no Google Docs (<http://docs.google.com/>), que pode ser acessada por qualquer usuário que possua conta de *email*.

O Google Docs possibilita a distribuição do questionário pela Internet de forma individual, através do *email* de cada docente. Essa ferramenta permite totalizar e fazer cálculos e gráficos com as respostas acumuladas ou exportá-las para outras planilhas como o Excel, por exemplo. Uma das vantagens da aplicação da pesquisa *online* é que os participantes podem escolher o momento mais adequado para respondê-lo eletronicamente, diante das tarefas cotidianas que têm, submetendo as respostas ao Google Docs no momento em que julgarem mais adequado. No entanto, alguns docentes responderam o mesmo questionário impresso e os dados coletados foram inseridos posteriormente no modelo *online*.

Os dados foram coletados no período de 23/09/2013 a 08/12/2013. Do total de 150 docentes²³, para os quais foi enviado o questionário, 71 responderam, representando 47,3% dos docentes. Posteriormente, os dados foram analisados a partir da ferramenta que disponibiliza gráficos para a análise das respostas obtidas.

²³ Docentes atuantes no semestre 2013-2, incluindo as habilitações.

Este estudo está organizado em quatro Capítulos: a Introdução (Capítulo 1), onde apresentamos questões metodológicas que justificam, situam e caracterizam os procedimentos de condução da pesquisa; o Capítulo 2, em que realizamos uma contextualização histórica das instituições de formação e dos formadores de professores, com o objetivo de compreender a atual configuração na qual atuam os docentes dos cursos de Pedagogia, e o cenário deste curso no Brasil e em Santa Catarina no que se refere ao número de cursos, modalidades e número de matrículas; o Capítulo 3, que contempla a análise da condição em que se realiza a formação inicial dos pedagogos no País, em que são discutidos os conceitos de profissionalidade e autonomia na profissão docente, na ótica de uma formação de intelectuais críticos, preparados para conhecer e transformar a realidade social; e o Capítulo 4, onde é apresentado o estudo empírico.

No Capítulo 2, apresentamos o contexto no qual se desenvolveu e desenvolve-se a formação dos professores para a educação básica no País, destacando aspectos da sua trajetória, bem como a dos seus formadores; aspectos da legislação educacional, que hoje determinam a oferta dos cursos de Pedagogia, atuais responsáveis pela formação destes profissionais; e o cenário contemporâneo deste curso no Brasil.

No Capítulo 3, realizamos a discussão teórica sobre a formação de professores e sobre a *práxis* como fundamento dessa formação, tendo o formador como seu mediador. São analisadas as diferentes concepções de formação relacionadas à questão da autonomia e da profissionalidade. Neste capítulo, foram privilegiados autores como Antônio Nóvoa (1995 e 2009), Dermeval Saviani (2007), José Contreras (2002), Donald Schön (1995), Sánchez Vazquez (2003 e 2007), Carlos R. Jamil Cury (1989) e Denise Vaillant (2003).

O Capítulo 4 contempla o estudo empírico realizado junto aos cursos de Pedagogia selecionados, quais sejam: os da UFSC, UDESC, USJ e FMP, para verificar as condições institucionais de trabalho; as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica; a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática; e as atividades formativas propostas que favorecem ou não aos formadores estabelecer relações com a educação básica. O histórico do Curso de Pedagogia em Santa Catarina e os contextos de criação de cada um dos cursos analisados nesta pesquisa têm como objetivo situar sua trajetória e a quais demandas procuraram atender. O estudo de André e Hobold (2013) também contribuiu para nossa reflexão sobre o trabalho dos docentes formadores.

Ao final, são apresentadas considerações situando as contribuições do estudo realizado. As condições de trabalho do docente formador de pedagogos e a relação que ele estabelece com a educação básica são configuradas por um conjunto complexo de determinantes institucionais e de trajetória pessoal. Este estudo apresenta alguns desses determinantes, evidenciados nas instituições analisadas, tais como as condições de trabalho dos formadores, sua trajetória de formação e de atuação profissional.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS) E SEUS FORMADORES: CONTEXTO HISTÓRICO, LEGISLAÇÃO E CENÁRIO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA

Pretende-se neste Capítulo apresentar o contexto no qual vem se desenvolvendo a formação dos professores para a educação básica no País, destacando aspectos da sua trajetória, bem como da de seus formadores; aspectos da legislação educacional que hoje determinam a oferta dos cursos de Pedagogia, atuais responsáveis pela formação destes profissionais; e o cenário contemporâneo deste curso no Brasil.

Optamos por realizar uma análise deste percurso a partir de quatro grandes momentos da história dessa formação, a saber: 1) O período anterior ao Estado Novo: breve incursão sobre a escolarização de massas; a formação de professores e seus formadores; 2) A redemocratização pós-Estado Novo: das Leis Orgânicas de 1946 à primeira LDB de 1961; 3) A Reforma Universitária de 1968 e o caráter profissionalizante do ensino superior; e 4) O período pós a abertura democrática ocorrida no final do século XX: a Constituição de 1988; a LDB 9394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura e de Pedagogia; e o cenário atual deste curso.

A partir dessas quatro demarcações, pretendemos revisitar a história da formação e dos docentes formadores de professores como consequência da necessidade cada vez maior de professores diante da escolarização de massas. Desde a institucionalização da Escola Normal no Brasil, já no Século XIX, o preparo dos docentes formadores dos cursos de formação de professores para a educação básica foi se ampliando à medida que o sistema educacional foi se democratizando e ampliando os níveis de atuação. Ao longo do século XX e início do século XXI, o Curso de Pedagogia consolidou-se como espaço de formação de professores, inicialmente para a formação dos formadores de professores para a educação básica e, já ao final do século e início do século XXI, como formador de professores para a educação básica.

Este é um percurso que interessa compreender porque nos coloca no centro da questão que estamos analisando: o Curso de Pedagogia inicialmente formava os formadores para os Cursos Normais que, por sua vez, formavam os professores da educação fundamental. Aos poucos, os cursos de Pedagogia passaram a ser os formadores diretos desses professores. Pergunta-se: que a formação e, principalmente, que mediações com a educação básica os docentes formadores que lecionam

nos cursos de Pedagogia têm condições de realizar? Estes formadores ainda hoje formam os docentes para os Cursos Normais, mas principalmente formam os pedagogos, cuja base docente é aquela que prepara os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental. Uma discussão sobre a atual condição legal dos formadores de pedagogos, no contexto da docência no ensino superior, encerra o presente capítulo.

2.1 O PERÍODO ANTERIOR AO ESTADO NOVO: BREVE INCURSÃO SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE MASSAS, A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SEUS FORMADORES

Para analisar a formação dos docentes formadores de professores é necessário remetermo-nos à escolarização de massas e à institucionalização da formação de professores no Brasil. As demandas pelo recrutamento de docentes formadores aconteceram na medida em que a escola básica necessitou de professores formados para atuar nos sistemas de ensino, que passaram por intenso movimento de democratização de seu acesso, principalmente ao longo do século XX.

Entendemos que a política educacional, como um caso particular das políticas sociais (FREITAG, 1987), traz no seu bojo focos de tensão e conflito, na busca de uma determinada hegemonia. É, portanto, expressão da tensão na busca de um projeto de sociedade pensado e muitas vezes implantado por forças sociais que possuem poder de expressão e decisão, influenciando as proposições políticas e os planos de ação. Desta forma, a política educacional implica num tipo de “intervenção do Estado com vistas a assegurar a dominação política existente, a manutenção do processo de acumulação do capital e, por vezes, a afastar focos de tensão e conflito, para obter a hegemonia” (GERMANO, 1993, p. 32).

Do mesmo modo, as políticas públicas de formação de professores resultam de projetos em disputa historicamente situados. Mesmo que as especificidades de cada momento histórico ainda não estejam suficientemente expostas e analisadas, podem ser revisitadas em seus aspectos já conhecidos, para que nossa análise sobre as configurações que a formação de professores e seus formadores assumiram possam ser melhor compreendidas.

Compreender os processos de institucionalização da educação escolar no Brasil é estabelecer diálogo com os professores e sua formação, pois estes foram tidos como elementos chave na implantação da escola de massa. A escolarização primária foi alvo das políticas desde

a constituição do sistema educacional e até hoje está em evidência como importante etapa da educação básica. Aliada a esta relevância, a formação de professores aparece como objeto de preocupação constante das autoridades ao longo da história. Seus formadores ganham importância como articuladores dos processos formativos que se intensificaram ao longo do século XX.

A partir de 1890, com o advento da república, um novo modelo de escola primária, os Grupos Escolares²⁴, fez parte da política de escolarização em massa e da universalização da educação popular no Brasil. A escola elementar estava no centro dos processos de transformação social e cultural, e este modelo de educação popular foi bandeira de luta dos liberais republicanos. A reforma da instrução pública ocorrida neste período foi iniciada pela reforma da Escola Normal²⁵, pois havia a crença de que a formação de professores seria a possibilidade de se executarem os novos processos de ensino.

Para Nóvoa (1995), embora as Escolas Normais fossem criadas pelo Estado para controlar esse imenso corpo profissional que conquistou uma grande importância no contexto dos projetos de escolarização de massas, constituíram-se, também, como um espaço de afirmação profissional. As Escolas Normais legitimaram um saber produzido no exterior da profissão docente, que veiculava uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos, mas eram também “[...] um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permitiu vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Os Grupos Escolares consolidaram, portanto, um projeto de escolarização de massas, e a formação de professores era vista como a viabilização dos ideais republicanos. Neste período, as iniciativas de institucionalização desta formação foram feitas pelos modelos de Escolas Normais²⁶. Sob a responsabilidade das províncias, esta formação foi implantada com especificidades nas diferentes regiões do

²⁴ Nos Grupos Escolares, o método individual cedeu espaço ao ensino simultâneo; a escola unitária foi sendo substituída pela escola de várias classes e vários professores; o método tradicional cedeu lugar ao método intuitivo, e a mulher encontrou no magistério primário uma profissão (SOUZA, 1998).

²⁵ A primeira Escola Normal no Brasil foi instituída em 1835, em Niterói no Rio de Janeiro e foi, segundo Tanuri (1969), uma das pioneiras na América Latina.

²⁶ Na Reforma da Instrução de 1892, as Escolas Normais aparecem como espaços de formação de professores.

Brasil, a partir de reformas educacionais inspiradas no movimento da Escola Nova²⁷ por jovens intelectuais brasileiros²⁸.

A intensificação do processo de modernização no país estabeleceu forte vínculo com a institucionalização dos serviços públicos, entre eles a educação escolar. Nesse contexto, as diretrizes políticas nacionais para a educação foram progressivamente implantadas por meio de uma legislação que se organizou com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e, da mesma forma, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1931 (DURLI, 2007). A preocupação com a educação no projeto de modernização da sociedade brasileira deu-se, segundo Silva (2004, p. 31), por esta ser entendida “[...] como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia”.

O Estado buscava, portanto, obter consenso na área da educação com vistas a criar condições para as relações de produção capitalistas que se impunham naquele momento. No entanto, neste período, vale destacar que a definição de um modelo nacional de educação estava atravessada pelas lutas entre educadores católicos e educadores laicos. Os educadores católicos, sabemos, foram os primeiros a conduzir os rumos da educação escolar brasileira, por meio dos religiosos. A profissão docente, constituída no momento em que o Estado destituiu a Igreja da condução do ensino, não significou, de imediato, uma independência da influência religiosa em vigor. Nóvoa (1995, p. 15) já afirmava: “O professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a igreja como entidade de tutela do ensino”. Os professores, como atores dos novos dispositivos de escolarização, ganharam a atenção do Estado, responsável agora em criar condições para a sua profissionalização.

Durli (2007, p.18) explicita que os educadores católicos buscavam a manutenção do seu poder de intervenção na educação

²⁷ Segundo Amaral (2011, p. 40), o Movimento da Escola Nova originou-se na Europa e foi desenvolvido nos Estados Unidos por John Dewey e William Kilpatrick. Chegou ao Brasil na sua versão americana e enfatizava os métodos ativos de ensino-aprendizagem, a experiência e a criatividade infantis, a curiosidade e a liberdade da criança, o debate e a vivência democrática na escola, o respeito aos interesses infantis e às diferenças individuais, valorizando os estudos de Pedagogia Experimental que dariam suporte a uma “Pedagogia Científica”.

²⁸ Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, entre outros.

escolar, procurando impedir a crescente intervenção do Estado nesta área. Já os educadores laicos “[...] propuseram a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto educacional democrático de sociedade”. No Manifesto de 1932, também denominado de manifesto escolanovista, os educadores que o subscreveram expressaram a preocupação com a formação de professores:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (MANIFESTO, 1984, p. 421).

Assim explicitada, a preocupação com a formação de professores, a partir de então, passou a contar com duas iniciativas em nível superior: uma no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), criada e coordenada por Fernando de Azevedo em 1934; e outra na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (DF), no Rio de Janeiro, criada e coordenada por Anísio Teixeira em 1935. Durli (2007, p. 20) afirma que essas duas primeiras instituições de ensino superior eram “[...] portadoras de uma proposta que compreendia a formação superior do professor primário, secundário e, igualmente do professor do Curso Normal, incorporando a realização de pesquisas [...]”. A formação de professores e de seus formadores foi, portanto, pensada em nível superior pela primeira vez no Brasil já na década de 1930.

A experiência idealizada por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira constituiu-se em uma das primeiras propostas de transição da formação do professor primário para o nível universitário. Brzezinski (1996, p. 36) destaca a afirmação de Teixeira (1969)²⁹: “[...] a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário foi a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, que se incorporou à Universidade do Distrito Federal pelo Decreto nº 5.515/1935”. Esta escola, de existência breve, organizava-se com

²⁹ De acordo com Brzezinski (1996, p. 36), Anísio Teixeira, enquanto Diretor da Instrução do Distrito Federal e continuador da obra de Fernando de Azevedo iniciada em 1927, criou a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932 e a Universidade do Distrito Federal – UDF, em 1935.

estrutura verticalizada de formação de professores, da graduação à especialização profissional, ao mestrado e ao doutorado em Educação. Brzezinski (1996) ainda ressalta que além de formar professores para todos os graus, “Nesta mesma escola deveria se desenvolver a ‘escola’ de pesquisas educacionais e de cultura superior da Universidade, consolidando-se o estudo científico da educação, o que superaria o tratamento empirista até então, emprestado aos problemas brasileiros” (BRZEZINSKI, 1996, p. 37).

Tal proposta, no entanto, perdurou somente no período de 1934 a 1938, devido às dificuldades políticas para sua implantação, e foi abortada pelo golpe de 1937. Ambas as propostas, a do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e a da Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (DF), no Rio de Janeiro, foram iniciativas pontuais e interrompidas, mas colaboraram para que se pensasse essa formação em nível superior.

Até 1939, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto nº 1.190/1939) que tinha entre as suas finalidades preparar candidatos ao magistério normal e secundário, a formação de professores no Brasil era oferecida em Cursos Normais. Carvalho (2013, p. 40) salienta que, ainda na Reforma Francisco Campos, (Decreto nº 19.851 de 1931), que abrangia do secundário ao superior, não houve referência ao ensino normal e primário, mesmo que o ensino normal “[...] tivesse a finalidade de formar professores para atender às necessidades das séries iniciais e fosse o único espaço de formação destinado para esse fim”.

Nesse período, os cursos de formação de professores, segundo Amaral (2011, p. 41) “[...] contava com o seletivo grupo de professoras do Grupo Escolar anexo para ministrar aulas de demonstração das diversas disciplinas do currículo, sob a orientação das formadoras das diferentes metodologias”. Parte dos formadores de professores justificava a relevância de sua formação ser pautada na prática da escola básica, pois muitos deles tinham apenas a escolaridade igual àquela para a qual ministravam aulas.

Apesar da iniciativa de formar docentes formadores de professores primários em nível superior surgir ainda na década de 1930, uma parcela considerável dos docentes dos Cursos Normais (até 1946) permaneceu com a formação no próprio nível secundário, como aponta Damis, (2002, p. 102):

[...] para lecionar uma disciplina no nível secundário predominou, por vários anos, a exigência de, se possível, tê-la estudado em um nível mais alto ou no próprio nível – mas houve uma época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infame.

É ainda na década de 1930 que as universidades brasileiras são regulamentadas, com o Decreto nº 19.851/1931. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras fez parte desta legislação, contudo não se efetivou. Foi somente com o Decreto-Lei nº 1.190/1939 que houve a criação da referida Faculdade. O Curso de Pedagogia passou, então, a funcionar ao lado das faculdades já existentes, como Medicina e Direito. Juntamente com a formação no curso de Didática, os egressos do Curso de Pedagogia poderiam ministrar aulas no Curso Normal. Esta Lei marcou o início de um processo de afirmação dos estudos educacionais na academia, no Curso de Pedagogia, com uma proposta universitária profissionalizante, marcada pelas distinções entre o bacharelado e a licenciatura, conforme afirmam Scheibe e Durli (2011, p. 86):

Ao ser instituído pelo Decreto-Lei n 1.190 de 1939, que criou a Faculdade Nacional de Filosofia no âmbito da Reforma Francisco Campos, durante o governo autoritário de Getúlio Vargas, o Curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante. Sua instalação se deu com duas finalidades centrais: formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos, e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudo, então denominado de Didática.

Na sua criação, os cursos de Pedagogia foram caracterizados pela dualidade: eram oferecidos em duas modalidades, o bacharelado e a licenciatura. Os licenciados em Pedagogia destinavam-se ao magistério nas Escolas Normais; e os bacharéis destinavam-se a exercer funções administrativas na escola ou nos sistemas de ensino, como “técnicos da

educação”, embora tais funções ainda não estivessem claramente definidas.

Docentes que se formavam nos cursos superiores de licenciatura também podiam atuar nos Cursos Normais. Já os bacharéis formados nos cursos de Matemática, Filosofia, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia precisavam da formação complementar de 1 ano, no curso de Didática, por meio do qual obtinham o título de licenciado. Com ele, poderiam exercer a docência. Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 87):

No curso de Didática, os egressos dos bacharelados formavam-se para o exercício da docência no ensino secundário e normal. O bacharelado em Pedagogia, com duração estabelecida em três anos, focalizava disciplinas principalmente voltadas aos fundamentos da Educação. No curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação, distribuídas no período de um ano letivo. [...] Todo licenciado em pedagogia, portanto, era também, e *a priori*, bacharel nesse campo de conhecimento.

Gatti e Barreto (2009, p. 37) também se referem à formação de docentes para os Cursos Normais pelos cursos superiores de Pedagogia:

Com o início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão do sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passaram a ser demandados. Então, nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção de licenciatura [...]. Esse modelo vai se aplicar também ao Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais [...].

A necessidade de formação de professores para a educação básica passou a se intensificar diante da demanda por escolarização, o que influenciou a formação de docentes para atuar nessa formação. Foi, portanto, sob a influência das ideias educacionais das décadas de 1920 e 1930 que a Faculdade Nacional de Filosofia (Decreto nº 1.190/1939) tornou-se realidade, num contexto marcado pelo modelo de universidade profissionalizante e que tinha por finalidade, conforme consta no Artigo 1º do Decreto:

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

A formação de formadores de professores estava agora vinculada ao ensino superior, no Curso de Pedagogia, assim como a formação de técnicos em educação, que conforme Durlí (2007, p. 21), “[...] estava de acordo com os interesses do Estado no sentido de produzir quadros técnicos necessários ao aparato estatal”. No contexto do Estado autoritário, porém, a formação de professores primários desapareceu das universidades, contrariando o que propunham os projetos de Fernando de Azevedo (USP) e Anísio Teixeira (UDF) na década de 1930.

2.2 A REDEMOCRATIZAÇÃO PÓS-ESTADO NOVO: DAS LEIS ORGÂNICAS DE 1946 À PRIMEIRA LDB DE 1961

O período que se seguiu ao Estado Novo³⁰ foi marcado por legislações que consolidaram a organização de um sistema educacional com bases nacionais. Segundo Romanelli (2010, p. 199), o período de 1930 a 1964 caracterizou-se “[...] por um equilíbrio mais ou menos estável entre o modelo político getuliano, de tendências populistas, e o modelo de expansão da indústria”, na direção da expansão e implementação de condições mínimas de infraestrutura e indústria básica.

³⁰ Regime político implantado por Getúlio Vargas no período de 1937 a 1945, caracterizado pela centralização do poder, pelo nacionalismo e anticomunismo.

O sistema educacional configurou-se, então, em nível nacional, com as Leis Orgânicas do Ensino Primário e Normal datadas de 1946, aliados também ao movimento de expansão da indústria. A formação de professores para o ensino primário consolidou-se a partir dessa Lei Orgânica (Decreto nº 8.530/1946), agora considerada ramo do ensino médio, e oferecida em nível Ginásial e Colegial. Com isso, houve a ampliação das oportunidades de formação de professores no Curso Normal pautada no discurso de qualificar professores para atuar na educação primária³¹.

Também os cursos de Pedagogia tiveram nova regulamentação em 1946, pelo Decreto Lei nº 9.092, quando houve a tentativa de substituição do esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em Faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Embora não fossem mais considerados dois cursos, os diplomas continuavam separados (DURLI, 2007). O bacharelado permanecia como base da formação do Pedagogo, que, para exercer o trabalho docente, continuava a ter que cursar a licenciatura. Nesse sentido, Freitas (1996) destaca que o Curso de Pedagogia, desde sua criação, foi marcado por dicotomias no que diz respeito ao campo de sua formação: professor *versus* especialista; bacharelado *versus* licenciatura; generalista *versus* especialista; técnico em educação *versus* educador.

Embora os cursos de Pedagogia procurassem também formar docentes para atuar nos Cursos Normais, poucos acessavam esse curso superior, pois sua oferta ainda permanecia restrita. O ideal de formar formadores de professores nos cursos de Pedagogia permanecia distante de ser efetivado, pois no ano de 1962, Valnir Chagas indicou, no Parecer 251 (1963a), a aspiração que ainda se tinha: “[...] formação do mestre primário em cursos de grau médio e consequentemente formação superior ao nível da graduação, dos professores desses cursos”, e reiterou que, diante do tamanho do território brasileiro, vários lustros seriam necessários para a plena implementação desse sistema. Nas regiões mais desenvolvidas do país, Chagas (1962) previu a sua efetivação ainda antes da década de 1970, e na medida em que isso ocorresse, o formador de professores deslocaria sua formação para a pós-graduação.

O período de 1945 a 1964, de redemocratização pós-Estado Novo, que se caracterizou pela ampla mobilização das forças

³¹ Ver dissertação: SCHNEIDER, Juliete. “A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)”, defendida em 2008.

democráticas e liberais contra a ordem autoritária anterior, encerrou-se com o Golpe Militar de 1964, o qual tentava impedir a crescente mobilização popular que pretendia ampliar os limites de uma democracia ainda restrita (DURLI, 2007).

Na década de 1960, marcada pelo desenvolvimento pautado no planejamento e com as reformas de base, a educação foi vista pelo poder público como um dos principais fatores de desenvolvimento econômico. A LDBEN nº 4.024 de 1961 representou um importante passo rumo à integração do sistema educacional em nível nacional, sendo que a grande novidade, à época, era a equivalência de todos os cursos de nível médio e, conforme Fiori (1980, p. 86), “[...] visto agora como veículo de acesso ao ensino superior”.

A LDBEN de 1961 procurou contemplar o compromisso do poder público na implantação de um projeto de desenvolvimento – de base urbano-industrial – para o Brasil. A educação escolar, cada vez mais, passou a ser vista como investimento, e, ao sistema de ensino, foi atribuída a responsabilidade pela formação dos recursos humanos necessários à nova conjuntura econômica, por meio da ampliação das oportunidades educacionais.

A segunda regulamentação do Curso de Pedagogia, no período anterior à LDB 9394/96, aconteceu, então, em 1962, e foi feita a partir da promulgação da LDBEN nº 4.024 de 1961. Com os Pareceres CFE³² 251/62 e CFE 292/62, os cursos de Pedagogia passaram a ter um currículo mínimo, com duração de quatro anos, e, conforme Scheibe e Durli (2011), possibilitou-se que a licenciatura fosse cursada concomitantemente ao bacharelado. No entanto, as mudanças efetuadas não alteraram a estrutura até então organizada. Essa regulamentação indicava o bacharelado como base de formação do pedagogo, e com quatro anos de duração, incluía a formação para a docência, numa tentativa de superar a dicotomia bacharelado e licenciatura. O especialista era formado, em substituição ao técnico em educação, conforme aponta Bissoli da Silva (2002, p. 143): “[...] pode-se observar que já se verificava aqui a transição para a introdução da segunda versão – a do especialista”.

A LDB de 1961³³ modificou ligeiramente a formação dos profissionais da educação, o que é indicado em seu Artigo 59, onde

³² CFE - Conselho Federal de Educação.

³³ Os artigos dessa Lei foram normatizados, segundo Durli (2007), pelos seguintes documentos: (i) Parecer CFE 251/1962 (BRASIL, 1963a), do CFE, que indicou as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do Curso

constava que “A formação de professores para o ensino médio será feita em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961, Art. 59). Além disso, Durli (2007) chama a atenção para os artigos 63 e 64, da mesma lei, ao estabelecerem que a formação de orientadores educacionais de ensino médio deveria ser feita em cursos de especialização, após a graduação, e a de orientadores educacionais de ensino primário, em nível pós-normal, nos Institutos de Educação.

Os Pareceres CFE 251 e 292, de 1962, buscaram soluções que respondessem àquelas críticas que se avolumavam desde 1939, versando sobre a falta de especificidade do Curso de Pedagogia. Conforme Chagas (1976, p. 62): “Reivindicou-se, por exemplo, um maior teor de especificidade em esquemas de formação diferenciados a partir de uma base comum. Discutiu-se a possibilidade de preparar o especialista no professor com experiência de ensino, qualquer que fosse a área de conteúdo”. No entanto, para Durli (2007), a nova estrutura pouco diferia daquela determinada em 1939. Manteve-se a mesma duração fixa, o mesmo esquema de licenciatura e bacharelado e, em relação às matérias indicadas, a grande maioria já constava do antigo currículo.

O Curso de Pedagogia permaneceu, então, salvo pequenas alterações, com seu objetivo inicial, qual seja, formar docentes para atuar nos Cursos Normais e formar especialistas em educação para atuar nas estruturas burocráticas do sistema educacional, como forma de garantir e controlar a implantação dos projetos educacionais, diante do projeto desenvolvimentista que se implantava no país.

2.3 A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E O CARÁTER PROFISSIONALIZANTE DO ENSINO SUPERIOR

No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), essa reforma foi marcada especialmente pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho e a modernização de hábitos de consumo. Scheibe (2002, p. 49) reitera que as reformas de ensino neste período “[...]

de Pedagogia; (ii) Parecer CFE 292/1962 (BRASIL, 1962), que fixou as matérias pedagógicas para a licenciatura e; (iii) Parecer CFE 12/1967 (BRASIL, 1967), que tratou da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico.

vincularam-se à educação para a formação de ‘capital humano’, com estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação [...]”.

Para Saviani (2004), os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, então pronunciados, reordenaram o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, radicalizando-se a perspectiva de alcançar uma eficiência instrumental. Segundo o autor, a predominância do tecnicismo pedagógico e a crença no conhecimento técnico-organizacional foram responsáveis por introduzir a divisão do trabalho na escola.

Nesse período, as políticas educacionais, principalmente informadas pela Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 1968) e pela Reforma do Ensino Primário e Médio (Lei nº 5.692, de 1971), tinham por objetivo, por um lado, desmobilizar eventuais movimentos no campo da educação (DURLI, 2007), e por outro “[...] tinham também a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluídos dos privilégios concedidos pelo ‘centro do poder’” (GERMANO, 2005, p.104).

Em 1968, a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) reorganizou todo o Ensino Superior. Neste processo, modificou o currículo dos cursos de Pedagogia e nele incluiu as habilitações. Sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e das necessidades do mercado de trabalho, definiram-se os especialistas que atuariam nos sistemas de ensino e as respectivas funções a serem desempenhadas (SCHEIBE e DURLI, 2011). No conjunto das habilitações, foram estabelecidas a formação de especialistas, as habilitações técnicas para a atuação no Curso Normal, e a Habilitação Magistério de 2º grau. A partir desta Lei, instituíram-se as Faculdades de Educação para alocar, além do Curso de Pedagogia, também a responsabilidade de propiciar a formação pedagógica às licenciaturas.

Segundo Candau (1987, p. 20), permaneceram nas Faculdades de Educação a precariedade e o mesmo desprestígio das seções de pedagogia e didática da antiga Faculdade de Filosofia:

Os mesmos problemas com que se defrontaram os cursos de formação de professores, desde o seu início, (tais como a falta de integração entre a formação pedagógica e a específica, e o caráter excessivamente ‘teórico’ dos cursos), persistiram e talvez se agravaram com a desarticulação da faculdade de filosofia.

Ao mesmo tempo, há que se considerar que a criação de um local específico para a formação de educadores (Faculdades de Educação, Centros ou Departamentos de Educação), aos poucos, foram contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e profissional da área. Saviani (2007) destaca que vai ficando claro que a razão de ser da inclusão da palavra “educação” nessa nova faculdade, em lugar de “filosofia”, aponta para a questão da formação de professores. Para o autor, a nova faculdade teria a função de formar professores, sobretudo para o ensino normal e secundário.

O projeto de lei da Reforma Universitária, aprovado pelo Congresso, buscou responder a duas exigências, contraditórias, de acordo com Saviani (1997, p. 24):

[...] de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

A formação de professores esteve particularmente vinculada aos interesses daqueles que procuravam adequar o ensino superior aos mecanismos do mercado, oferecendo formações de distintas qualidades com o objetivo de ampliar as possibilidades de formação diante da demanda emergente por professores.

Logo em seguida, pelo Parecer CFE 252/1969, incorporado à Resolução CFE nº 2/1969, o currículo mínimo do Curso de Pedagogia passou a ser constituído por uma parte comum e outra diversificada. A partir de então, passaram a existir licenciaturas curtas e plenas, ou seja, cursos de curta e longa duração. O artigo primeiro da mencionada Resolução estabelecia que “[...] a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação” (BRASIL, 1969b).

A legislação vigente nesse período apontou para a formação de docentes para os Cursos Normais e para o preparo de especialistas em educação nos cursos de Pedagogia. Segundo Brzezinski (1996), essa legislação respondeu às exigências do modelo educacional tecnicista e ampliou o dilema da identidade do curso: formar o pedagogo, o professor ou o especialista? Para a autora, às críticas iniciais ao curso, denunciando um currículo, sobretudo teórico e generalista, juntaram-se outras relacionadas à fragmentação da formação, à divisão técnica do trabalho na escola e ao distanciamento entre teoria e prática.

O Parecer CFE 252/1969 e a Resolução CFE nº 2/1969 perduraram sua vigência até a LDB 9.394/1996, e o Curso de Pedagogia permaneceu, portanto, desde 1939, sem conseguir alterar sua visão de formação pedagógica, mantendo como identificação principal a formação de técnicos e especialistas em educação. De 1969 a 1996, o Curso de Pedagogia teve o objetivo de formar docentes para o magistério nos Cursos Normais e formar especialistas para a atuação nas escolas de 1º e 2º graus, a partir de sua estrutura, que tinha um currículo com uma parte comum e outra diversificada em função das habilitações³⁴. Para Scheibe e Durli (2011), a preparação do professor primário em nível superior configurava-se como um “apêndice” das demais funções do curso, não sua principal finalidade, e a criação das habilitações fragmentou a formação do Pedagogo, conforme indicam Scheibe e Aguiar (1999, p. 24): “[...] o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas”, o que de fato distanciava teoria e prática, conforme indicado por Brzezinski (1996).

Durli (2007, p. 33) aponta ainda que eram três as possibilidades de atuação do egresso do Curso de Pedagogia a partir de 1969:

[...] como especialista de acordo com a habilitação cursada, como professor nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Sob o argumento “quem pode o mais

³⁴ Scheibe e Durli (2011, p. 92) mostram-nos as habilitações do curso de Pedagogia: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus; (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção Escolar de Escola de 1º e 2º Graus; (ii) Inspeção Escolar de 1º Grau. Este currículo configurava, concretamente, 8 habilitações.

pode o menos”, isto é, quem prepara o professor primário tem também condições de atuar como professor primário, o referido Parecer viabilizou essa formação em nível superior. Entretanto, a criação de uma habilitação específica foi considerada prematura para esta área, definindo-se, assim, alguns estudos mínimos que compreendiam as cadeiras de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Nesse momento, é possível vislumbrar a formação de professores primários nos cursos superiores de Pedagogia, mas ainda como uma possibilidade e não como uma obrigação legal. Entendemos, portanto, que a maioria dos professores primários permaneceu com a formação nos Cursos Normais. Seus docentes formadores de professores consolidaram cada vez mais a sua formação nos cursos superiores de Pedagogia, sempre ratificada pela legislação, desde a criação do curso.

Ainda com forte vinculação à formação dos especialistas, o Curso de Pedagogia permaneceu com as marcas da dualidade até então apontada. Críticas foram feitas aos especialistas em educação formados nesses cursos, pois estes se orientavam por dois pressupostos principais, conforme Pereira da Silva (2006): (i) pelo papel que vinham desempenhando na organização do trabalho escolar enquanto reprodutores das estruturas e relações de poder no interior da escola e (ii) pela crescente fragmentação do trabalho escolar, impingida pela divisão de tarefas técnicas, que imprimiam um caráter tecnicista e pragmático à atuação do profissional da educação. A atuação dos especialistas em educação estava pautada no controle de todos os processos que aconteciam na escola, inclusive sobre os saberes por ela trabalhados.

Também Warde (1985, p. 79) indicou que a nova legislação, pautada nos princípios de encurtamento e aligeiramento impostos aos cursos de licenciaturas, “[...] passaram a oferecer à escola de 1º e 2º graus professores cada vez menos preparados a enfrentar pedagógica e socialmente os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino”. Com o foco na formação de especialistas, os cursos de Pedagogia não priorizavam a formação de docentes para os Cursos Normais, tampouco de professores para o magistério da educação básica, o que criou uma situação de professores pouco preparados para a docência.

Compreendemos, portanto, que os cursos de Pedagogia buscavam atender demandas de escolarização básica ao formarem docentes para atuar nas Escolas Normais, mas também atendiam fortemente às demandas de burocratização e racionalização escolares, que tinham como objetivo atender a um maior controle do Estado sobre o sistema de ensino.

Em 1969, com o Parecer CFE 252/1969, temos, portanto, por um lado, a primeira indicação da formação de professores primários nos cursos superiores de Pedagogia. Por outro, a introdução das habilitações no Curso de Pedagogia estava em consonância com os modelos de formação para o mercado de trabalho, que garantiria a eficiência da educação e do trabalho pedagógico pela racionalidade técnica subjacente à formação de especialistas (coordenação, controle e supervisão da escola), conforme discute Durli (2007).

De 1939 a 1969, as mudanças feitas nos cursos de Pedagogia objetivaram a formação de técnicos e de especialistas em educação, com forte vinculação às demandas do capital então fortemente vinculadas à criação de condições infra-estruturais no contexto desenvolvimentista³⁵.

Com a Lei nº 5.672/1971, as Escolas Normais no Brasil foram extintas, e a formação de professores para o ensino primário passou a ser uma habilitação do ensino de segundo grau, chamada Magistério, que permaneceu formando a maioria dos professores primários. Com essa legislação, impôs-se a reformulação dos cursos de formação de professores e especialistas nos cursos de Pedagogia.

Ainda que dedicada à regulamentação dos ensinos de 1º e 2º graus, a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) previu questões de formação de professores e manteve a possibilidade de formar os professores para o magistério dos anos iniciais de escolaridade nos cursos de Pedagogia. Essa legislação admitiu a existência de cinco níveis de formação de professores, regulamentada pela Indicação nº

³⁵ O modelo desenvolvimentista no Brasil foi implantado com o início da industrialização, na década de 1950, e foi intensificado quando se ajustou aos interesses do capital internacional, ainda nessa década, no governo de Juscelino Kubitchek (1956). A execução do Plano de Metas no seu governo foi o grande responsável pela definitiva configuração do modelo desenvolvimentista industrial no Brasil, quando da entrada do capital estrangeiro de forma maciça, ocupando ramos da indústria pesada. O Plano de Metas encarregava o capital estatal de viabilizar o programa de infra-estrutura que daria sustentação a esse modelo, por meio da construção de rodovias e da ampliação do potencial de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica.

22/1973, apresentando níveis variados a cada um dos quais correspondia um nível de exercício, conforme é ditado pelo Artigo 30 da Lei:

Exigir-se-á, como formação mínima para o exercício do magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;

c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em cursos superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§1º – Os professores a que se refere a letra “a)” poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino e 1º grau, se sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§2º – Os professores a que se refere a letra “b)” poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§3º – Os estudos adicionais referidos nos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Nos anos seguintes, a formação de professores foi intensamente discutida no sentido de atender aos preceitos da legislação de 1971. Valnir Chagas é citado por Durlí (2007) como um intelectual orgânico que teve presença marcante no contexto da legislação educacional brasileira, sendo conselheiro do CFE nas décadas de 1960 e 1970.

Dentre as orientações elaboradas por Valnir Chagas destacam-se aquelas que exigiram mudanças nos cursos de Pedagogia, a saber: as Indicações de número 22/1973 (BRASIL, 1973), 67/1975 (BRASIL, 1975) e 70/1976 (BRASIL, 1976).

Apesar das exceções configuradas pela própria lei, já era possível visualizar um cenário que propiciaria nova expansão dos cursos/habilitações de Pedagogia, agora voltados também para a formação de professores para o ensino fundamental e não apenas para

formar os formadores destes professores.

Muitas críticas, no entanto, foram feitas aos cursos de Pedagogia e expressas na Indicação nº 67/1975 (BRASIL, 1975). Eram provenientes dos docentes que nele atuavam e dos discentes que apresentavam suas dificuldades no momento de sua inserção nas atividades do campo de trabalho:

[...] a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais, quando o trabalho a elas inerente ainda não atingia níveis tão elaborados de especificidades; a ausência de conteúdo na capacitação superior do professor primário; a formação do especialista com base em um candidato que não fosse professor nem tivesse vivência de escola, de ensino e de aluno (CHAGAS, 1976, p. 68).

A fraca vinculação da formação com a realidade da escola já era apontada como um problema naquela época e, nesse sentido, Chagas (1976, p. 68) defendeu que “[...] em nível de graduação, não havia dúvida de que o caminho é generalizar o preparo de especialistas e docentes do ensino pedagógico como acréscimo proporcionado a candidatos que tenham prévia formação e experiência profissional no magistério”. Nesse documento é possível perceber nitidamente a preocupação com a realidade da escola, para a qual os profissionais pedagogos são preparados, e há, nessa Indicação, a tese da formação do especialista sobre uma base docente, conforme já havia sido anunciado no Parecer CFE ° 252/1969 (BRASIL, 1969a).

A relação do pedagogo em formação e de seu docente formador com a escola básica é apontada como essencial no processo de formação dos professores e especialistas no Curso de Pedagogia. A *práxis* como fundamento da formação e da atuação profissional dos professores mostra-se necessária nos discursos daqueles que se propõem a refletir sobre a educação escolar de modo a buscar sua melhoria.

Nesse período, entretanto, houve a indicação de que a formação de professores e de especialistas em educação poderia ocorrer em diversos outros cursos e não mais apenas no Curso de Pedagogia, o qual, antes, era o lugar específico desta formação. Ao mesmo tempo, surgiu a indicação de se formar professores para os anos iniciais de escolaridade no Curso de Pedagogia (Parecer 252/1969), o que, diante da autonomia universitária dada pela Lei 5.540 de 1968, fez com que alguns cursos incorporassem a formação desse professor como um apêndice do curso,

e não como determinação legal.

Foi ainda em 1979 que as Indicações foram revogadas pelo então Ministro da Educação Professor Eduardo Portella e devolvidas ao CFE acompanhadas do Aviso Ministerial nº 385, de 1976. Elas tiveram extraordinário efeito mobilizador, segundo Durli (2007), congregando, no contexto de transição democrática, educadores e instituições ligadas à área da educação no afã de fazer reverter o que nelas estava prescrito, já que, em 1970, tinha havido a notícia de que as Indicações poderiam ser rediscutidas pelo MEC. Professores e estudantes universitários organizaram-se para acompanhar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores.

Em 1982, com a aprovação da Lei nº 7.044, a habilitação para o Magistério foi mantida nos cursos de Pedagogia, mas introduziu-se a diferenciação na formação de docentes para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, momento em que foram criados os cursos de licenciatura curta, em nível superior, conforme Gatti e Barreto (2009).

No ano de 1979, ainda no contexto da ditadura militar, professores, estudantes e entidades representativas da área da educação organizaram-se no sentido de intervir na formulação das políticas de formação de educadores, ainda com fortes marcas do CFE, e também considerando a inexistência de discussão sobre o assunto no âmbito da sociedade civil, como aponta Durli (2007, p. 44). Nesse momento, associações e organismos³⁶ mobilizam-se e passam a representar os interesses educacionais das camadas populares.

³⁶ Brzezinski (1996) e Cunha (2005) destacam algumas dessas associações/organismos revigorados pela abertura política: ABE – Associação Brasileira de Educação -, criada no ano de 1924, atuando na realização de cursos, pesquisas e congressos, promovendo discussões e análises sobre temáticas educacionais; AEC – Associação de Educadores Católicos -, fundada em 1945 por dissidentes da ABE, na defesa do ensino religioso obrigatório e dos interesses da educação confessional; ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, em 1977; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, criada em 1978, proposta e patrocinada, a princípio, pela CAPES (Coordenadoria de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior), tornando-se autônoma em 1980, com o objetivo principal de desenvolver estudos no sentido de criação de uma associação dos cursos de pós-graduação; CEDES – Centro de Estudos “Educação e Sociedade”, fundado no âmbito da Universidade Estadual de Campinas, em 1978, notabilizando-se por ter criado a Revista Educação e Sociedade, que se firmou como um dos principais veículos de discussão e difusão dos estudos em educação. Cunha (2005) destaca ainda a criação da ANDE – Associação Nacional de Educação, fundada em 1979, por professores,

No interior do Movimento dos Educadores (ME), organizou-se outro, voltado à discussão e construção de propostas para a formação de educadores brasileiros, que inicialmente era denominado Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980), transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE (1983) e que resultou na criação da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1990, conforme indica Durli (2007, p. 47). Esse Movimento de Educadores mobilizou as discussões em torno da reformulação dos cursos de Pedagogia.

A década de 1980 foi também caracterizada no Brasil pela chegada das discussões acerca das teorias da reprodução³⁷ e na sequência, da pedagogia crítica³⁸. Tendo como pano de fundo o

especialistas e pesquisadores paulistas, com o objetivo de atuar na sociedade brasileira na busca de uma educação plenamente identificada com os princípios da democracia e da justiça social; ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, criada em 1981; FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais-, criada em 1986, defendendo os interesses específicos da categoria que representa; FORUMDIR – Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras-, criado em 1992; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação- criada com outra denominação em 1980.

³⁷ A teoria da reprodução está na obra de Bourdieu e Passeron (1970), intitulada “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, que tem sua proposta teórica assentada na premissa de que “as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.) dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada” (ABRANTES, 2011, p. 262-263). O autor ainda destaca que quanto maior for essa inculcação, menor será a necessidade de coação física.

³⁸ A pedagogia histórico-crítica tem a sua formação no final da década de 1970, década marcada pelo desenvolvimento das análises críticas da educação, especialmente sobre o seu caráter reprodutor, tanto no âmbito internacional como no caso brasileiro. Saviani (2008b) destaca que a pedagogia histórico-crítica veio responder à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Suas bases teóricas têm a contribuição de Marx, pois conforme Saviani (2008b, p. 141), quando se pensam os fundamentos teóricos, “[...] observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação de movimento e das transformações; e de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre conceitos, mas uma dialética do movimento real”, que, para o autor, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo

marxismo, elas traziam a denúncia da discriminação social e cultural ocorrida no sistema educacional, e viam a escola como espaço de lutas sociais. Comparações entre escola e fábrica denunciaram a divisão do trabalho empresarial na escola.

No bojo dos embates sobre a pedagogia e sua orientação pautada na formação de técnicos/especialistas, no ano de 1980, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação – PUC/SP, e, neste evento, foi organizado um Comitê para mobilizar professores e alunos em torno da reformulação do Curso de Pedagogia. Das discussões realizadas neste Comitê, foi elaborado, em 1983, um documento fundamental, expressando os princípios gerais que passaram a fundamentar as ações do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Pautado nos pressupostos teóricos histórico-críticos, o documento expressou princípios, entre eles o que definiu a docência como a base da identidade profissional de todo educador e a necessidade de definição de uma base comum nacional, ou seja, a docência como base da formação para todos os cursos, independentemente da etapa ou modalidade de ensino, conforme nos mostram Scheibe e Durli (2011). Destas discussões, surgiu a compreensão de que o eixo da formação do profissional da educação é o *trabalho pedagógico*, compreendido como ato educativo intencional. Essa proposta se distanciava da perspectiva tecnicista da política oficial de formação de professores defendida pelo MEC (DURLI, 2007, p. 48).

Scheibe (2001, p. 2) aponta que, em muitos casos, a habilitação de formação docente era “[...] exigida como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador”. Shiroma, Moraes e Evangelista (2003, p. 135), salientam que o “Curso de Pedagogia, progressivamente, assumiu a formação para as séries iniciais do então ensino de primeiro grau, e depois a Educação Infantil, como uma de

histórico, concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. No Brasil, de acordo com Saviani (2008b), a pedagogia histórico-crítica resultou da exposição feita no seminário organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), realizado em Niterói em 1985, e “procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2008b, p. 65).

suas mais importantes atribuições, secundarizando-se a formação de especialistas [...]”.

Visualizamos neste período a relevância que ganhou a formação de professores nos cursos de Pedagogia, em detrimento da formação de especialistas, ainda que não fosse essa a principal orientação das legislações em vigor. No entanto, em nível nacional, duas tendências passaram a configurar os cursos de Pedagogia, conforme afirma Durli (2007, p. 48 e 49):

A primeira, em conformidade com o modelo outorgado pelo Parecer CFE nº 252/1969 (BRASIL, 1969a), formando profissionais habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos Cursos de Magistério e os profissionais licenciados como especialistas em educação, para atuarem junto às escolas e aos sistemas de ensino – administradores escolares, supervisores, orientadores educacionais e inspetores de ensino. A segunda, condizente com a autonomia das universidades e com as ideias produzidas no âmbito do Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, formando licenciados habilitados para o exercício do magistério nos anos iniciais de escolarização e no Curso Normal. A segunda tendência, implantada por diversas instituições de ensino superior, foi acolhida pelo CFE, que autorizou as primeiras experiências, e posteriormente pelo CNE, por meio de pareceres específicos (FORUMDIR, 2003 *apud* DURLI, 2007).

Os cursos de Pedagogia passaram a abrigar de forma mais intensa a formação de professores para o magistério dos anos iniciais de escolarização, mas a formação em nível secundário, nos Cursos Normais, ainda permaneceu como formadora de grande parcela dos professores primários. Foi somente com a LDB 9394/96 que houve a prescrição legal de que essa formação deveria acontecer em nível superior, embora ainda permitindo a formação em Institutos Superiores de Educação (ISEs) e nos Cursos Normais de nível médio³⁹.

³⁹ Com a ressalva das disposições transitórias, que também preveem a capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para isso os recursos da educação a distância. A Lei nº 12.076, de 2013, no Art. 62, reafirma

Visualizamos que, no período de 1968 a 1988, os cursos de Pedagogia permaneceram formando docentes para atuar nos Cursos Normais/habilitação de Magistério, ambos de nível secundário, e formavam também os especialistas em educação, conforme caracterizado desde a sua criação. No entanto, foi apenas em meados da década de 1970 que muitas universidades passaram a incorporar a formação de professores para o magistério dos primeiros anos de escolarização, como um ato de autonomia e não como determinação legal, já que esta se encontrava ainda na Lei nº 5.540 de 1968 e no Parecer 252/1969. Discussões intensas, porém, já estavam em andamento e buscavam garantir a base docente para a formação de pedagogos, conforme a mobilização feita pelo Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores.

2.4 ABERTURA DEMOCRÁTICA NO FINAL DO SÉCULO XX: A CONSTITUIÇÃO DE 1988, A LDB 9394/96 E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA

No final do século XX, a Constituição Federal (1988) determinou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, consagrando-o como direito público subjetivo, fato que motivou ainda mais a atenção do poder público para a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais neste nível, e, conseqüentemente, intensificaram-se os processos de formação de professores, particularmente no que diz respeito aos profissionais para a docência na educação básica. O número de cursos de Pedagogia aumentou de forma expressiva, como veremos ainda neste Capítulo.

A década de 1990 foi marcada pela operacionalização de reformas no âmbito educacional nos diferentes níveis de ensino, como parte de um movimento que buscou ajustar os sistemas educacionais a uma nova ordem, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97): “Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as

a determinação para a formação de professores da LDB 9394/96: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”.

Houve uma intensa produção de documentos e de legislação educacional neste período, orientados, em grande parte, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), por organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, em grandes eventos⁴⁰, e que prestaram assessorias técnicas e farta produção documental.

A educação apareceu cada vez com maior intensidade como instrumento para responder aos desafios da sociedade globalizada, como o desemprego e a exclusão social. No documento “*Prioridades y estrategias para la educación*”, publicado em 1995 pelo Banco Mundial com diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990, a educação básica aparece como fator que deveria ajudar a “[...] reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 72-75).

A existência de uma nova Constituição levou à construção de novas diretrizes e bases para a educação nacional, aprovadas pela Lei nº 9.394 de 1996. Nestas diretrizes, o Curso de Pedagogia é indicado como um bacharelado profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Para a formação de professores para a educação básica, foi indicada a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), como uma instituição específica para esta finalidade. Os ISEs deveriam ser os responsáveis pela oferta do Curso Normal Superior (CNS), destinado a formar os professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essas determinações pretenderam criar um novo modelo de formação de professores, desresponsabilizando as

⁴⁰ O primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. As publicações de estudos pelo CEPAL, pela UNESCO e pelo Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização, conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003).

instituições universitárias desta tarefa. Tal modelo foi apresentado no interior de uma hierarquia que passou a existir no Ensino Superior, na qual os ISEs ocupam um *status* para o qual há menores exigências em relação aos professores formadores em termos de formação e de relação com a atividade de pesquisa.

Nos ISEs, os cursos seriam voltados a uma formação técnico-profissionalizante e, conforme Damis (2002, p. 114): “Essas instituições, em sua maioria, caracterizaram-se como privadas, resultam de implantação recente, são predominantes no interior do país, não possuem tradição em nível superior, nem condições físicas, materiais e humanas para desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão”.

Esse movimento de desresponsabilização das universidades pela formação de professores esteve também vinculado, no período de 1995 a 2002, aos baixos investimentos do governo federal nas universidades públicas e pela ampliação dos centros universitários privados em todo o país (CUNHA, 2003). Embora tenha se efetivado a criação dos ISEs fora do ambiente universitário, as Universidades não abriram mão da formação dos professores, mantendo cursos de licenciatura. Ao mesmo tempo, a forte mobilização de determinadas associações educacionais, orquestradas neste particular pela ANFOPE, manteve junto aos cursos de Pedagogia a prática que já vinha sendo exercitada de formar os professores para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do ensino fundamental, ao lado ou como base para a formação do próprio pedagogo, entendido pela legislação nacional enquanto especialista nas tarefas de organização escolar, tais como administração e coordenação pedagógica, entre outras.

Cabe aqui destacar o papel da ANFOPE e entidades parceiras no sentido de garantir uma formação superior de qualidade aos professores. Nesse sentido, houve um constante acompanhamento das políticas educacionais por parte desta associação de educadores não apenas para criticá-las, mas destacando-se como entidade propositiva, conforme podemos observar em Brzezinski (2011, p. 49):

Como se constata, a ANFOPE em sua trajetória se mantém em permanente vigília e alerta em defesa da formação e da valorização dos profissionais da educação, assim como é preparada científica e politicamente para ser propositiva, postulando para todos os brasileiros, uma escola pública gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, em todos os níveis e modalidades de ensino.

A tentativa de tornar os ISEs o local privilegiado de formação de professores, excluindo as Universidades desta nobre tarefa, deu-se então no momento em que houve a diversificação do ensino superior no país. Scheibe (2002) argumenta nesse sentido ao afirmar que

Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias (SCHEIBE, 2002, p. 54).

Essa determinação foi considerada pela autora como desqualificadora para a profissionalização docente no país, já que a formação inicial é momento-chave na construção de uma socialização e de uma identidade profissional. O Movimento de Educadores, atento ao significado desta exclusão, considerou nova frente de luta a não exclusão dos cursos de licenciatura do ambiente universitário. Tais discussões e definições foram se dando nos momentos de normatização da LDB, de 1996. Embora hoje todas as instituições de ensino superior possam abrigar cursos de licenciatura de uma maneira geral, as universidades não excluíram estes cursos de seu âmbito.

Na direção de reafirmar a universidade como espaço de formação de professores, nos cursos de Pedagogia e de licenciatura, cabe novamente registrar o constante movimento da ANFOPE, que, diante de todas as demandas educacionais, tem se posicionado nos últimos 30 anos, como vimos, de forma propositiva. O Movimento de Educadores consolidou-se durante os Encontros Nacionais promovidos pela ANFOPE a cada dois anos e, assim, a entidade completou suas 3 décadas de existência. Ao longo dessa história, configuraram-se alguns princípios gerais do movimento, e os encontros promovidos pela associação vêm favorecendo o avanço das discussões. Dentre esses princípios, destacam-se o “da formação inicial, sempre presencial e em nível superior”, conforme aponta Brzezinski (2011, p. 20), “a extinção gradativa da formação de professores em nível médio”, “a proposta da *Base Comum Nacional* como matriz para a formação de todos os profissionais da educação”, e “unidade *teoria-prática* atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados,

de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 21).

Estes princípios estão em constante debate diante das novas legislações no sentido de garantir uma política nacional global de formação e valorização dos profissionais da educação. As intervenções do movimento diante das políticas de formação contribuíram para a construção das Diretrizes para os cursos de Licenciatura (2002) e de Pedagogia (2006).

Em 1999, por meio do Decreto nº 3.276, o MEC tentou incrementar o texto da LDB 9394/96, restringindo a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental aos Cursos Normais Superiores (CNS), o que novamente mobilizou as universidades e entidades científicas, que se aliaram a intelectuais influentes no campo da educação. Por força dessa reação, a formação exclusiva no Curso Normal Superior foi revertida, e conforme Scheibe, Bazzo e Durlí (2013), facultou-se ao Curso de Pedagogia permanecer com a função de formar professores.

A LDB 9394, de 1996, é hoje a lei educacional maior e em vigor até os dias atuais. Várias alterações em seu texto, porém, já foram realizadas: o Artigo 62, que explicita a formação dos profissionais para a atuação na educação básica, permanece na sua formulação inicial:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Já no que diz respeito aos profissionais da educação escolar básica e aos trabalhadores da educação temos hoje uma reformulação do Art. 61 da LDB, que foi alterado pela Lei Complementar nº 12.014, de 2009:

Consideram-se **profissionais da educação escolar básica** os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em **nível médio ou superior** para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009b, Grifo nosso).

Destacamos, em primeiro lugar, que a formação mínima exigida para a habilitação dos professores ainda é o nível médio de ensino, o que permite a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nos cursos normais de ensino médio; destacamos, ainda, que a Lei nº 12.014, de 2009, reafirmou que os trabalhadores em educação para atuar em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional podem ser os portadores de diploma em Pedagogia, bem como aqueles com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

A Lei nº 12.014, de 2009, complementar à LDB 9394/96, também destaca que os profissionais formados nos cursos de Pedagogia devem ter como base de sua formação o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais do seu trabalho e a associação entre teorias e práticas. Além disso, deverão ter direito ao aproveitamento de formações e ou de experiências anteriores:

[...] de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (NR) (BRASIL, 2009b, Art. 1º)

As diretrizes curriculares nacionais para o cursos de graduação foram normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A este conselho foi dada a tarefa de normatizar os cursos de Licenciaturas e,

mais especificamente, o Curso de Pedagogia, o que ocorreu nos primeiros anos do século XXI. Primeiramente foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/CP 001/2002), que indicou alterações para todos os cursos de Licenciatura. Apenas em 2006, porém, houve a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, hoje também uma licenciatura (Resolução CNE/CP 1/2006).

Em relação ao Curso de Pedagogia, o CNE deparou-se com duas frentes: i) a do percurso já construído pelo Movimento dos Educadores e as práticas de formação que aconteciam no país, que já formavam professores; ii) e os preceitos estabelecidos em lei, que retiravam o compromisso do Curso de Pedagogia de formar professores.

As DCNs de 2002 (Resolução CNE/CP 001/2002) têm a docência como base dos cursos, articulando ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação. Trazem o conceito de competências a serem desenvolvidas nos cursos com base em um perfil profissional desejado. O conceito de competência, que aparece como questão central no contexto das políticas educacionais de formação formuladas principalmente após a LDB, de 1996, inclusive para a formação de professores, tem sido alvo de muitas críticas por parte de educadores. Kuenzer (2002, p. 1) considera que a opção por substituir o conceito de conhecimento pelo de competências foi uma posição de governo, que não contou com o suporte das discussões com os profissionais da educação e suas entidades representativas. Para a autora, a noção de competência advém do contexto do trabalho, no interior do trabalho produtivo do sistema capitalista, e caracteriza-se por ser “[...] uma modalidade peculiar de divisão social e técnica do trabalho, fundamentada na parcelarização [...]”. Segundo a autora, a competência assume o significado de um “[...] saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais que articulem conhecimento científico e formas de fazer” (KUENZER, 2002, p. 1).

A noção de competência implicada na legislação educacional esvaziaria a finalidade da escola como espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido relacionado à prática social, o que, para Kuenzer (2002), traz prejuízos especialmente para aqueles que vivem do trabalho. Segundo a autora, e nós concordamos com a sua análise, a escola e os processos formativos não devem se limitar ao mundo do trabalho, pois para grande parte das pessoas, a escola permanece sendo o único espaço de acesso ao conhecimento. Entendemos, portanto, que a educação escolar deve estar articulada ao

trabalho, mas não limitar-se a ele.

A análise que fazemos desses documentos está pautada na compreensão de que, embora tenha havido avanços nas proposições apresentadas para a formação de professores, tais como a ênfase na relação teoria e prática, que deve fundamentar o currículo dos cursos, ainda é necessário atentarmos aos princípios indicados pela ANFOPE, citados anteriormente, como fundamentais para a formação de professores, no sentido de garantir-lhes uma formação acadêmico-científica de qualidade.

O movimento de elaboração das DCNs esteve, portanto, pautado na política educacional definida mesmo antes da aprovação da LDB 9394, tendo como marco as reformas educativas apoiadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, sob a coordenação da Unesco, e em audiências públicas realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nas quais os diferentes entendimentos da sociedade civil educacional foram apresentados. Anterior à resolução das diretrizes, e documento esclarecedor das definições que constam da resolução, foi publicado o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001).

O Parecer indica, no seu início, que a proposta foi submetida à apreciação da comunidade educacional e, para Schneider (2007, p. 66), fica evidente “[...] o interesse em demonstrar que a proposta produzida é fruto de um processo de negociações e acordos possíveis, os quais engendram a participação de diferentes segmentos educacionais e congregam interesses provenientes de variadas fontes”.

Merece destaque como um dos avanços das DCNs a consolidação de uma direção na formação de professores em nível superior, o que implica que a licenciatura ganhou identidade, integralidade e terminalidade própria. Essa concepção valorizou a formação do professor e colocou a licenciatura no mesmo nível do bacharelado. A concepção presente na legislação de que a docência é a base dos cursos de licenciatura, num movimento marcado pela articulação entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduação, também passa a oferecer ao professor uma qualificação técnico-científica, em espaços de produção de conhecimento científico, ou seja, nas universidades, o que pode proporcionar ao professor a condição adequada de formação de que necessita para atuar junto à educação básica.

A formação de professores em espaços acadêmicos e de produção científica é um aspecto relevante para o desenvolvimento de sua profissionalidade, no sentido de proporcionar-lhes uma formação que ofereça conhecimento teórico e prático sobre a profissão, com condições de tornar os alunos, futuros professores, em sujeitos críticos e

produtores de conhecimento. Nesse sentido, Scheibe (2002, p. 58) destaca que “A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos em jogo numa profissionalização”.

As diretrizes propostas nos documentos das DCNs (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002) para os cursos superiores de licenciatura pautaram-se, em algumas proposições, no que o Movimento de Educadores das entidades⁴¹ anteriormente citadas defendiam, como a ideia de que a preparação para a docência deve ser uma dimensão intrínseca na formação de todo educador, entendendo a docência como ato educativo intencional. Essa base docente dos cursos de licenciatura está pautada na compreensão histórico-crítica da Pedagogia como ciência da prática educativa, e Saviani (1992) argumenta nesse sentido ao entender que a especificidade da Educação, nas atuais relações sociais, passa a ser determinada pela forma escolar, o que traz em seu bojo a concepção de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo o educador.

Dias e Lopes (2003) afirmam que as diretrizes curriculares para a formação de professores mantiveram a vinculação entre educação e trabalho, no sentido de mercado de trabalho, já professada em épocas passadas. Assim, ao mesmo tempo em que indicaram avanços, a formação de professores permaneceu com fortes marcas de um imediatismo no seu vínculo com este mercado, agora ainda mais articulado ao cenário mundializado. Para Schneider (2007, p. 58), as transformações curriculares começaram a se fazer “[...] em torno dos princípios da Qualidade Total, do gerencialismo, da flexibilidade e da eficiência, demandados pelo novo paradigma de produção capitalista”. Neste contexto, a autora afirma que ganharam força os discursos que vinculavam a formação dos professores, nas reformas, às necessidades da educação básica, mas tomando o conceito de competências como paradigma curricular para a formação de professores:

Define-se um perfil e identificam-se as respectivas competências. Os conteúdos mínimos são substituídos por âmbitos de conhecimento. Passa-se de uma formação mais acadêmica para uma perspectiva na qual conteúdos e disciplinas sejam selecionados em função das competências que se almeja desenvolver com a atividade educativa.

⁴¹ ANFOPE e ANPEd.

Amplia-se a carga horária do tempo destinado às atividades práticas, mas reduz-se o tempo para a integralização dos cursos. Sem estar necessariamente vinculada a nenhum campo teórico específico, a prática torna-se um componente curricular obrigatório, devendo ser vivenciada ao longo de todo o processo educativo do futuro professor.

O controle não mais se dá no processo, mas é feito por meio dos resultados obtidos pelo professor na sua atuação junto à educação básica. Ressignificado a partir do conceito de professor reflexivo e pesquisador, o princípio metodológico traduzido pela ação-reflexão-ação torna-se uma das estratégias privilegiadas na reforma curricular, fazendo vigorar o racionalismo pragmático na preparação dos educadores. O professor, considerado um profissional autônomo, é aquele que reflete, toma decisões e resolve problemas do dia-a-dia, relacionados ao cotidiano da escola. O conceito de ensino é subsumido em favor do conceito de aprendizagem (SCHNEIDER, 2007, p. 59).

O racionalismo pragmático é, segundo a autora citada, presença forte nas DCNs para a formação de professores da educação básica, marcada pelas competências profissionais a partir do perfil desejado. Tal constatação também já fora realizada por Frigotto (2004), que alerta para o caráter parcial e reducionista dos referenciais positivistas, estrutural-funcionalistas e pós-modernistas, que operam dentro da ordem do sistema capitalista, e que têm como decorrência concepções educativas que limitam a ação do cidadão, pois estão

[...] centradas nas noções de competências, de qualidade total, de capital humano, de sociedade do conhecimento, empregabilidade e do determinismo tecnológico. O escopo destas concepções educativas é de formar o cidadão mínimo, unidimensional, produtivo e funcional ao capital globalizado. Um cidadão que não interogue, não faça política e, portanto, alienado (FRIGOTTO, 2004, p. 13).

Essa perspectiva, no nosso entendimento, desenvolveu-se a partir da urgência em se habilitar os docentes no País, e de certa forma,

segundo Tanuri (2000), propiciou a oferta de formação improvisada e aligeirada na elaboração dos PPs dos cursos, os quais podem levar a um nivelamento por baixo na preparação do professor.

Percebemos que estas DCNs, ao tomar a formação para o desenvolvimento de competências como seu eixo central, deixam a desejar no sentido de uma formação de professores como intelectuais críticos, preparados para exercer o seu trabalho com autonomia e profissionalidade. Concordamos com Contreras (2002), o qual entende que a falta de condições para o desenvolvimento de uma profissionalidade do professor o aproxima da condição de proletário, que o impede de refletir sobre a sua condição para transformá-la.

Schneider (2007) aponta, no entanto, que é importante destacar que as DCNs indicam uma maior articulação entre os diferentes níveis de ensino, como integração necessária, ao mesmo tempo em que procuram dar respostas a algumas questões históricas da formação de professores, tais como:

[...] o caráter excessivamente abstrato e fragmentado dos saberes escolares, a desarticulação entre os aspectos teóricos e práticos na seleção e ordenamento dos currículos, a falta de flexibilização de tempos e espaços de formativos, o formato predominantemente conservador e acadêmico de organização do ensino (SCHNEIDER, 2007, p. 65).

Essa integração maior entre os diferentes níveis de ensino tem como objetivo aproximar a formação de professores da escola de educação básica, para melhor preparar os estudantes para a prática profissional. A maior articulação entre a formação de professores e a escola recebe item específico no Parecer CNE/CP 009/2001, e diz respeito à simetria invertida, que segundo Durli e Schneider (2012, p. 18), constitui-se [...] como um dos elementos basilares da formação docente”. Há indicação, neste Parecer, de que se procure articular melhor os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, com destaque para a existência de coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, o que significa aproximar a formação do professor do exercício profissional na educação básica, quando o próprio documento aponta que “Não se trata de infantilizar a educação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar a seus futuros alunos” (BRASIL, 2001, p. 31). A formação voltada para situações reais da profissão é

entendida nessa legislação como um aspecto relevante para uma formação de qualidade, em que a articulação entre aspectos teóricos e práticos favorece a atuação profissional.

No entanto, é preciso considerar as intenções desta reforma curricular e do conceito de simetria invertida para a formação de professores. Durli e Schneider (2012) indicam que a reforma curricular brasileira reflete certas proposições de organizações transnacionais destinadas a fortalecer o sistema capitalista de produção, e por isto, valoriza na formação docente um tipo de conhecimento que possa ser útil aos pressupostos internacionais. A simetria invertida é entendida pelas autoras como “[...] inversão simétrica entre a situação do aluno e a de exercício da profissão as quais teriam certa correspondência” (DURLI; SCHNEIDER, 2012, p. 20), e parece promover um atalho entre o ensino dos alunos da educação básica e a formação do professor. Para as autoras, ao privilegiar o conhecimento imediato, a simetria invertida pode levar a uma indução utilitária que promove generalizações exageradas e não possibilita a formação de um espírito inquiridor, necessário às transformações sociais.

No sentido de procurar articular aspectos teóricos e práticos na formação de professores, as DCNs avançam, ainda que orientados por acordos político-econômicos transnacionais, e procuram, mesmo que como uma diretriz, apontar a relevância desta relação. Assim como a LDB 9394, de 1996, certamente as DCNs ainda representam, para parte dos cursos de Pedagogia e para as pessoas que o fazem, apenas um conjunto de prescrições que custam a se efetivar na prática. No entanto, entendemos que esse é um passo fundamental na construção de uma formação mais próxima da realidade da escola.

Dessa forma, vários aspectos do Parecer CNE/CP 009/2001 mostram-se relevantes para serem analisados em nosso estudo, pois apresentam as ênfases a serem trabalhadas nos cursos de formação de professores, dentre eles os cursos de Pedagogia. Destacamos a relevância dada à associação entre teoria e prática, a aproximação que a formação de professores deve ter da escola básica, a formação do professor com fundamento na pesquisa, e o reconhecimento da importância do trabalho coletivo entre os professores, que considere os espaços para além da sala de aula e da escola. Esses são indicativos da formação de um profissional como intelectual crítico, nos termos de Contreras (2002), que será discutido no Capítulo 3, e que consideramos como avanços dessa legislação. Nesse contexto, o docente formador emerge como figura-chave nos processos de articulação da formação inicial de pedagogos com a educação básica.

No Parecer CNE/CP 009/2001 observamos a retomada de fundamentos previstos na LDB 9394, de 1996. A associação entre teorias e práticas por meio do exercício profissional (Art. 61 da LDB 9394, 1996), é novamente explicitada por este Parecer, ao reiterar que “As aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas exigências, constituem fundamentos da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 14). Para construir junto com seus alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. Este documento ainda aponta como questão a ser enfrentada na formação de professores, o “Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica” (BRASIL, 2001, p. 19) e indica que uma concepção restrita da prática divide os cursos em dois polos isolados: “Um caracteriza o trabalho na sala de aula, e o outro caracteriza as atividades de estágio, criando distinção entre conhecimentos teóricos (acadêmicos), desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação” (BRASIL, 2001, p. 22). Para superar esses dois polos do curso, é imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Essa indicação mostra que a nova proposta de organização dos cursos de formação de professores deve ter a prática presente em todo o curso, de forma a articular-se com as questões teóricas oferecidas nessa formação. Visualizamos, assim, elementos para o exercício da *práxis*, o que consideramos o fundamento da formação de professores e mediadas pelo seu formador. No entanto, compreendemos que as legislações vigentes nem sempre estão contempladas na realidade das instituições que oferecem essa formação.

A pesquisa é também tida como elemento essencial na formação do profissional professor (BRASIL, 2001, p. 34), pois “[...] o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo”. Portanto, o professor precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento sobre a prática permite relacionar aspectos teóricos de modo que a intervenção seja de qualidade.

Diante das críticas à formação de professores inicialmente apontadas, de que há pouca relação entre teoria e prática nos cursos, e que por essa razão estariam produzindo professores mal preparados, observa-se que as discussões em torno das DCNs (2002) indicam que essa articulação deva ser ampliada e apontam a prática como a forma de relacionar e refletir sobre as questões teóricas. O documento chama a isso “simetria invertida”, já citada anteriormente.

Ensinar, para o Parecer (BRASIL, 2001, p. 35) “requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, isto é, agir em situações não previstas, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação da forma mais pertinente e eficaz possível”. Essa condição aproxima-se de questões levantadas por Donald Schön (1995), António Nóvoa (2009) e Pimenta (2002), como veremos no Capítulo 3, ao referirem-se à necessidade de formar o professor reflexivo. Um repertório de situações vivenciadas permitirá ao professor agir a partir de elementos conhecidos, ampliando suas possibilidades de intervenção.

O Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001, p. 29) indica ainda que a formação de professores deve permitir ao profissional ter conhecimento sobre o trabalho que vai executar, para mobilizar tal conhecimento e transformá-lo em ação:

Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.

Observa-se que o profissionalismo do professor, segundo o parecer em análise, deve extrapolar a sua atuação no espaço da sala de aula; é preciso ir além, tal como sinalizam Contreras (2002) e Nóvoa (2009). Para ser um intelectual crítico, o professor deve conhecer a realidade social onde atua para que possa desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo.

À organização do percurso de formação cabe, portanto, articular práticas profissionais e reflexão sistemática sobre elas. Assim, o formador é apresentado como figura chave nos processos de aproximação das teorias às práticas da escola básica. O texto indica que

para isso “As escolas de formação de professores devem trabalhar em interação sistemática com as escolas do sistema de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2001, p. 50). A vinculação com a educação básica mostra-se, portanto, como um aspecto fundamental na formação de professores nos cursos superiores de licenciatura, dentre eles o Curso de Pedagogia.

Cabe aqui uma reflexão que é preciso destacar. Ao referir-se à formação inicial dos professores, este parecer que antecedeu as resoluções normativas da formação nos cursos de licenciatura parece confundir, até certo ponto, a formação com o exercício da prática. Acreditamos que a formação dos professores ainda deva ser muito mais uma mediação para preparar os futuros profissionais para o exercício da prática, o que dá à teorização um espaço mais significativo no momento da formação inicial. Como bem nos alerta Saviani (2007), a teoria tem base nos conhecimentos sistematizados na realidade, portanto, na prática. No próximo capítulo pretendemos avançar nesta discussão.

A noção de competência, que ocupa papel central nas indicações do parecer de 2001 ao tratar da organização curricular, também precisa ser compreendida na gênese do seu significado. Quando aponta as diretrizes para a organização da matriz curricular dos cursos de licenciatura, esse documento indica a formação pelas competências:

[...] a perspectiva de formação profissional [...] inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso (BRASIL, 2001, p. 51).

A justificativa para a utilização do termo se dá como um contraponto à forma de organização curricular como um conjunto de disciplinas. O documento aponta um conjunto de competências que o professor em formação deve constituir, inclusive contemplando o espaço da prática como lugar de produção de saberes. Essa forma de organização é apontada no Parecer (BRASIL, 2001, p. 30) como uma possibilidade de ação teórico-prática ao longo do curso, pois associa-se a elas “[...] uma outra organização do percurso de aprendizagem no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas

ocupa um lugar central”, e essa organização por competências é entendida como uma forma de realizar um currículo integrado⁴².

Schneider (2007), ao realizar uma análise sobre a utilização desse termo no parecer (BRASIL, 2001), aponta que a centralidade na noção de competências relaciona-se com a “[...] a idéia de que o que interessa é desenvolver a capacidade de o professor atuar de forma eficiente e eficaz, propugnando uma subjetividade essencialmente eficientista da profissionalidade educativa” (SCHNEIDER, 2007, p. 79). Ou seja, vincula-se a uma racionalidade técnica.

As DCNs para a formação de professores da educação básica representam um marco regulatório, com seus avanços e limites. A Resolução CNE/CP 1/2002, que regulamentou o Parecer CNE/CP 009/2001, em seu Art. 9º, prevê que os conteúdos da matriz curricular de formação de professores devem ser planejados de modo a permitir a transposição didática⁴³: “[...] serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores” (BRASIL, 2002, p. 3). Contraditoriamente a uma visão baseada na noção de competências, a formação dos professores é preconizada na resolução, de forma a atentar a que os conteúdos teóricos possam ser transpostos para o exercício profissional do futuro professor. É a *práxis* que deve permear o curso, objetivando que o professor em formação possa estar informado teoricamente para agir, com vistas à transformação da realidade social na qual se inscreve.

Dada a flexibilidade presente nas DCNs para a formação de professores, entendemos que há possibilidade de se realizar uma formação acadêmico-científica articulada com a escola de educação básica. A visão reducionista de competências, limitadora das possibilidades de desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade

⁴² A ideia de currículo integrado apresenta-se como um dos pressupostos norteadores das DCNs, conforme Schneider (2007, p. 44) e se contrapõe à estruturação disciplinar baseada nos pressupostos lógicos das ciências de referência, o que reduziria as possibilidades de aprendizagem de conhecimentos significativos. Para Lopes (2001a, p. 148, *apud* Schneider, 2007), os currículos integrados “são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos”.

⁴³ A transposição didática diz respeito à realização de um trabalho mais articulado entre diferentes campos do saber. Uma proposta pedagógica entra em ação pela transposição didática, onde são mobilizados conhecimentos para a prática pedagógica, facilitando a aprendizagem do aluno.

dos professores, encontra na flexibilidade das diretrizes espaços para sua superação.

Na sequência da publicação das DCNs para os cursos de licenciatura em 2002, o Parecer CNE/CP 5/2005 e seu reexame pelo Parecer CNE/CP 3/2006, antecedem e dão as indicações para as DCNs do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006). O Parecer CNE/CP 5/2005 reitera que “o estudante de pedagogia deverá ser desafiado a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa” (BRASIL, 2005, p. 6), e que a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão. O documento diz ainda que a formação do licenciado em Pedagogia “[...] fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base” (BRASIL, 2005, p. 7). A formação teórica e a diversidade de conhecimentos e de práticas devem ser articuladas ao longo do curso.

O Parecer CNE/CP 3/2006, que reexamina o Parecer anterior, indica que a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, assegurada pela LDB 9394/96, permanece como formação a ser ofertada pelo Curso de Pedagogia, embora possa ser realizada também em cursos de pós-graduação específicos e não se restringir aos licenciados em Pedagogia. O documento também reitera a experiência docente como pré-requisito para o exercício de outras funções de magistério. Percebe-se claramente que o CNE, mesmo que inicialmente tenha conseguido uma hegemonia no sentido de excluir a formação em nível de graduação para as habilitações acima citadas, esbarrou em limites da legislação (LDB 9394/96) que, como já visto, previa para o Curso de Pedagogia, exatamente a formação desses especialistas.

Em 2006, quando finalmente o CNE aprovou as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006), depois de longas discussões e negociações com grupos de pensamentos diversificados⁴⁴ a respeito do Curso de Pedagogia, a decisão tomada de

⁴⁴ De acordo com Durli (2007, p. 72 e 73), havia pensamentos divergentes sobre o Curso de Pedagogia no interior do Movimento dos Educadores, relacionados à identidade da pedagogia e à identidade do pedagogo. Para o primeiro, havia o cuidado de deixar claro que “toda argumentação deste item é matéria polêmica e que não é consensual” (CONARCFE, 1989, p. 14). Tal polêmica consistia de posicionamentos antagônicos demarcados entre dois grupos. Para alguns, a pedagogia inseria-se no amplo campo da educação. “Sua identidade deve ser

estabelecer a base docente nestes cursos, sobrepondo sua identidade aos Cursos Normais Superiores (CNS), oferecidos nos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e que foram criados no interior da LDB 9394/96, fez com que se ampliasse o número de alunos nos cursos superiores de Pedagogia, em busca da formação inicial exigida pela legislação, ao mesmo tempo em que houve uma negação bastante generalizada no país em relação aos CNS.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) foram finalmente instituídas pelos Pareceres CNE/CP 05/2005 e CNE/CP 03/2006 e pela Resolução MEC/CNE n 01/2006, em consonância com as Diretrizes para os cursos de licenciatura de 2002 (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução 1/2002). Essas Diretrizes foram aprovadas e constituíram o resultado de um processo que envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades e associações da área da Educação (ANFOPE, ANPed, ANPAE, FORUMDIR, CEDES entre outras). Scheibe e Durli (2011, p. 100) indicam que duas propostas antagônicas de formação de professores/educadores estiveram em discussão até então:

buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica. Daí a estreita relação entre a identidade da pedagogia e o exercício profissional” (CONARCFE, 1989, p. 14). Este grupo argumentava que o desenvolvimento qualitativo próprio para a pedagogia só poderia ser obtido em um clima de profunda interdisciplinaridade entre as demais disciplinas, no interior da prática pedagógica, situada historicamente. Este posicionamento foi defendido, ao longo dos anos, por vários dirigentes do Movimento, dentre eles destacamos: Márcia Ângela da Silva Aguiar, Iria Brzezinski, Helena Costa Lopes de Freitas e Leda Scheibe. Opondo-se ao primeiro grupo, outros participantes entendiam a pedagogia como a teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorresse. Ou seja, “o objeto de estudo da pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento da teoria da educação abrangente e não reduzi-la a uma teoria da escola” (CONARCFE, 1989, p.14). Este grupo fazia uma crítica contundente à posição do primeiro grupo, registrando que a necessidade de afirmar a pedagogia como uma licenciatura conduzia à minimização do seu importante papel teórico e local privilegiado do desenvolvimento do conhecimento pedagógico: “[...] a pedagogia tem como o específico de sua formação a totalidade do conhecimento da ciência da educação” (CONARCFE, 1989, p.15). Esta posição foi fortemente defendida pelos representantes dos especialistas em educação e, em especial, por José Carlos Libâneo, que a partir de então produziu uma diversidade de publicações dedicadas ao tema.

[...] a proposta de formação construída e defendida pelo amplo movimento coordenado pela ANFOPE, nas últimas duas décadas, e a proposta de formação de professores articulada no contexto das reformas da educação básica e do Ensino Superior, implantadas pelo governo desde a década de 1990.

No movimento de crítica ao tecnicismo pedagógico, ocorrido nas décadas de 1980 e 1990 no interior das universidades, a identidade do Curso de Pedagogia foi sendo questionada e reproposta. Os educadores das universidades defendiam, segundo Scheibe e Durli (2011, p. 100 e 101) “[...] uma formação ampla e multidimensional dos professores das séries iniciais e para a Educação Infantil, no ensino superior, entendendo que essa formação deveria ocorrer no Curso de Pedagogia”.

Esta foi a identidade que prevaleceu na construção das DCNP aprovadas em 2006. Elas trazem a docência como base da formação e identidade dos profissionais pedagogos. No entanto, ainda há desafios para a organização dos cursos na realização dos seus projetos pedagógicos. O percurso formativo, além de uma base comum de formação docente, precisa dar conta de constituir as bases docentes para a educação infantil nas suas especificidades e também para os anos iniciais do ensino fundamental. A docência como base da formação do pedagogo é, portanto, uma concepção em processo de aprofundamento.

Segundo Scheibe e Durli (2011, p. 102), a configuração do Curso de Pedagogia defendida pela ANFOPE e entidades parceiras, e que até certo ponto prevaleceu nas DCNP, e que tem a docência como base da formação, orienta-se numa concepção sócio-histórica, pautada na unidade entre teoria e prática.

A docência é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e pesquisador. O pedagogo é, portanto, bacharel e licenciado ao mesmo tempo. A formação de especialistas não ocorre mais por meio de habilitações específicas, o que era o grande foco dos cursos de Pedagogia até o final do século XX.

Dessa forma, as DCNP de 2006 preveem, em seu Art. 2º, que estas se aplicam:

[...] à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos 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 (BRASIL, 2005).

Ao reafirmar a formação de professores para a EI e AI nos cursos de Pedagogia, o documento explicita a docência como “[...] ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, § 1º), e o curso, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

[...] o planejamento, execução e avaliação das atividades educativas, e a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, § 2º).

Embora as DCNP de 2006 estendam as atividades do pedagogo não apenas para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também para exercerem suas atividades 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, essa pesquisa focalizará a base docente para a qual se dirige a atuação do pedagogo, isto é, EI e AI do ensino fundamental.

A abordagem sobre conhecimentos teóricos e práticos está explicitada no Art. 3º das DCNP, de 2006, indicação que estabelece forte relação com a prática da educação básica:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Entendemos que tal proposição aproxima-se da noção de uma *práxis* mediadora no processo de formação, como veremos em Vásquez

(2007) e Saviani (2007 e 2008). Para isso, uma aproximação dos formadores com a escola de educação básica é fundamental. O docente formador é, portanto, um mediador dessa *práxis* nos cursos de Pedagogia.

Diante das DCNs de 2002 e das DCNP de 2006, observamos que parte das reivindicações feitas pela ANFOPE configurou-se no interior dessa legislação. Alguns desafios ainda permanecem, segundo Brzezinski (2011), principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada, como a permanência da formação de professores em nível médio, e as propostas do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e suas Matrizes Referenciais.

As DCNs de 2002 e 2006 fortaleceram, portanto, a proposta de formação de professores para a educação básica no ensino superior, com base docente, articulando teoria e prática ao longo do curso, e o pedagogo passou a ser formado como professor, pesquisador e gestor, atividades indissociáveis e fortemente vinculadas ao exercício profissional na escola básica. O maior desafio lançado por essas legislações é a adequação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, a sua efetiva consolidação no cotidiano das ações institucionais e docentes. Como diretrizes para os cursos de formação de professores, não há indicação expressa para a sua efetiva consolidação, no entanto, as avaliações institucionais e dos cursos, as quais subsidiam o ato de reconhecimento dos cursos, assim como as provas realizadas com os acadêmicos em formação (ENADE), que compõem o SINAES, constituem instrumentos de verificação da adequação dos cursos a essas diretrizes. Como consequência da não adesão ou adesão parcial a essas diretrizes por parte dos cursos, há a possibilidade de descredenciamento dos mesmos pelo MEC.

Reiteramos que uma formação de professores de qualidade passa, fundamentalmente, pela formação superior, em cursos de qualidade, que tenham a possibilidade de estabelecer efetiva interação entre a teoria e a prática para a qual seu percurso formativo se destina, e também com possibilidade de efetiva interação entre os seus diversos atores (entre estudantes, entre estudantes e professores), em curso preferencialmente presencial, de acordo com Brzezinski (2011). No entanto, ainda em 2013, com a Lei nº 12.796, permanece a possibilidade de formação dos professores para a educação básica nos Cursos Normais, como já vimos anteriormente:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em

curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013b).

Dada a realidade brasileira e a tradição dos cursos normais de ensino médio que existe no país, a legislação ainda permite a formação de professores em nível médio. Mas a lei complementar, ao mesmo tempo, fomenta a formação de professores nos cursos superiores, ao indicar que a União, o Distrito federal, os Estado e Municípios devem adotar mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação docente em nível superior para atuar na educação básica pública, assim como devem incentivar a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Ao destinar um certo apoio à consolidação da educação básica pública de qualidade, por meio da formação de seus professores, vemos que os investimentos nessa etapa da educação ainda carecem de ampliação, pois, apesar de a Emenda Constitucional 59/2009 ampliar a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos e prever a universalização do ensino obrigatório, reduzem-se os investimentos públicos nesse segmento:

§ 3º Para efeito do cálculo dos recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição, o percentual referido no **caput** deste artigo será de 12,5 % (doze inteiros e cinco décimos por cento) no exercício de 2009, 5% (cinco por cento) no exercício de 2010, e nulo no exercício de 2011 (BRASIL, 2009c).

Uma educação pública de qualidade, independentemente do seu nível, faz-se com profissionais bem preparados, bem remunerados e com condições de trabalho para que possam desenvolver suas atividades. Avançar nas políticas de diretrizes, sem dar condições de trabalho e remuneração para seus profissionais não constitui garantia de efetiva transformação da realidade social.

Para que os professores sejam formados com qualidade para atuar na educação básica e em articulação com ela, o seu formador, caracterizado como o docente do Curso de Pedagogia, também está submetido à legislação e encontra condições de trabalho específicas para sua atuação. Veremos a seguir as questões legais que fundamentam a sua intervenção.

2.5 ASPECTOS LEGAIS: OS DOCENTES DOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA

Os docentes dos cursos superiores de Pedagogia caracterizam-se atualmente como profissionais formados em cursos superiores, licenciaturas ou bacharelados, nos diferentes cursos das Ciências Humanas⁴⁵, e que fizeram cursos de pós-graduação preferencialmente relacionados à área de sua atuação.

Essa atual configuração surgiu em meio a um processo de intensificação dos processos educativos, em que a política de formação docente e de seus formadores, a partir de 1990, tem como epicentro “um novo docente”. A formação docente é um dos desafios contemporâneos mais críticos ao desenvolvimento educativo e, neste contexto, o formador do professor ganha significativa relevância nos processos de reorganização das práticas da educação básica, não apenas como docente, mas como articulador institucional para a efetivação das novas políticas governamentais. É neste contexto que Vaillant (2003, p. 12) aponta a função do formador de professores:

[...] é quem se dedica à formação de mestres e professores, e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos nas áreas de educação, formal e informal.

O deslocamento da formação de professores da educação básica (EI e AI) para os cursos superiores de Pedagogia nas duas últimas décadas configura um novo quadro estrutural de docentes formadores.

⁴⁵ Esta classificação se dá de acordo com a Tabela de 8 Áreas do Conhecimento da CAPES: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias, Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; e Ciências Humanas. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf

São mais qualificados e deles se espera articulação com as práticas ocorridas no interior das escolas básicas, conforme postula a legislação vigente. A LDB 9394, de 1996, e as DCNs que organizam a formação de professores para a educação básica, em especial nos cursos de Pedagogia, orientam a organização dessa formação em nível superior, deixando clara sua base docente e conseqüente necessidade de forte relação entre a teoria e a prática.

Por compreendermos a pedagogia como teoria fortemente vinculada às práticas educativas e relacionada a uma etapa do ensino em fase de universalização, investigar e refletir sobre a trajetória dos docentes destes cursos superiores e sua relação com a prática da educação básica mostra-se tema fundamental na busca de compreender alguns elementos que constituem a mediação da *práxis* na formação de professores. Nesse sentido, nas discussões realizadas por Orquiza de Carvalho e Carvalho e apresentadas na X Reunião Anual da ANPED (2006), há uma importante indicação de como os cursos de formação podem possibilitar ao professor conceber seu trabalho como uma atividade racional, com forte vínculo com a escola:

Apoiados em Jürgen Habermas, Carr e Kemmis (1986) sinalizam-nos para uma possível saída para o impasse: somente o envolvimento dos professores da escola e dos formadores em uma atividade única, que fosse ativo-investigativa, poderia preencher o papel de conector das singularidades representadas nas situações reais da escola. Essa mudança implica ampliação do foco da questão, para envolver além dos saberes dos professores e dos conhecimentos acadêmicos, atos de comunicação, produção e organização social dos envolvidos. Dessa forma, os professores poderiam não somente construir um olhar próprio sobre as situações do cotidiano escolar e um quadro teórico epistemológico mínimo que lhes possibilitasse o acesso às teorias produzidas pela universidade, mas também elaborar um projeto pessoal, que lhes oferecesse uma dimensão de racionalidade para o seu trabalho, e um projeto coletivo de enfrentamento das imposições das “estruturas sociais” sobre a vida na escola (ORQUIZA DE CARVALHO; CARVALHO, 2006, p. 1-2).

Para os autores, a vinculação da formação de professores com a escola básica dar-se-á pelo envolvimento dos professores da escola e dos formadores em uma atividade única, que propicie elementos de reflexão crítica associada às teorias, como modo de conceber o trabalho de ser professor. Ao compreendermos a constituição do professor como intelectual crítico, nos termos de Contreras (2002), há a indicação de articulação com aspectos práticos da profissão, mas também a compreensão das condições econômicas, políticas e sociais do seu contexto, para que possa ter a sua ação pautada na reflexão crítica e na possibilidade de transformação. Neste sentido, a formação inicial dos professores mostra-se como etapa fundamental também para a consolidação de conceitos sociais e historicamente construídos, que se constitui em subsídio para a reflexão crítica.

Esta pesquisa, ao partir do pressuposto de que a relação com a escola de educação básica é importante no processo de formação dos professores nos cursos de Pedagogia, entende também que o elo a ser estabelecido entre os cursos de formação e a escola básica é prioritariamente articulado pelo formador, o docente do curso. Os saberes que constituem a docência e as especificidades da ação pedagógica a ser apresentada na formação de professores devem ter como inspiração/foco a própria escola. O principal articulador entre a universidade e a escola básica é o docente do curso, que de alguma forma é o seu mediador.

André e Hobold (2013) também apontam nesse mesmo sentido ao indicarem que o docente formador, em especial nos cursos de licenciaturas, possui papel fundamental na constituição da profissionalidade dos futuros professores, e que, então, devem fazer a aproximação com a instituição educacional, fomentando parcerias com os professores da educação básica, no sentido de tornar concretos os conteúdos acadêmicos.

Para além do foco nos docentes das licenciaturas, em especial aos docentes dos cursos de Pedagogia, entendemos que a compreensão acerca do seu trabalho passa também pela explicitação de um contexto maior no qual se inscrevem, ou seja, como docentes do ensino superior. As determinações desse contexto também colaboram para a constituição e caracterização do quadro de docentes formadores de pedagogos, análise que faremos a seguir.

Os estudos que encontramos a respeito dos docentes universitários em várias áreas do conhecimento dizem respeito, principalmente, à falta de formação pedagógica. Nos trabalhos apresentados na ANPEd de 2006 a 2013, esta questão mostra-se também

em destaque. Nos 23 trabalhos encontrados⁴⁶ sobre docentes universitários, grande parte trata dessa problemática.

A questão da formação do docente universitário somente adquire alguma expressão a partir de 1950, quando a formação em nível de pós-graduação começou a ser ofertada de modo mais sistemático, obedecendo a padrões mais rigorosos (BERBEL, 1994; MARAFON, 2001). Foi, no entanto, a partir de 1970 que as ações voltadas para a formação de docentes universitários avançaram em termos quantitativos e de formação nos conteúdos de área do conhecimento, mas sem avançar em termos de formação pedagógica, conforme aponta Berbel (1994).

Assim, no I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNG), elaborado em 1974, surgem as primeiras menções sobre a preocupação com a formação dos professores universitários. Foi no Plano Nacional de Graduação, de 1999, entretanto, que ficou expressa a qualidade da formação desejada, de acordo com Marafon (2001, p. 72):

A pós-graduação precisa integrar à sua missão básica de formar o pesquisador a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando, expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica.

Pachane (2004, p. 4) destaca também que, apesar dessa discussão entorno da formação pedagógica do professor universitário ter se ampliado, “[...] percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais nacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo”.

⁴⁶ Alguns desses trabalhos foram realizados pelos seguintes autores: SILVA, Rejane Maria Ghisolfi (2006); RIBEIRO, Marinalva Lopes; SOARES, Sandra Regina (2006); ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris (2007); FERENC, Alvanize (2007); MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; AGUIAR, Silvia Maria de; BOLZAN, Isaia Doris Pires Vargas (2009); POWACZUK, Ana Carla Hollweg; BOLZAN, Doris Pires Vargas (2011); PAULA, Lucimara Cristina de Paula; MELLO, Roseli Rodrigues de (2011); OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de (2011); SALES, Mônica Patrícia da Silva (2012); NUNES, Terezinha de Souza Ferraz (2012); RINALDI, Renata Portela (2012); CALDERANO, Maria da Assunção (2013); LIMA, Emília Freitas de (2013).

No primeiro projeto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), apresentado por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados em Brasília, em 1988, este tema passou a ser indicado, pois estabelecia em seu Artigo 54, que as condições para o exercício do magistério no ensino superior seriam “[...] regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49). Já na primeira emenda apresentada por Jorge Hage, o texto foi alterado, e estabeleceu a preferência de que essa formação se desse em programas de mestrado e doutorado.

Darcy Ribeiro, então senador, apresentou neste mesmo período um novo projeto de LDB, o qual propunha, em seu Art. 74, que “A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino” (SAVIANI, 1998, p. 144). Nessa proposta é possível observar a preocupação com a formação pedagógica do docente do ensino superior e, embora apresentasse essa necessidade, descartava a proposta de que essa formação fosse complementada por atividades práticas, conforme está explicitado no Art. 73: “[...] a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (SAVIANI, 1998, p. 144).

O processo de construção da LDB 9394/96 culminou com uma redação final que omitiu questões relevantes da proposta de formação para os docentes universitários e indicou, em seu Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Esta indicação reflete uma preocupação com a formação acadêmica do docente dos cursos superiores, de caráter técnico e científico, nos cursos de pós-graduação. De acordo com Fernandes (2001, p. 179) “[...] o professor vem fazendo sua formação de pós-graduação, construindo uma competência técnico-científica, reconhecida e legitimada pelos seus pares e alunos”.

A LDB 9394 (1996) ainda destaca, em seu Art. 52º, as características do corpo de docentes com vistas à sua adequação às universidades como instituições de excelência na produção intelectual:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Esse trecho destaca a forte vinculação das instituições e, portanto, de seus docentes, com a produção intelectual. Exige formação mínima de parte de seu corpo docente e define que parte deles deve ter regime de trabalho de tempo integral, como garantia/indicador de qualidade. Novamente estamos diante de parâmetros estritamente técnicos e não pedagógicos.

A formação acadêmica dos docentes universitários, aliada às instâncias avaliadoras⁴⁷, que medem o seu desempenho por meio de sua produção científica (artigos e pesquisas), ignora uma reflexão sistematizada que traga sua prática pedagógica como foco de análise. Desta forma, a preocupação centra-se no espaço da educação formal, quando poderia também enfocar as aproximações do seu campo de atuação/formação com aquele para o qual formam profissionais. Nesta discussão entram aspectos explorados por Donald Schön (1995) e Nóvoa (2009), que indicam a formação profissional por meio da prática relacionada à profissão, porém com a orientação de seu formador.

Os critérios de avaliação da qualidade docente concentram-se hoje, na produção acadêmica. O ensino e a pesquisa são atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, fomenta-se uma cultura de desprestígio à docência que acaba sendo alimentada no meio acadêmico, comprometendo a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão (PIMENTEL, 1993; BAZZO, 2007). A docência no ensino superior passa, desta maneira, a ficar em segundo plano.

A formação dos docentes para o magistério no ensino superior, portanto, prescinde de qualificação pedagógica. A docência desses

⁴⁷ A CAPES, por meio da Coleta CAPES, reúne informações dos cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional integrantes do Sistema Nacional de Pós-Graduação. São coletas trienais e na área de Educação, avaliam os seguintes quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social. Conforme Quesitos da Ficha de Avaliação, triênio 2004-2006.

professores ainda parece ser sobretudo pautada, quando muito, nas suas experiências sobre bons professores e, mais eventualmente, em programas de formação das universidades, realidade explicitada por Rivas, Conte e Aguilar (2007, p. 4)

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade e este tem sido um dos fatores explicativos do aumento progressivo de Programas de Formação Continuada nesta área. Pesquisas realizadas apontam que a grande maioria dos professores possui lacunas na sua formação pedagógica e atuação docente e demonstram dificuldades na adoção e utilização de novas metodologias, estratégias e materiais de apoio. Os professores, quando chegam à docência na Universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002; CUNHA, 2006; TARDIF, 2002). Essas experiências que muitas vezes guiaram sua opção profissional, vão guiar suas escolhas pedagógicas e até mesmo seu relacionamento com os alunos. Experiências que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores. Espelham-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. Na maioria das vezes não se identificam como professores, uma vez que olham o ser professor e a Universidade do ponto de vista do ser aluno.

Aliada à questão da falta de formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, que formam os docentes universitários, e que muitas vezes levam os docentes a atuar com referência no seu ser aluno, temos, a partir da década de 1990, a forte presença do “Estado Avaliativo”, em que a avaliação da educação tornou-se foco de interesse, sendo verificada por um sistema nacional de medidas⁴⁸. Esta condição também

⁴⁸ Atualmente temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, a Prova Brasil e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, e em especial a

se reflete nos cursos de pós-graduação que formam os docentes que atuarão nos cursos superiores, e Vasconcelos (2000) mostra que as pós-graduações não têm promovido formação pedagógica, pois o atual modelo está sob a avaliação da CAPES:

[...] os mestrados/doutorados, no modelo hoje praticado em todo sistema Nacional de Pós-Graduação, sob a égide da rigorosa avaliação da CAPES, não prevê (e nem abriga) qualquer iniciativa no sentido de capacitação pedagógica nos cursos de mestrados ou doutorado dos diversos Programas de Pós-Graduação (VASCONCELOS, 2000, p. 16).

Desta maneira, já existe a compreensão de que a avaliação da CAPES fragiliza o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e reconfigura a profissionalidade docente, conforme apontam Ferraz e Melo (2012):

Conclui-se que a avaliação da CAPES reconfigura a profissionalidade docente, sobretudo, quando se centra na pesquisa/publicação, fragilizando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e provocando resistência de professores que reconhecem outras atividades pedagógicas constitutivas dessa profissionalidade (FERRAZ; MELO, 2012, RESUMO).

A formação pedagógica na docência universitária é trazida como elemento que precisa ser repensado nos cursos de pós-graduação que formam estes docentes e também no exercício do magistério superior. Bazzo (2007) reitera que o recrutamento e seleção de professores para o ensino superior não leva em conta a necessidade de uma sólida e exigente qualificação. A autora sustenta que a lei não fala em um processo de formação para a docência, mas exige uma titulação em nível de pós-graduação *strictu sensu*, indicativo da preocupação com a capacidade de pesquisador que o docente deve apresentar. A pesquisa é, portanto, apontada como principal fonte de prestígio e valorização profissional.

Para Bazzo (2007, p. 200), falta o mesmo interesse em formar e valorizar o professor para a complexidade de suas atribuições: “[...]”

avaliação da CAPES dos cursos de pós-graduação, que formam também os formadores de professores, criada em 1976.

aquele indivíduo que, além de pesquisador, será o mestre, o orientador, o que ministra aulas, que solicita exercícios, que informa e estimula a construção do conhecimento, que avalia a aprendizagem, que conversa, que educa, que acolhe o aluno em suas dificuldades [...]”. Para a autora, é necessária uma articulação orgânica entre os cursos de graduação e os de pós-graduação que possibilite o encontro entre professores mais experientes e alunos/professores em formação para que aconteça uma real vivência de sala de aula em todas as suas etapas, o que deve ser parte integrante dos processos de formação em nível de pós-graduação em todas as áreas.

Já em relação aos cursos de Pedagogia, embora a avaliação do curso realizada pelo MEC apresente indicadores que avaliam a sua aproximação com a educação básica⁴⁹, e também a aproximação dos formadores, ao longo da sua trajetória, com essa escola básica⁵⁰, instituição para a qual formam os profissionais, ainda parece haver certo afastamento. Apesar de cursarem, na sua maioria, licenciaturas e programas de pós-graduação vinculados à área de Ciências Humanas, há indicações, nos estudos referenciados, de que pouca relação estabelecem com a educação básica, para a qual formam profissionais.

Entendemos que o docente do Curso de Pedagogia se inscreve neste contexto maior da docência dos cursos superiores, e que sua atual condição legal é resultado das lutas que se configuraram ao longo da história da educação no Brasil e que elevou os seus níveis de escolarização. Mas, nem sempre, a própria legislação existente efetivase na realidade das instituições educacionais.

⁴⁹ Na avaliação do Curso de Pedagogia realizada pelo MEC é possível observar a avaliação da relação do curso com a educação básica, em especial nos seguintes Indicadores de avaliação: o Indicador 1.9 avalia a ‘Integração do aluno à prática educativa’ e o Indicador 1.10 avalia a ‘Integração com os sistemas públicos de ensino Municipal, Estadual e do Distrito Federal’, além do indicador 1.11, de ‘Estágio Supervisionado’, onde a relação com a educação básica proporcionada pelo curso é considerada como critério de qualidade.

⁵⁰ Ainda na avaliação do Curso de Pedagogia realizada pelo MEC na dimensão 2, onde é avaliado o corpo docente, um Indicador, o número 2.5, avalia a Experiência no exercício da docência na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental, e considera o Conceito máximo 5 a partir do seguinte critério de análise: “Quando pelo menos 50% dos docentes têm três anos de experiência no exercício da docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2010, p. 9).

2.6 O CENÁRIO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

Com o objetivo de contextualizar o cenário no qual se inserem os quatro cursos de Pedagogia contemplados por esse estudo, apresentamos neste item dados sobre a oferta desses cursos em âmbito nacional e estadual (número de cursos, modalidades e matrículas).

A análise pretendida tem a finalidade de compreender o contexto da sua oferta: sua grande expansão, particularmente em cursos de formação a distância. Em Santa Catarina, essa realidade é exacerbada, já que 76,9% dos acadêmicos que frequentavam o Curso de Pedagogia no Estado, no ano de 2012, faziam-no em cursos a distância.

No Brasil, o número de professores formados na educação superior aumentou significativamente nas últimas décadas, como resultado de políticas que têm privilegiado a elevação dos níveis de formação em todo o sistema de educação. Essa expansão se deve também à ampliação do olhar para a formação de professores como forma de tentar garantir a qualidade na educação básica. Para tanto, ações de formação foram e estão sendo implantadas com o objetivo de melhorar a formação, tais como o Parfor⁵¹. Destaque-se também a ênfase que tem sido atribuída pelos documentos legais (DCNs de 2002 e nas DCNP de 2006) à aproximação da formação com a escola básica.

A configuração apresentada toma os dados a partir da análise das funções docentes, segundo o Censo da Educação Superior de 2012.

O cenário da formação de professores para a educação básica vem se modificando nas últimas décadas, particularmente no que diz respeito aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Podemos observar a elevação do nível de formação dos professores atuantes na educação básica entre os anos de 2007 e 2012, na Tabela 1 (INEP, 2013, p. 39). Em 2007, 68,4% dos professores

⁵¹ O Parfor é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. É um Programa emergencial, na modalidade presencial, instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES, e fomenta a oferta de cursos de licenciatura para docentes ou tradutores intérpretes de Libras, a segunda licenciatura para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos 3 anos na rede de educação pública, e a formação pedagógica para docentes ou tradutores de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência.

da educação básica tinham formação superior, e no ano de 2012, esse percentual subiu para 78,1%, registrando um aumento de quase 10% em 5 anos.

Tabela 1: Número de docentes atuando na educação básica e proporção por grau de formação – Brasil – 2007-2012

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	
2007	1.880.910	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	68,4
2008	2.003.700	0,2	0,5	32,5	25,7	6,7	66,8
2009	1.991.606	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	30,5	22,5	8,1	68,8
2011	2.069.251	0,2	0,4	25,4	19,0	6,5	74,0
2012	2.095.013	0,1	0,3	21,5	16,0	5,5	78,1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

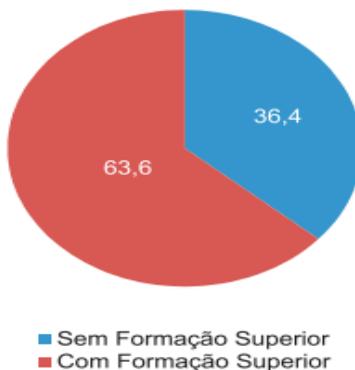
Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

Fonte: Censo Escolar 2012 (INEP, 2013a, p. 39).

Essa formação superior aconteceu, em especial, em cursos de Pedagogia⁵². Observa-se, assim, que na Educação Infantil, em 2012, temos 63,6 % dos professores com formação superior, conforme indica o Gráfico 1 do Censo Escolar (INEP, 2013a, p. 39):

⁵² No entanto os dados fornecidos por *email* pelo INEP sobre os cursos de Pedagogia, da área de Ciências da Educação do Censo da Educação Superior de 2012, apontam também para a área de “Formação de professor da educação básica”, que contemplam os cursos de “Formação de professor das séries finais do ensino fundamental” “Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental”, “Formação de professor do ensino fundamental”, “Formação de professor do ensino médio”, “Licenciatura Intercultural” e “Licenciatura Intercultural Indígena”.

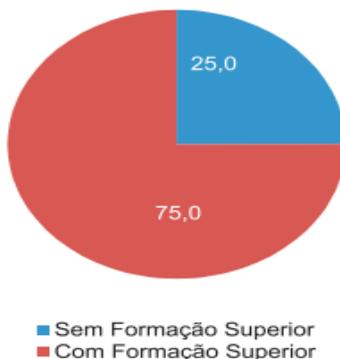
Gráfico 1: Percentual de docentes que atuam na Educação Infantil, conforme grau de formação em 2012



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2012, Resumo Técnico (BRASIL, INEP, 2013a, p. 39).

Entre os professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, observamos que esse percentual é ainda maior, sendo que 75,0% dos professores têm formação em nível superior, conforme indica o Gráfico 2 (INEP, 2013a, p. 39):

Gráfico 2: Percentual de docentes que atuam nos Anos Iniciais do EF, conforme grau de formação em 2012



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica, 2012, Resumo Técnico (BRASIL, INEP, 2013a, p. 39).

Observamos que, apesar de representar um percentual significativo de professores com curso superior na EI e nos AI, em ambos os níveis de educação esse percentual é inferior ao percentual de

professores formados em nível superior atuantes na educação básica em geral, que é de 78,1%, em 2012.

O novo contexto de formação de professores trouxe, além da possibilidade real de formação superior para os professores, prevista na LDB 9394/96, um quadro de diretrizes que orientam a organização dos cursos de Pedagogia, com o objetivo de adequar a formação inicial ao perfil de profissional desejado.

Diante dos demais cursos superiores no país, o Curso de Pedagogia, em 2009, colocava-se como o terceiro maior curso de graduação em número de matrículas, representando, conforme a Tabela 2, 9,6% do total de alunos matriculados no ensino superior no país. Neste ano de 2009⁵³, contabilizando as matrículas nas modalidades presenciais e a distância, havia 573.898 alunos.

Tabela 2: Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2009

Graduação: Presencial e a distância			
Curso	Matrículas	%	
Total	5.954.021	100	
1 Administração	1.102.579	18,5	
2 Direito	651.730	10,9	
→ 3 Pedagogia	573.898	9,6	
4 Engenharia	420.578	7,1	
5 Enfermagem	235.804	4,0	
6 Ciências Contábeis	235.274	4,0	
7 Comunicação Social	221.211	3,7	
8 Letras	194.990	3,3	
9 Educação Física	165.848	2,8	
10 Ciências Biológicas	152.830	2,6	
Outros Cursos	1.999.279	33,6	

Fonte: BRASIL, INEP, p. 14, 2009.

⁵³ O Resumo Técnico do INEP (2009) apresenta o número de alunos matriculados nos principais cursos de Graduação no Brasil. A escolha por este documento se deu por apresentar dados mais detalhados sobre os cursos de graduação, o que não acontece em Resumos Técnicos posteriores (2010 e 2011), que centram suas análises por região do Brasil, modalidade de curso e categoria administrativa. (Os dados apresentados sobre o Censo da Educação Superior (INEP) 2012 foram obtidos em contato direto com a instituição, via *email*, que nos disponibilizou uma planilha em Excel com os dados do Curso de Pedagogia no Brasil e em Santa Catarina).

Tabela 3: Os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2009, por modalidade

Presencial			
	Curso	Matrículas	%
	Total	5.115.896	100
	1 Administração	874.076	17,1
	2 Direito	651.600	12,7
	3 Engenharia	419.397	8,2
→	4 Pedagogia	287.127	5,6
	5 Enfermagem	235.281	4,6
	6 Comunicação Social	205.409	4,0
	7 Ciências Contábeis	205.330	4,0
	8 Educação Física	163.528	3,2
	9 Letras	145.241	2,8
	10 Ciências Biológicas	133.204	2,6
	Outros cursos	1.795.703	35,1

Educação a Distância			
	Curso	Matrículas	%
	Total	838.125	100
→	1 Pedagogia	286.771	34,2
	2 Administração	228.503	27,3
	3 Serviço Social e orientação	68.055	8,1
	4 Letras	49.749	5,9
	5 Ciências Contábeis	29.944	3,6
	6 Matemática	23.774	2,8
	7 Ciências Biológicas	19.626	2,3
	8 História	16.864	2,0
	9 Comunicação Social	15.802	1,9
	10 Ciências ambientais e proteção ambiental	13.091	1,6
	Outros cursos	85.946	10,3

Fonte: BRASIL, INEP, 2009, p. 14.

Conforme mostra a Tabela 3, também no ano de 2009, é possível perceber que o número de matrículas no Curso de Pedagogia nas duas modalidades, presencial e a distância, é muito aproximado, sendo que 287.127 matrículas na modalidade presencial e 286.771 na modalidade a distância. Enquanto curso presencial, o Curso de Pedagogia coloca-se então como o quarto maior curso superior do Brasil em número de matrículas; já o Curso de Pedagogia a distância, em número de matrículas, é o maior curso do país. Em análise específica sobre o número de cursos de ensino superior no país, o Curso de Pedagogia

encontra-se entre os 5 maiores cursos, ocupando, conforme a Tabela 4, o segundo posto, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2010:

Tabela 4: Os cinco maiores cursos de graduação em número no Brasil em 2010

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Maiores Cursos em Número de Cursos de Graduação

N	Área de Curso	Número de cursos	%
1	Administração	2.447	8,3%
→ 2	Pedagogia	1.897	6,4%
3	Direito	1.092	3,7%
4	Ciências contábeis	1.080	3,7%
5	Enfermagem	801	2,7%
-	Outros	22.190	75,2%
Total		29.507	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010, INEP.

Em número de cursos, apenas a graduação em Administração supera o número de cursos de Pedagogia. Na Tabela 4, de 2010, verifica-se que o curso de graduação em Pedagogia nesse ano, contava com 1.897 cursos, representando 6,7% do total de cursos de graduação no Brasil.

Já nos dados de matrículas dos cursos de graduação, a Pedagogia, nesse ano de 2010, ocupa o terceiro maior número de alunos, conforme a Tabela 5, do INEP:

Tabela 5: Maiores cursos de graduação em número de matrículas no Brasil em 2010

Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Maiores Cursos em Número de Matrículas

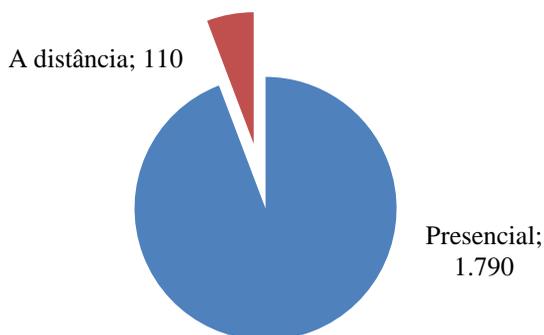
N	Área de Curso	Matrículas	%
1	Administração	833.876	13,1%
2	Direito	694.545	10,9%
→ 3	Pedagogia	570.829	8,9%
4	Ciências contábeis	265.164	4,2%
5	Enfermagem	245.092	3,8%
-	Outros	3.769.793	59,1%
Total		6.379.299	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – INEP – 2010.

No ano de 2010, o Curso de Pedagogia representa um percentual de 8,9 do total de alunos matriculados em todas as graduações no país, com 570.829 acadêmicos, o que indica uma pequena redução em relação ao ano de 2009.

Já os dados do Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo INEP em 2012, apontam uma informação muito significativa em relação aos cursos de Pedagogia que não podemos deixar de registrar. Dentre os 1.900 cursos de graduação em Pedagogia, 94,2% são oferecidos na modalidade presencial, e apenas 5,8% a distância, embora o número de matrículas seja quase equivalente nestas duas modalidades, conforme podemos visualizar nos Gráficos 3 e 4.

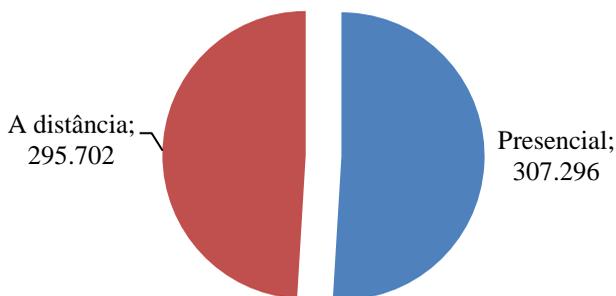
Gráfico 3: Número de cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, por modalidade em 2012



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2012, dados obtidos via *email* em 04/12/2013 e trabalhados por Schneider, J., 2013⁵⁴.

⁵⁴ A análise do número de cursos e matrículas não contempla os cursos de graduação denominados de 'Formação de professores para a educação básica', que em Santa Catarina é ofertado nas seguintes especialidades: Formação de professor das séries finais do ensino fundamental; Formação do professor do ensino fundamental; e Licenciatura Intercultural Indígena.

Gráfico 4: Número de matrículas nos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil, por modalidade em 2012



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2012, dados obtidos via *email* em 04/12/2013 e trabalhados por Schneider, J., 2013.

Há 295.702 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia a distância, o que representa 49,1% do total de alunos no curso, sendo que nos cursos presenciais há 307.296 matriculados, representando 50,9% do total de alunos, um número que tende ao equilíbrio, considerando um total de 602.998 acadêmicos.

Observamos que, mesmo com apenas 110 cursos no país, a modalidade a distância concentra quase metade dos estudantes do Curso de Pedagogia. Isto se deve ao fato de que os cursos a distância são oferecidos em diferentes polos, pelas mesmas universidades.

Os Resumos Técnicos do INEP, além dos dados sobre os cursos superiores no Brasil, apresentam também análises sobre os docentes que atuam nesses cursos. O Resumo Técnico do INEP publicado em 2011, com base no Censo da Educação Superior, aponta para a preocupação do poder público em relação à formação dos docentes do ensino superior ao traçar o perfil da função docente nas Instituições de Ensino Superior, e constata que neste ano havia um total de 325.804 docentes, sendo que 310.617 estavam em exercício (BRASIL, 2011, p. 67). Neste ano, o número de docentes doutores nos cursos superiores públicos do Brasil era de 50,8%, seguidos de docentes mestres (29%) e especialistas (19,7%) (BRASIL, 2011, p. 71).

O resumo Técnico da Educação Superior de 2011 ainda mostra que, em relação ao ano de 2010, há uma redução de contratos em tempo parcial e de horistas nas IES públicas, sendo que nas privadas há elevação de contratos em tempo parcial:

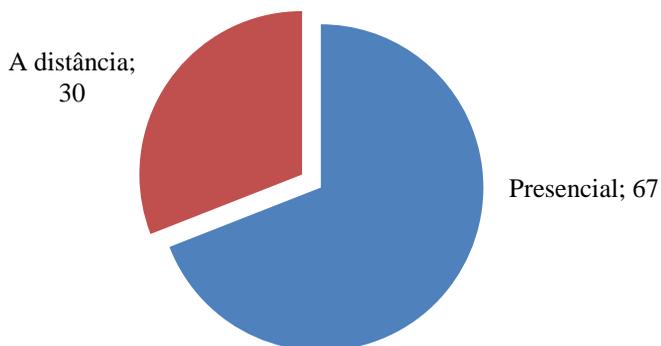
[...] mantêm-se, nas IES públicas, a tendência de diminuição da participação dos contratos em tempo parcial (de 12,9% para 12,5%) e de horistas (de 6,8% para 6,4%) e, nas IES privadas, de elevação dos contratos em tempo parcial (de 28,0% para 31,2%) e de diminuição dos de horistas (de 48,0% para 43,8%) (BRASIL, 2011, p. 73).

Esta questão também se mostra um indicador importante na análise do contexto no qual os formadores de professores se inscrevem e, portanto, faz parte do questionário da nossa pesquisa, na categoria “Situação Funcional”.

Diante da atual configuração da formação de professores nos cursos de Pedagogia, o seu formador também teve a sua formação elevada para a pós-graduação, indicativo apresentado pelos dados do INEP (2011). Esses dados irão subsidiar a nossa análise em relação ao perfil dos docentes formadores de pedagogos, no Capítulo 4.

Em Santa Catarina, observa-se que o número de cursos de Pedagogia presenciais e a distância apresenta uma realidade que está em consonância com os dados apresentados em nível nacional. No entanto, o número de alunos matriculados nessas duas modalidades apresenta uma situação distinta daquela encontrada nacionalmente, o que precisa ser considerado: há maior quantidade de cursos de Pedagogia presenciais do que a distância, no entanto, o percentual de cursos a distância no Estado (31%) é maior do que no Brasil (5,8%). Podemos observar o número de cursos presenciais e a distância em Santa Catarina no Gráfico 5:

Gráfico 5: Número de Cursos de graduação em Pedagogia em Santa Catarina, por modalidade em 2013

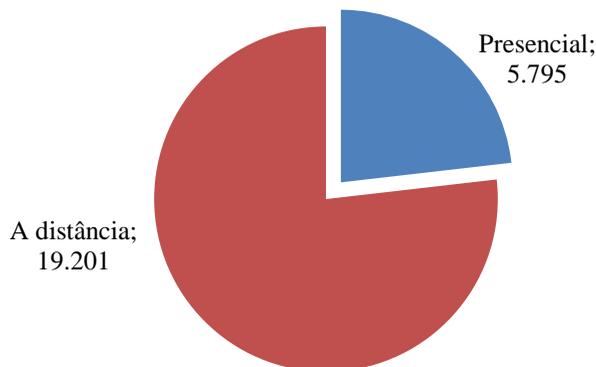


Fonte: Dados obtidos em consulta ao sistema *online* E-MEC em 30/10/2013⁵⁵, e trabalhados por Schneider, J., 2013.

Num total de 97 cursos, há 67 cursos de Pedagogia presenciais (69%) e 30 a distância (31%). Da mesma forma que acontece no país, os dados de matrícula mostram que os cursos na modalidade a distância concentram grande parte dos estudantes, mas em Santa Catarina representam mesmo a maioria dos acadêmicos, conforme o Gráfico 6:

⁵⁵ A consulta foi realizada no site <http://emec.mec.gov.br/>, por meio do link 'Consulta Avançada', onde selecionamos o estado de Santa Catarina, curso de Pedagogia, primeiro a modalidade a distância, onde obtivemos 30 resultados, e depois na modalidade presencial, onde obtivemos 67 resultados. A busca foi feita pela situação do curso 'Em atividade'. Foi feita esta consulta já que os dados enviados pelo INEP não traziam esta informação.

Gráfico 6: Número de matrículas nos cursos de graduação em Pedagogia em Santa Catarina, por modalidade em 2012



Fonte: Censo da Educação Superior, INEP, 2012, dados obtidos via *email* em 04/12/2013 e trabalhados por Schneider, J., 2013.

A situação encontrada, portanto, no Estado de Santa Catarina, em 2012, é a de que de um total de 24.996 alunos matriculados nos cursos de Pedagogia, apenas 23,1% frequentavam cursos presenciais, ou seja, 5.795 alunos, enquanto os cursos a distância concentravam 76,9% dos alunos (19.201 alunos).

A partir destes dados, podemos perceber que há predominância de cursos superiores de Pedagogia na modalidade presencial aqui no Estado, porém, o número de matriculados nos cursos na modalidade a distância é significativamente maior em Santa Catarina do que o percentual no país. Este dado é preocupante se pensarmos na formação de pedagogos como intelectuais críticos, cuja formação depende de discussões coletivas, de aproximação com a educação básica, de formadores que os apoiem efetivamente no seu processo de formação profissional, o que fica prejudicado nos cursos a distância, nos quais um formador atende um número muito grande de alunos. Logo, terão maiores dificuldades para conseguir estabelecer uma efetiva parceria nessa trajetória.

Podemos finalizar a análise destes dados explicitando que os quatro cursos de Pedagogia presenciais e públicos da Grande Florianópolis que foram selecionados para o estudo empírico deste trabalho contabilizam um universo de 1.490 alunos⁵⁶, que hoje se

⁵⁶ Este total diz respeito aos números de vagas oferecidas anualmente pelos quatro cursos, multiplicados pelo tempo de duração do curso. Os cursos

encontram matriculados nesses cursos, ou seja, 25,7% do total de alunos dos cursos de Pedagogia presenciais de Santa Catarina, que somam 5.795 alunos.

ofertados em quatro anos/8 semestres são da UDESC (320 vagas – 40 semestrais); da USJ (320 vagas – 40 semestrais); e da FMP (400 vagas – 50 semestrais); a UFSC, que tem o curso com duração mínima de 9 semestres (450 vagas – 50 semestrais).

3 A PRÁXIS COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO: A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

O objetivo desse capítulo é, sobretudo, de cunho conceitual. Pretende-se compreender o papel do formador dos profissionais do magistério como mediadores no processo educativo de formação inicial dos pedagogos. A formação inicial dos profissionais do magistério apresenta-se como um momento crucial no desenvolvimento de estratégias de compreensão e de análise da realidade social e da possibilidade de intervenção na conjuntura do trabalho educativo. O formador é, portanto, um mediador importante no processo de articulação entre elementos teóricos e práticos da profissão.

Pretende-se, pois, destacar a importância conceitual da *práxis* como fundamento para a mediação da formação profissional, aqui particularmente do profissional do magistério. A emergência do profissional do magistério como fator central para a viabilização da expansão escolar, não mais como missionário ou leigo, mas com estatuto profissional, é um destaque que pretendemos realçar como pano de fundo para essa discussão. Pensar a formação desse profissional numa perspectiva histórico crítica coloca também a necessidade de vincular a análise às diferentes concepções de formação em disputa e cujas peculiaridades educacionais implicam em mudanças no papel do professor.

Neste capítulo procuramos, portanto, compreender as diferentes concepções sobre a profissão docente, levantando questões relacionadas à autonomia e à profissionalidade dos professores, com o objetivo de indicar qual é o profissional que se deseja formar e, nesse processo, qual é o papel do formador de pedagogos no percurso da formação inicial.

Ao discorrer sobre a constituição do professor como intelectual crítico, nos termos em que o faz Contreras (2002), podemos compreender a importância da mediação do formador nessa formação inicial, e o significado da *práxis* nesse processo. Para que possa realizar essa mediação, no entanto, é necessário que o formador tenha elementos de aproximação com a educação e com a escola básica, o que pode ser observado, para além da sua condição institucional de trabalho. Tomam relevo, também, enquanto categorias centrais de análise neste estudo, aspectos de sua formação acadêmica, de sua atuação profissional relacionada à educação básica, da percepção que tem em relação à articulação teoria e prática no curso em que atua, além das atividades formativas que propõem.

A partir das categorias de análise selecionadas para este estudo, foi possível levantar os elementos de que os formadores em exercício dispõem para realizar o seu trabalho mediador visando a uma profissionalização que toma a *práxis* como elemento fundamental para a formação inicial de pedagogos.

A mediação, por exemplo, é importante nesse estudo por permitir compreender a educação, no seu sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais, e como possibilidade de ser um instrumento de transformação e não apenas de reprodução da realidade social, nos termos de Cury (1989). Compreendemos, no entanto, que há diferentes espaços ou formas de mediar que podem fazer sentido, na formação dos pedagogos, melhorando sua qualificação para o exercício do trabalho na escola básica: i) a mediação pode ser mais direta, a partir do envolvimento do formador com a escola de educação básica; ii) ou pode ser mais complexa, por meio de atividades relacionadas à educação básica, como por exemplo, o desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão, ou a participação em eventos de divulgação científica na área da educação, entre outras.

Partimos, portanto, do entendimento da educação como instrumento de luta, a qual, de acordo com Saviani (2007b), objetiva estabelecer uma nova relação hegemônica a partir da crítica da concepção dominante, com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. Entendida a educação como uma mediação para a humanização do homem e para a transformação da realidade, sustenta-se que o professor deva se constituir como um intelectual crítico (GIROUX, 1990; CONTRERAS, 2002), que busca compreender a totalidade na qual se insere o seu trabalho e os fatores determinantes da realidade social em que atua. Para formar pedagogos intelectuais críticos, voltamos a afirmar, a mediação do formador é fundamental. Para que possa efetivamente mediar uma formação com base na *práxis*, entretanto, reveste-se de importância a sua própria formação, além de outras condições, tais como as institucionais relacionadas ao seu trabalho e sua trajetória profissional.

A forma como se organiza a profissão docente, porém, nem sempre privilegiou ou privilegia a reflexão crítica sobre a realidade social, limitando assim suas possibilidades de ação. O professor tem estado sob forte influência de uma racionalidade técnica, que, segundo diversos autores (CONTRERAS, 2002; RAMALHO, NUÑES e GAUTHIER, 2004), produz grandes limitações a sua tarefa educativa. A desejável constituição em intelectual crítico, que permita uma análise da realidade social, um entendimento das lutas políticas e a compreensão

de que os espaços de discussão coletiva devem ser privilegiados, parece não ser ainda uma condição frequentemente alcançada.

Pensar a formação de professores demanda considerar os diversos contextos em que se analisam as trajetórias educacionais, vinculando-as às especificidades econômicas, sociais e políticas de cada momento histórico em que se realizam. As transformações que ocorrem nos processos educacionais modificam também o papel do professor, o que fez reaparecer, no início do século XXI, a figura do professor como elemento insubstituível, desta feita “[...] não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*” (NÓVOA, 2009, p. 12).

É também no início do século XXI que a formação de professores em nível superior no Brasil ganha destaque no contexto da escolarização de massas. Castro e Lauande (2009, p. 145), afirmam que “[...] a formação de professores em nível superior ganha ênfase, por sua dimensão estratégica para elevar a qualidade da educação básica com vistas à melhoria do desempenho do sistema educacional no país”. A elevação dos níveis de escolarização fez parte de um movimento que buscou ajustar os sistemas educacionais a uma nova ordem do capital e procurou democratizar o acesso ao conhecimento em todos os níveis. A formação de professores em nível superior foi, então, tida como viabilização desse projeto. Entendemos, no entanto, que a ampliação do acesso à formação superior para os professores não foi condição suficiente para melhorar a qualidade da educação básica, pois é necessário que haja mudanças no interior da formação oferecida. A falta de incentivos para a carreira de professor e as condições físicas precárias das escolas também são questões que ainda comprometem a qualidade do trabalho do corpo de professores da educação básica.

3.1 DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A PROFISSÃO DE PROFESSOR: A AUTONOMIA E A PROFISSIONALIDADE EM QUESTÃO

Nas últimas décadas, diferentes concepções têm permeado a profissão docente e determinado ou influenciado fortemente o trabalho desse profissional nos contextos educacionais. Em estudo realizado por Contreras (2002), o autor sintetiza estas concepções com a finalidade de mostrar as lógicas que permeiam os diferentes entendimentos sobre a profissão. Destacou três grandes concepções de profissional docente: o

docente como profissional técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico, tomando como eixo de análise a autonomia e a profissionalidade dos professores.

A autonomia dos professores é entendida por Contreras (2002) como as possibilidades de agir a partir das exigências que as diferentes concepções da profissão professor estabelecem. A natureza social e pública da educação caracteriza o ensino como um trabalho cheio de condicionantes, muitos deles justificáveis, mas que interferem diretamente na questão da autonomia dos professores. A autonomia é, portanto, “[...] chave para a compreensão de um problema específico do trabalho educativo, característica que se mostrará essencial na possibilidade de desenvolvimento das qualidades essenciais da prática educativa” (CONTRERAS, 2002, p. 89).

Compreendemos que cada proposta de atuação profissional dos professores engendra diferentes possibilidades de ação. No entanto, apesar dos condicionantes em que a própria educação está implicada, é possível que o professor tenha no seu exercício profissional, condições de desenvolver o que Contreras (2002) indica como qualidades essenciais da prática educativa. Nesse sentido, a autonomia se mostra como fundamental no desenvolvimento da prática profissional dos professores.

Estreitamente relacionada ao desenvolvimento da autonomia dos professores, encontra-se o que Contreras (2002) entende por profissionalidade.

Para o autor, o termo profissionalidade garante uma discussão que vai além dos valores relacionados à busca de *status* e privilégios sociais e trabalhistas, pois traz uma reflexão sobre o trabalho de ensinar e sobre o que se deseja desenvolver nessa profissão.

A profissionalidade, portanto, envolve uma discussão que leva em conta aspectos do ensino e também das aspirações que os docentes carregam, no exercício da sua profissão, o que nos permite uma visão mais ampliada desses profissionais, conforme nos mostra Contreras (2002, p. 32):

O ensino, enquanto ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade.

Da mesma forma, a profissão docente não se restringe às práticas cotidianas, mas a um conjunto de ações que permitem constituir o professor enquanto agente de transformação social, a partir da compreensão de sua condição no contexto em que se inscreve e das possibilidades de sua atuação na formação da sociedade.

É possível também visualizar as discussões e entendimentos sobre a profissionalidade em outros autores, que indicam para um conceito que efetivamente vai além das questões postas pelo profissionalismo e pela profissionalização. Sacristán (1991, p. 65) entende profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) indicam que a profissionalidade diz respeito a uma dimensão do conceito de profissionalização que se articula com o profissionalismo. Segundo os autores, estas são dimensões complementares e constituem um processo dialético de construção de uma identidade social. A profissionalização, como processo interno, pode ser entendida como a construção de uma profissionalidade, quando o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes; e a profissionalização, como processo externo, refere-se ao profissionalismo e envolve a reivindicação de *status* dentro da visão social do trabalho, que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade das qualidades específicas, complexas e difíceis de serem aprendidas.

Ao analisarmos essas concepções sobre profissionalidade, entendemos que o seu desenvolvimento está implicado em um conjunto de conhecimentos e habilidades necessárias à atuação profissional, mas articulado à construção de um espaço de autonomia que favoreça a constituição do professor como profissional, socialmente reconhecido e valorizado, com uma atuação que pretenda a transformação da realidade social. Para Gatti (mimeo, s/d), a profissionalidade requer também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano na instituição escolar.

É a partir de sua compreensão sobre o conceito de autonomia e sobre a noção de profissionalidade dos professores que Contreras (2002) caracteriza cada uma das concepções da profissão professor.

O conceito de *profissional técnico* traz, segundo Contreras (2002), uma atitude profissional com base numa racionalidade técnica. Esta racionalidade preconiza a solução instrumental de problemas

mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, que procede da pesquisa científica. Na concepção de ciência aplicada, a prática profissional é definida “[...] pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução” (CONTRERAS, 2002, p. 91).

A racionalidade técnica, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), está baseada no “treinamento das habilidades”, na qual o professor é um mero executor/reprodutor (técnico) de saberes produzidos por especialistas.

Nesse contexto, a autonomia profissional do professor é uma autonomia ilusória, pois fica comprometida por uma prática profissional entendida como aplicação de procedimentos e meios técnicos para atingir a determinados fins. A racionalidade técnica compromete, portanto, a construção coletiva e crítica do conhecimento e fragiliza a profissão docente, pois nesta abordagem o professor é entendido como um executor de procedimentos previamente elaborados e muitas vezes distantes do campo em que atuam.

O conceito de *profissional reflexivo* emerge da crítica à racionalidade técnica⁵⁷, e tem suporte especialmente nas ideias de Donald Schön (1930-1997). Schön, inspirado em John Dewey, propõe uma epistemologia da prática que tenha como referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais.

Schön defende a prática como perspectiva de abordagem dos problemas. Baseado na teoria da indagação de John Dewey (1859-1952), Donald Schön propõe, na década de 1970, nos Estados Unidos, a formação de profissionais reflexivos, num estudo inicialmente voltado para as áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia, que se concretizam em duas obras: *O profissional reflexivo* (1983) e *Formação de profissionais reflexivos* (1987). A primeira argumenta em favor de uma epistemologia da prática reflexiva, centrada no saber profissional e tendo como ponto de partida a reflexão na ação, produzida nas situações de incertezas e conflitos enfrentadas pelos profissionais. Na sua análise, Schön retoma a questão de que a estrutura epistemológica da pesquisa universitária tem a racionalidade técnica como paradigma e, portanto, se fundamenta no princípio de que a competência profissional tem base nos

⁵⁷ Contreras (2002, p. 90), ao criticar a racionalidade técnica, entende que sobre esse modelo estabeleceu-se a ideologia do profissionalismo.

conhecimentos produzidos pela academia. No segundo livro, Schön argumenta que os

[...] Centros Superiores de Formação Profissional deveriam tomar como referencial de preparação para a prática, o que acontece no ensino de arte, desenho, música, dança e educação física, que tem em comum a formação tutorada e onde a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 187).

Inspirado pelo pensamento de Dewey, Donald Schön entende que a formação profissional deve ocorrer por meio do diálogo entre tutor⁵⁸ e estudante, com a aprendizagem na ação, sempre tutorada:

[...] propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para a formação de profissionais reflexivos nas áreas de Arquitetura, Desenho e Engenharia, por considerar que o ensino derivado dessas áreas possui um tipo particular de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre tutor e estudante (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 194).

Schön chama de “círculo vicioso de aprendizagem” o diálogo, a atitude de dizer e de demonstrar do tutor, que se combina com a atitude de escutar e imitar do estudante, e, nesse processo, há uma reflexão na ação de ambos, o que resulta aprender a prática de um prático, praticando.

As contribuições de Schön, apesar de não estarem inicialmente voltadas para a formação de professores, foram tomadas por esta área desde o início da década de 1990 nos Estados Unidos, que passava por processos cíclicos de reforma educativa e buscava reorientação do modelo de formação de professores.

Campos e Pessoa (1998, p. 195) indicam que a crítica de Schön à racionalidade técnica fez com que ele propusesse a formação de um *practicum* reflexivo e, em sua obra publicada em 1991, apresentasse

⁵⁸ Atualmente encontramos críticas ao termo tutor no contexto da Educação a Distância (EaD). Nova e Alves (2003) levantam a questão de que os professores são tutores em EaD e se caracterizam como auxiliares em um processo de aprendizagem sem qualquer identidade ou função específica. No nosso estudo não fazemos qualquer alusão ao termo tutor em EaD, e sim, o utilizamos nos termos de Schön.

estudos de caso com a finalidade de confirmar sua proposição de que é na reflexão, a partir dos problemas que surgem na prática cotidiana desses profissionais, que se produz uma base epistemológica, a partir de três ideias centrais: o **conhecimento na ação**, a **reflexão na ação**, e a **reflexão sobre a reflexão na ação**.

O **conhecimento na ação** traz consigo o que o autor denomina de um “saber escolar”, ou seja, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É um conhecimento que possibilita ao professor agir, e é entendido como “certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas” (SCHÖN, 1992, p. 81). O conhecimento na ação não está carregado apenas de certo saber escolar, mas como um modo de enfrentamento das situações do cotidiano e revelam um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental.

Já a **reflexão na ação** está em relação direta com a ação presente, ou seja, com o conhecimento na ação. É refletir, em meio à ação presente, para reorganizar o que está sendo feito.

Quando nos distanciamos da ação presente, refletimos sobre a nossa reflexão na ação passada, estamos então diante da **reflexão sobre a reflexão na ação** (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 196, 197 e 198).

Nessas três ações constitui-se um prático reflexivo para Schön, e também a partir das premissas de aprender fazendo e tutoria, em contraponto à formação pautada na racionalidade técnica.

A ideia de formação próxima à realidade na qual o profissional vai atuar oferece elementos de reflexão sobre a ação a ser tomada diante das situações que se apresentarem e não invalida o esforço dos pesquisadores e professores no sentido de buscar construir aproximações teórico-conceituais. O profissional formado nessa perspectiva terá um repertório de experiências que o permitirá agir de forma orientada, pois terá uma visão ampliada do mundo do trabalho e de seus problemas. Ao passar pela fase de reflexão sobre a reflexão na ação, ele terá conhecimento para ações futuras, o que conduz à construção ativa e permanente do conhecimento.

Para Schön, a atividade profissional é apresentada como atuação inteligente e flexível, situada e reativa, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. Alarcão (1996, p. 14), ao refletir sobre a formação de profissionais a partir de Schön, defende a importância de compreender a própria atividade profissional:

É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos e exige uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala. A formação de um profissional dotado de tal competência deve, portanto comportar situações onde o formando possa praticar sob a orientação de um profissional, um **formador**, que seja, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (coach) (ALARCÃO, 1996, p. 14, Grifo nosso).

Nesse movimento, é necessário tomar consciência do problema e compreendê-lo para poder agir. A figura do formador ganha destaque nas reflexões de Schön, na medida em que ele se constitui como o tutor que dará suporte ao formando sobre as experiências diante das quais ele se coloca. A experiência e o fazer do formador são elementos chave na constituição do profissional reflexivo na prática.

A partir das reflexões de Schön sobre o profissional reflexivo, vimos que sua teoria se volta à formação de professores, e chega ao Brasil ainda na década de 1990, por meio da obra “Os professores e a sua formação”, organizado por António Nóvoa⁵⁹. Para Nóvoa (1995), tomar a profissão docente como elemento para pensar a formação de professores desloca a perspectiva centrada nas suas dimensões acadêmicas (currículos, disciplinas, etc.), e permite refletir sobre as aproximações que se têm feito da prática. O autor apresenta a obra nessa perspectiva, e aliado a outros autores, discute a formação de professores a partir da análise da profissionalização, da constituição de um profissional reflexivo e prático, trazendo contribuições para se pensar a formação e a constituição dessa profissão a partir da prática.

Donald Schön, em seu artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos”, que compõe a obra organizada por Nóvoa (1995), oferece-nos elementos para pensar a crise de confiança no conhecimento profissional, que acontece também em outras áreas, e que na educação se centra “[...] num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação* dos professores e alunos” (SCHÖN, 1995, p. 80).

⁵⁹ A obra Intitulada “Os professores e a sua formação”, organizada por António Nóvoa, foi publicada em Portugal em 1992, contém o artigo “Formar professores como profissionais reflexivos”, de Donald Schön, que constitui-se uma referência obrigatória sobre a formação de profissionais (práticos). No Brasil a obra foi publicada em 1995.

Para Schön (1995), existem duas formas diferentes de considerar o conhecimento: **a aprendizagem e o ensino**. O primeiro está implicado na noção de *saber escolar*, ou seja, um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos. Essa é uma ideia que tem os saberes como fatos dados, aceitos, e representa uma crença em respostas exatas. No segundo, o conhecimento como ensino, os professores reconhecem na criança (aluno) um conhecimento tácito⁶⁰, espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano. Logo, a importância do professor ir ao encontro do aluno e entender seu processo de conhecimento exige reflexão-na-ação, na qual é necessário prestar atenção em cada aluno.

Schön (1995) destaca que um professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz, depois reflete sobre esse fato e procura compreender a razão porque foi surpreendido, reformula a questão levantada pela situação e, por fim, faz uma experiência para testar sua nova hipótese.

O autor, no entanto, lembra que a burocracia se coloca como um obstáculo para a prática reflexiva dos professores, ao se confrontar com a divisão em tempo e espaços na escola, planos de aula, diferentes níveis escolares, testes para medir os progressos com o objetivo de promoção dos alunos, elementos que ainda permanecem num modelo de racionalidade técnica.

A teoria de Schön tem incentivado a pesquisa no contexto da prática e mesmo um rompimento entre a dicotomia pesquisa e prática. A prática para o autor é em si um modo de pesquisar, uma vez que, quando se constrói uma maneira de observar um problema, o profissional se transforma em um pesquisador no contexto da prática.

Ainda no Brasil, Pimenta (2002) realizou um estudo que procurou analisar as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador no contexto do movimento de valorização e profissionalização surgido em diferentes países na década de 1990, e sua influência em pesquisas e discursos de pesquisadores e políticos brasileiros. Sua análise está centrada nos pressupostos de Schön, e a autora apresenta uma crítica sobre a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais propostas por governos neoliberais, que transformaram o conceito de professor reflexivo em um mero termo, pois se despiu de sua potencial dimensão político epistemológica. A perspectiva da reflexão também foi difundida e apropriada por pesquisadores

⁶⁰ Definido pelo filósofo Michael Polanyi.

brasileiros de forma descontextualizada, sem um estudo sobre suas origens e uma análise crítica, o que pode ter conduzido à tecnicização da reflexão. A autora argumenta que a ampliação e o aprofundamento dos estudos ficam comprometidos, e a supervalorização da prática, considerada em si mesma e não tomada como objeto de análise crítica, proporcionou um programa de certificação e não de qualidade da formação.

Voltando a Contreras (2002, p. 132), ao analisar as ideias de Schön, entende que “[...] ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em sala de aula, e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, os professores reflexivos estendem sua deliberação profissional à situação social mais ampla, colaborando para que se gere um diálogo social e público que possa ser mais reflexivo”.

É importante percebermos na análise das obras de Schön um avanço para pensar os processos de formação, em especial de professores. Ao construir uma formação próxima à realidade profissional do futuro professor, amplia as possibilidades de intervenção por meio de um conjunto de situações vividas, onde a prática é o próprio modo de pesquisar. No entanto, Contreras (2002) indica a necessidade de o professor estabelecer diálogo não apenas com o que sucede na escola, mas também com a realidade social maior na qual se inscreve a escola e o seu trabalho.

Nóvoa (2009) também compreende que dentre as medidas necessárias à constituição do profissional professor, uma delas é passar a sua formação para dentro da profissão, no sentido da necessidade de os professores terem lugar predominante na formação de seus colegas. Para o autor, nenhuma mudança significativa acontecerá se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. A reflexão coletiva sobre o trabalho mobiliza conhecimentos, vontades e competências, e há busca real pela melhoria e pela mudança das práticas. Nóvoa (2009, p. 18) indica que “[...] não é possível escrever textos atrás de textos sobre a *práxis* e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação”.

Em consonância com o que propõe Donald Schön sobre a formação de professores, Nóvoa (2009) entende que é necessário reforçar os dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, e afirma que não se trata de um anti-intelectualismo na formação de professores, mas de que as “[...] propostas teóricas só

fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”. As atividades formativas, portanto, ganham centralidade no trabalho do formador de professores na medida em que constituem um espaço importante de aproximação do trabalho desenvolvido na educação básica.

Nas questões levantadas por Schön sobre o professor reflexivo, e Nóvoa (2009) sobre trazer a formação para dentro da profissão, compreendemos a relevância da prática profissional na formação dos professores, reconhecendo que o papel do formador é fundamental na constituição dos novos profissionais, mas não apenas nos aspectos práticos dessa atividade, como limita Schön. Compreendemos que Schön limita sua análise à prática da escola e não oferece elementos para a compreensão da profissão no contexto no qual se inscreve. Tornar-se professor e ser professor envolve uma dimensão mais ampla do que o contexto da sala de aula e da escola. Sua condição de profissionais compreende aspectos políticos de reconhecimento e autonomia que dependem de aspectos da formação e atuação.

Nóvoa (2009) vai além e indica que é preciso promover novos modos de organização da profissão, como uma segunda medida para superar os dilemas da aprendizagem docente e do seu desenvolvimento profissional. É necessário superar a tradição individualista e burocrática que vêm se acentuando nos últimos anos e construir parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário, em processos de integração dos mais jovens com profissionais mais prestigiados. Reforçar as comunidades de prática é um dos caminhos indicados por Pat Hutchings e Mary Taylor Huber (2008), em que se constituem “[...] grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (HUTCHINGS; HUBER, 2008 *apud* NÓVOA, 2009, p. 20). Para Nóvoa (2009), é a reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional, e, portanto, somente a reflexão sobre a prática não é suficiente para formar professores.

Nóvoa (2009) e Contreras (2002) também consideram que há diferenças consideráveis entre os professores e os docentes e pesquisadores em educação, e entendemos que isso fragiliza a profissão docente. Reiteramos, portanto, a importância da articulação entre esses profissionais para a formação de professores, a partir da reflexão e construção conjunta do conhecimento sobre a escola e a realidade na

qual está inserida. Essas questões são relevantes na formação dos professores e no desenvolvimento da sua autonomia e profissionalidade.

A partir das questões levantadas por Schön sobre o professor reflexivo, Contreras (2002) também apresenta críticas à sua elaboração teórica, e conduz o discurso à constituição de *intelectuais críticos*, por entender que a prática profissional não se restringe às pretensões educativas. Para o autor, é preciso conhecer o contexto maior no qual se insere a atividade educativa e refletir para agir de forma crítica, buscando uma nova realidade.

Para além da prática reflexiva como prática consciente e deliberada, guiada pela busca da coerência pessoal entre as atuações e as convicções, Contreras (2002) propõe a ampliação do conceito de professor reflexivo.

Ao avançar nas discussões sobre essa proposta mais ambiciosa, e que vai além da ideia de professores reflexivos, Contreras (2002) critica a apropriação generalizada do termo reflexivo, o que o tornou um *slogan* vazio de conteúdo. Isto não aconteceu porque o pensamento de Schön tenha dominado o campo pedagógico, mas porque o uso do termo na literatura sobre docência é muito grande e está longe de convergir com as propostas e enfoques para além do uso do termo. Contreras (2002, p. 135 e 136) indica que Zeichner (1993) identificou na literatura pedagógica cinco variedades de prática reflexiva para tentar esclarecer o campo: “Versão acadêmica, versão da eficiência social, versão evolutiva, versão de reconstrução social e versão genérica”.

O que percebemos é que as reformas educacionais têm utilizado a concepção de docente como profissional reflexivo, pois essa expressão goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores. Mas essa pode ser uma nova roupagem da mentalidade técnica e instrumental que encontrou uma nova forma de aceitação.

É necessário, portanto, que não nos limitemos ao termo utilizado, mas que possamos entender qual é o tipo de reflexão que se quer promover e o que deve ser pauta de análise reflexiva, a fim de que tenhamos consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino.

Mesmo que tenhamos a compreensão de que os professores devem ser reflexivos e trabalhar em parcerias com seus colegas, considerando o contexto no qual se inscrevem, é preciso lembrar que o ensino é uma prática social e, portanto, não é definido pelos docentes, mas esses se incorporam a uma institucionalização, a qual já está organizada e responde a certos anseios, o que limita a sua ação.

Compreender o desenvolvimento profissional dos professores também implica em atentar que são cada vez maiores as funções atribuídas ao ensino, pretendendo-se que os docentes atendam a esferas da educação cada vez mais difusas e ambíguas. Apple (1989b) indica que se espera que a educação dê respostas a problemas cada vez mais complexos sobre as crises econômicas, sociais e culturais da nossa sociedade. Dessa forma, intensos processos de racionalização e controle afetam os docentes e criam contradições no interior dos processos educativos, e por mais que se pretenda uma atuação crítica e reflexiva, a conjuntura maior interfere diretamente no desenvolvimento desse trabalho, limitando as possibilidades de ação. No entanto, é preciso compreender que essa também é a forma de as instituições educacionais expressarem o sentido da missão encomendada. Essa questão reafirma como central a análise, no nosso estudo empírico, da categoria sobre as condições institucionais de trabalho dos formadores.

Percebemos que apesar de trazer contribuições significativas para se pensar a profissão docente no contexto da prática, as questões levantadas por Schön sobre o professor reflexivo apresentam limitações. Por isso, Nóvoa (2009) e Contreras (2002) discorrem sobre os elementos que precisam ser incorporados a essa profissão, considerando questões relacionadas à sua profissionalidade, que, como vimos, vão além do trabalho de ensinar, e é nas proposições desses dois autores que damos continuidade à sustentação teórica do nosso trabalho.

Contreras (2002) elabora sua proposição e apontamentos sobre o professor como *intellectual crítico* e indica a crítica teórica como forma de superação dos limites da reflexão. Aprisionados em sua rotina, que não lhes permite pensar sobre a sua condição, os docentes limitam seu universo de reflexão, aliados ao excesso de responsabilidades, insatisfação, isolamento e sentimento de culpa, e se submetem à autoridade burocrática. Essa condição aproxima os professores da classe operária, que pelo seu trabalho, está impedido de refletir sobre sua própria condição. Alguns autores justificam a necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permita aos professores perceberem qual é a sua situação, ainda que limitada pelas condições institucionais que a escola lhes impõe.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) apresenta a terceira medida na busca de ajudar a superar os dilemas atuais sobre aprendizagem docente e desenvolvimento profissional: é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Trata-se de construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e de compreender o sentido de uma profissão, que não cabe apenas numa

matriz técnica ou científica, o que está no cerne da identidade profissional docente. Construir percursos significativos de aprendizagens ao longo da vida permite compreender a especificidade da profissão docente. Para Nóvoa (2009, p. 22), “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Essa reflexão nos permite mostrar que a constituição do professor como intelectual crítico se faz também pela sua disposição em refletir coletivamente e constantemente a respeito de suas práticas e de sua condição como profissional do ensino. O trabalho colaborativo amplia as possibilidades de reflexão e de transformação da realidade social. Essa questão é considerada em nosso estudo empírico, quando na categoria de análise condições institucionais de trabalho, analisamos o tempo destinado às discussões coletivas sobre as propostas realizadas no Curso de Pedagogia, como fator de qualidade no trabalho desenvolvido.

Contreras (2002) se apoia em Giroux (1991), Smyth (1987), Beyer (1989), Goodman (1988), Habermas (1982 e 1984) e Kemmis (1985 e 1987) para discutir as questões relacionadas ao professor como intelectual crítico.

Giroux (1991) entende que os professores podem não ser conscientes da natureza de sua própria alienação, ou podem não reconhecer o problema como tal, e esta é a ideia da teoria crítica: ajudar os professores a desenvolver uma apreciação crítica da situação na qual se encontram. Primeiramente, é necessário colocar em questão as estruturas nas quais estão inseridos e, segundo, problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, (SMYTH, 1987), que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Fazer emergir a consciência crítica nos professores, independente das condições estruturais e institucionais nas quais se inserem é questão central na formação de intelectuais críticos e Beyer (1989) acredita que cada docente deve analisar o sentido político, cultural e econômico que a escola cumpre e qual o sentido político que irá reorientar a ação. Para Goodman (1988), isto significa superar a divisão introduzida no trabalho dos professores entre concepção e execução.

Percebemos que há uma distinção clara entre o trabalho de ensinar e aspectos políticos, econômicos e culturais que envolvem a profissão docente, e que determinam também a condição de profissional para os professores. Restringir o foco à prática da sala de aula e à escola para refletir sobre esses aspectos reduz a possibilidade de autonomia em

relação à profissão docente, o que consequentemente reflete no desenvolvimento de sua profissionalidade.

Para tentar superar essa restrição de reflexão, Smyth (1987) desenvolve uma perspectiva crítica sobre o ensino e sobre as concepções sociais nas quais se sustenta. Para o autor, ao aumentar o compromisso com o valor que a educação tem para seus alunos, os professores se perguntarão sobre o sentido do que fazem e construirão o conhecimento crítico, emancipando-se de tutelas externas, e utilizarão a sua inteligência para a compreensão e a transformação social. O pensamento crítico precisa ser desenvolvido, portanto, como uma forma de libertação pessoal para agir no mundo. É preciso que os professores intelectualizem seu trabalho, segundo Smyth (1987), que questionem criticamente sua concepção de sociedade, de escola e de ensino, pois dessa forma assumem a responsabilidade pela construção do conhecimento teórico e o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes, através do trabalho intelectual.

Giroux desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais, baseando-se nas proposições de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social (CONTRERAS, 2002). Isto permite compreender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas e instrumentais (GIROUX, 1990). Para o autor, os professores devem se ocupar de uma prática intelectual crítica a respeito dos problemas da vida diária, e que essa reflexão vá além das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que contemple as práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Dessa maneira, podem construir um ensino voltado para a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade. Os professores são considerados por Giroux, ‘intelectuais transformadores’ e para isto é preciso considerar o contexto amplo da sociedade para pensar e agir criticamente e ser sensível à comunidade para buscar uma nova ordem social. A transformação da realidade está no cerne do trabalho do professor, por meio do exercício intelectual crítico.

Para que promova a transformação, é necessário ter clareza do papel do professor, que segundo Giroux é de:

Elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção da uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos

princípios de solidariedade e de esperança (GIROUX *apud* CONTRERAS, 2002, p. 161).

Não cabem, portanto, as indefinições do sentido que se atribuía aos professores como artistas reflexivos, nos termos de Schön, restritos à prática profissional. Mas Giroux também não apresenta como os professores, presos aos limites da sala de aula, podem chegar a construir semelhante posição crítica em relação à sua profissão. Para isto, Contreras (2002) passa à discussão sobre a reflexão crítica em Smyth (1991b, 1986 e 1987) e Kemmis (1985 e 1987).

Para esses autores, a emancipação dos professores como intelectuais críticos requer a constituição de processos de colaboração entre os professores para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica requer orientação, onde se define claramente o propósito diante dos problemas para atuar conseqüentemente, considerando nossas próprias posições e incluir a análise social e histórica (KEMMIS, 1987). É necessário elaborar processos sistemáticos de crítica que permitam a reformulação de sua teoria e prática social e de suas condições de trabalho. A prática reflexiva deve acontecer com um compromisso crítico, segundo o autor, e deve levar em consideração que a reflexão tem relação com situações reais históricas nas quais nos encontramos, pressupõe relações sociais, não é neutra, reproduz ou transforma práticas, e é uma prática que expressa nosso poder de reconstruir a vida social.

Essa perspectiva de análise de um fenômeno se inscreve nas grandes categorias da concepção histórico-crítica, que tem na totalidade o modo de compreender que uma determinada situação não é isolada, mas histórica e socialmente construída, concepção esta que sustenta o nosso trabalho.

A reflexão crítica é libertadora por ser capaz de mostrar a possibilidade de transformação que permite aos professores avançar para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante a sua própria transformação como intelectuais críticos, e isto requer, segundo Contreras (2002, p. 165), “[...] a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e [...] uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições”. Para tanto, é preciso, segundo Smyth, que os professores façam perguntas críticas.

Ao trazer todos esses elementos para a discussão sobre o professor como intelectual crítico, Contreras (2002, p. 185) mostra-nos o seu entendimento a respeito desse profissional:

A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir formas pelas quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades de ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais.

O intelectual crítico deve considerar o máximo de elementos que compõem a realidade, a profissão e a prática, com o objetivo de ampliar as possibilidades de compreensão da realidade social, e se necessário transformá-la.

Contreras (2002, p. 193), ao analisar os três modelos de professores, especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, desenvolve o conceito de autonomia dos professores no contexto da prática de ensino, e que “[...] deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos”. O autor mostra como vão se entrelaçando os aspectos pessoais com os de relacionamento, as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos, e a independência de juízo com participação social.

Compreendemos, portanto, que o formador de professores tem o seu trabalho determinado por vários fatores, que estão relacionados entre si. As condições institucionais de trabalho, as condições individuais de

formação acadêmica e a atuação profissional relacionada à educação básica, assim como as atividades formativas e a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática do Curso de Pedagogia em que atuam, constituem, dessa forma, as categorias de análise centrais dessa pesquisa, e estão entrelaçadas de modo a constituírem, no seu conjunto, a formação efetivamente oferecida.

Contreras (2002) acredita ainda que a reivindicação da autonomia, no caso da educação, não é apenas uma exigência trabalhista, mas é também pelo bem da própria educação. Dessa forma, a relação entre autonomia e profissionalidade é ao mesmo tempo

[...] uma reivindicação da dignidade humana das condições trabalhistas dos professores e uma reivindicação de oportunidade para que a prática de ensino possa se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, valores que não sejam coisificados em produtos ou estados finais, mas que atuem como elementos constitutivos, como orientadores da própria prática (CONTRERAS, 2002, p. 195).

A autonomia do ensino é, portanto, um direito trabalhista e uma necessidade educativa. O contexto trabalhista, institucional e social aos quais estão sujeitos os professores no exercício do seu trabalho também interferem na sua autonomia. Para Contreras (2002), o professor será autônomo na medida em que a escola for autônoma, ou seja, quando o professor e a escola foram efetivamente os idealizadores das práticas educativas, e não apenas aplicadores de receitas prescritas fora do mundo da escola e sem a reflexão conjunta com a comunidade na qual está inserida. Alarcão (2001) ajuda-nos a refletir sobre essas questões quando aponta a escola reflexiva como necessidade para que, em conjunto, professores, alunos e comunidade escolar possam construir, coletivamente, o conhecimento sobre a escola.

A partir das questões discutidas por Contreras (2002), compreendemos que Schön iniciou um debate importante sobre a reflexão na profissão docente, fortemente vinculada à prática, e que foi ampliado no sentido de que os professores considerem configurações que vão além da sala de aula para o exercício de sua profissão. É preciso estabelecer um vínculo com a prática profissional na sua formação, mas é necessário também que os professores conheçam os fatores sociais, políticos e históricos que determinaram a configuração na qual se inscrevem e, a partir da reflexão crítica, mobilizem esforços no sentido

de transformar a realidade. É seu papel, também, formar cidadãos críticos e ativos na sociedade em que vivem. Essa é a concepção de docência desenvolvida no trabalho de Contreras, a de intelectual crítico, que parte, a princípio do conceito de profissional reflexivo, mas que vai além, no contexto da profissionalidade, que sustenta o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao inscrever nossa pesquisa nessa perspectiva, retomamos também questões trazidas por Nóvoa (2009, p. 30-31) para a compreensão do bom professor no contexto da profissionalidade, ao indicar cinco pontos que movem a constituição desse profissional.

O primeiro diz respeito ao **conhecimento**, que envolve saber sobre aqueles que se instruem e conhecer o que se ensina; o segundo, a **cultura profissional**, no sentido de compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, no diálogo com os outros professores por meio da reflexão sobre o trabalho como elemento de aperfeiçoamento e inovação; o terceiro, o **tato pedagógico**, que é saber conduzir alguém com serenidade, ter a capacidade de relação e comunicação que envolve o trabalho de educar; o quarto, o **trabalho em equipe**, ou seja, o reforço das dimensões coletivas e colaborativas para a intervenção conjunta nos projetos educativos da escola (comunidades de prática); e o quinto e último, o **compromisso social** como princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural.

Ao visualizar esses elementos, compreendemos que a profissão docente se configura a partir das condições institucionais do lugar onde o docente atua, da sua formação e atuação profissional, e que, em ambos os espaços e momentos, pode se vincular fortemente com a realidade da educação escolar. Ao trazer a prática como elemento fundamental na formação de professores, não supõe qualquer tendência praticista, tão pouco supõe acolher as tendências anti-intelectualistas, conforme Nóvoa (2009). “Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Para o autor, o que caracteriza a profissão docente é um lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Os casos concretos só podem ser resolvidos através da análise deles, quando há a mobilização de conhecimentos teóricos. Refletir sobre o processo histórico da constituição de determinados conhecimentos que vão além da “teoria” e da “prática” constitui o professor como um profissional que domina não apenas o conhecimento, mas compreende-o em todas as suas dimensões.

Ao apontar para a formação de professores construída dentro da profissão, numa combinação complexa de contribuições científicas, pedagógicas e técnicas, Nóvoa (2009) mostra a centralidade dos próprios professores, sobretudo dos mais experientes e reconhecidos. A reflexão sobre as aproximações que os formadores de professores fazem sobre a educação básica e de que maneira articulam práticas investidas de aspectos teóricos e metodológicos na formação inicial de professores é a questão que orienta esse trabalho e que reaparece constantemente nas discussões sobre a formação de professores.

No contexto dos debates realizados sobre o professor reflexivo, o intelectual crítico, e as questões de Nóvoa sobre os bons professores, vemos que aspectos de sua formação e atuação constituem-nos como profissionais. Compreender a prática educativa para Schön, e articular questões teóricas a respeito da constituição dos processos educacionais escolares no seu sentido histórico, político, econômico e social e sobre sua condição de profissionais, nos termos de Contreras (2002), torna importante a necessidade de refletirmos sobre a *práxis* como fundamento para a formação e atuação do professor.

A partir da compreensão de que todo o ato tem uma intenção que emerge da compreensão humana a respeito dos fatores que determinam o contexto no qual ele se inscreve, projetam-se intenções oriundas do pensamento, orientadas por objetivos que se pretendem alcançar, buscamos compreender a *práxis* como fator para a transformação da ação do professor no seu sentido dialético⁶¹, por meio da crítica às ideologias.

3.2 A *PRÁXIS* COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

A formação do professor para a educação básica, pensando-o como um intelectual crítico, tem forte relação com o conhecimento da realidade do trabalho para o qual está sendo preparado. Desenvolver uma discussão sobre o conceito de *práxis* faz-se necessário para a discussão teórica dessa investigação na medida em que sustenta a nossa questão central: como o formador pode mediar o conhecimento teórico com a prática da escola de educação básica? Dessa maneira, apoiamos especialmente nos escritos de Sánchez Vásquez (1915-2011), nascido na Espanha e nacionalizado mexicano, que apresenta sua perspectiva de *práxis* como categoria central do marxismo, e em

⁶¹ A dialética materialista une pensamento e realidade.

Dermeval Saviani (2007a), que discute a relação teoria e prática como um problema fundamental da pedagogia.

Como categoria fundamental da filosofia de Marx, o autor (VÁSQUEZ, 2007) mostra que a *práxis* é uma atividade humana que transforma a sociedade e a natureza, transformando, ao mesmo tempo, o sujeito que a exerce, e como conceito, expressa a unidade da teoria e da prática, conforme Kohan (2005). Desta forma, a prática é uma das dimensões da *práxis*, e está relacionada às necessidades imediatas e cotidianas, em que não há questionamentos para além dos que aparecem. A *práxis* caracteriza-se, segundo Vásquez (2007), como atividade social transformadora.

Nesse sentido, o conhecimento sobre a realidade social permite agir para a transformação, e essa mudança tem fundamentação, é orientada por objetivos e se materializa por meio da prática.

A atividade propriamente humana distingue-se das demais atividades, pois há uma projeção de algo e, portanto, é atividade implicada em um grau de consciência, o que é indicado por Vásquez (2007, p. 220) da seguinte forma: a atividade humana “[...] apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real. A determinação não vem do passado, mas sim do futuro”. Há, portanto, uma projeção do que se pretende alcançar e, por implicar na intervenção da consciência, distingue-se das demais atividades. Para Vásquez (2007), a *práxis* existe duas vezes e em tempos distintos: “[...] como resultado ideal e como produto real”. Assim, para que se possa falar de atividade humana, o autor entende que é preciso que se formule nela um resultado ideal, ou um fim a cumprir, como ponto de partida, e uma intenção de adequação, independentemente de como se plasme definitivamente, o modelo ideal originário. Há, portanto, uma projeção de intenções que se materializa pela prática, mas que não é a prática rotineira e sem intencionalidade.

A educação escolar como atividade humana também está implicada em uma matriz de projeções. Compreender a realidade social e histórica na qual se inscreve é fundamental para projetar o futuro e agir buscando a transformação. Teoria e prática, ou seja, a *práxis*, se articulam de modo a construir uma nova configuração.

A *práxis* é então compreendida como prática social transformadora, não é mero praticismo e nem apenas teorização. Na *práxis*, a teoria e a prática são indissociáveis, e, nesse processo, a *práxis* é uma prática transformadora e informada teoricamente. A relação teoria e prática implica num constante movimento entre esses dois planos. Para

Vásquez (2007), existem diferentes níveis de *práxis*, dependendo do **grau de consciência** do sujeito no curso da prática, e do **grau de criação** com que transforma a matéria, convertendo-a em produto de sua atividade prática.

Vásquez (2007) mostra ainda que a inadequação entre intenção e resultado evidencia-se tanto na atividade dos indivíduos como na propriamente social. Para o autor,

[...] enquanto os homens não estão conscientes das leis que regem o processo econômico-social, a busca de diferentes fins pelos membros da sociedade dá lugar a atividades diversas dos indivíduos ou grupos sociais nos quais tais fins se contrapõem, se equilibram ou se subordinam entre si produzindo resultados que não estão em conformidade com suas intenções [...] (VASQUÉZ, 2007, p. 221).

Nem todas as relações são, portanto, conscientes e intencionais, como por exemplo, as relações de produção. Para Vásquez (2007), o progresso histórico se caracterizará pela superação dessa não-intencionalidade, pois o que já se registrou historicamente é que, sem intencionalidade, o homem produziu a escravidão, o feudalismo, o capitalismo e o socialismo, e, “[...] ainda que a história registre resultados que ninguém desejou, essa não-intencionalidade é a forma socialmente adotada pelo resultado da atividade desenvolvida pelos indivíduos como seres sociais que atuam conscientemente” (VASQUÉZ, 2007, p. 222).

Toda a atividade humana exige certa consciência de um fim (*práxis*), e esse fim prefigura idealmente o que ainda não se conseguiu alcançar. Pelo fato de traçar fins, o homem nega uma realidade efetiva, e afirma outra que ainda não existe.

Para compreender o resultado da prática é preciso desvelar sua verdade e sua utilidade. Se essa prática considera a história, que deixa marcas de pensamentos, desejos e necessidades, está implicada em ambições e projeções feitas pela humanidade ao mesmo tempo em que humanizam as pessoas, configura-se então a *práxis*, que é ao mesmo tempo subjetiva e coletiva e revela conhecimentos teóricos e práticos.

Sob a perspectiva marxiana, a *práxis* é emancipadora, pois o mundo não muda somente pela prática, requer uma crítica teórica, mas tampouco a teoria pura consegue fazê-lo. É indispensável a íntima conjugação de ambos os fatores. Dessa forma, são os fatos que provam

os alcances da teoria mesma. A prática é fundamento e limite do conhecimento empírico: direito e avesso “de um mesmo pano” (VÁZQUEZ, 2003, p. 305).

A *práxis* é, portanto, a atividade prática adequada a fins, a algo que se deseja mudar e a algo a se conservar, e por isso tem um caráter teleológico. Por buscar determinados fins, a *práxis* também se manifesta como produção de conhecimento, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis, mediante as quais o homem conhece a realidade (VÁZQUEZ, 2007). O conhecimento humano, em seu conjunto, integra-se na dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. A relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe, diante das suas necessidades de transformação.

Para Mayoral (2007, p. 8), a *práxis* carrega um sentido revolucionário, pois tem como objetivo melhorar a sociedade:

Em sua acepção revolucionária, a *práxis* é uma prática que aspira melhorar radicalmente uma sociedade: tem um caráter futurista; trabalha a favor de um melhor porvir humano. A *práxis* revolucionária aspira uma ética, aspira viver bem com e para os outros em instituições justas. Isto supõe a mudança das circunstâncias sociais e do próprio ser humano. Os indivíduos são condicionados pela situação social em que se encontram. Esse ser-estar em uma situação provoca suas reações mais ou menos revolucionárias ou, ao contrário, adaptadas a um *status quo*. Se o comportamento histórico não é previsível, deve sim explicar por que e como arraigam os projetos coletivos.

Na construção dessa vida coletiva, alguns agentes mostram-se importantes para esta análise, como por exemplo, na terceira *Tese sobre Feuerbach*, Vázquez (2007) observa que a vida descobre que quem joga inicialmente o papel de educador também necessita ser educado. Dessa forma, professores e formadores precisam passar por processos formativos para que possam atuar diante de determinados fins que se pretendem alcançar.

Ao nos remeter aos processos educacionais, partimos da compreensão que deles tem a pedagogia histórico-crítica, em que a educação é entendida como mediação no seio da prática social. A prática social é, portanto, ponto de partida e ponto de chegada da prática

educativa e, como método pedagógico, “[...] parte da prática social onde o professor e o aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social [...]” (SAVIANI, 2008a, p. 185). Para atuar diante dos problemas da prática social, é necessário dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e proposição, em que a adequação a determinados fins orienta a prática, ou seja, torna-se *práxis*.

A educação enquanto prática social precisa de suporte teórico e prático para ser efetivada, e de uma teoria que dê elementos para a compreensão das relações sociais, informando a prática, articulando-se num movimento contínuo de suporte entre ambos esses aspectos. Na formação de professores, essa relação favorece à constituição de profissionais críticos do seu trabalho e da realidade social no qual se inserem.

Ao propor a superação do dilema teoria e prática na pedagogia, Saviani (2007a) diz que é necessário termos o entendimento dialético⁶², que compreende a realidade como um todo articulado composto por elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico. Teoria e prática são, nesse contexto, aspectos distintos, mas indissociáveis da realidade:

Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática (SAVIANI, 2007a, p. 108).

Os problemas de que tratam as teorias foram dados pela prática, assim como à teoria cabe constantemente esclarecer a prática na tentativa de resolver problemas postos pela realidade, tornando a prática

⁶² A lógica dialética foi formulada a partir de Hegel no início do século XIX, segundo Saviani, 2007a.

coerente, consistente, conseqüente e eficaz. A prática teoricamente informada e tendo por fim a transformação é entendida como *práxis* para Saviani (2007a).

Entendemos que nos processos formativos a *práxis* se coloca como irredutível: é uma atividade humana e social, que busca atender a determinados fins de acordo com os contextos nos quais se desenvolve. Para que esses fins possam ser atingidos, o professor, figura chave no processo, precisa ser formado em instituições que estejam em consonância com esses fins. Articular aspectos teóricos e práticos na profissão docente requer, para além da adequação às finalidades propostas, uma formação inicial que contemple esses aspectos, e que forme profissionais que busquem a transformação/emancipação por meio de sua ação. Na formação inicial, o formador é, portanto, um agente essencial nos processos de construção da profissionalidade dos professores que, assim, terão disponível um conhecimento com o qual agir de forma crítica.

3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO DOCENTE FORMADOR

A análise das condições de trabalho de que o docente formador dispõe para realizar suas propostas está fortemente vinculada com a realidade do mundo do trabalho, em especial com as novas regulações do sistema educacional, as quais modificaram o trabalho docente ao longo do tempo. A reestruturação do trabalho pedagógico sobrecarregou os trabalhadores docentes em virtude do aumento de suas responsabilidades, aliado à nova configuração do trabalho, que, além de precarizado, exige do professor maior autonomia e capacidade de analisar, compreender e agir na realidade social em que se insere.

Compreendemos, então, que as condições de trabalho dos professores, e também de seus formadores, inserem-se num contexto econômico que determina as relações de formação e trabalho, no contexto da legislação sobre o sistema educacional. Este, por sua vez, delimita a prática e atende a determinadas demandas sociais.

Para compreender um pouco mais acerca do contexto econômico que determina as condições de trabalho, fazemos nossas considerações a partir de Pochmann (1999), Frigotto (2004) e Kuenzer (2000).

O processo de globalização e reestruturação produtiva vividos nos últimos anos conduziu à progressiva flexibilização e redução dos postos de trabalho, o que é resultado de uma política historicamente construída e que contribui para o aumento das desigualdades sociais, em especial nos países da América Latina.

Pochmann (1999) considera que o processo de precarização do trabalho no contexto latino-americano é resultado do modelo de crescimento econômico adotado, que não prevê a ampliação de empregos, o que tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais no começo deste século.

A nova configuração do mundo do trabalho, segundo Frigotto (2004), é mediada pela microeletrônica e traz consigo a complexificação, a precarização e a intensificação do trabalho e supõe o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico. Aumentam-se, portanto, as exigências em relação à amplitude de conhecimentos de que o trabalhador deve dispor para atuar diante dessa nova configuração, ao mesmo tempo em que se precarizam suas condições de trabalho.

Nesse contexto, a escola e seus processos educacionais, mediados pelo professor, assumem ainda mais relevância na formação para a compreensão e transformação da realidade social. No entanto, essas mudanças estão implicadas em um contexto maior de mudanças societárias, que, muitas vezes, limitam os processos formativos e as possibilidades de ação dos docentes.

Frigotto (2004) ajuda-nos a refletir sobre a complexidade das mudanças nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, societal, ético-político e educacional, que se caracteriza pela mundialização das mercadorias e do capital, pelo monopólio da ciência e da técnica e por uma profunda exclusão social, o que o autor considera como resultado de uma ação política historicamente construída.

Compreender a organização social, política, científica e cultural no contexto da globalização implica em estabelecer relações com o processo produtivo e o mundo do trabalho. Para além da progressiva flexibilização e redução dos postos de trabalho em decorrência da globalização e da reestruturação produtiva, o trabalho é entendido por Kuenzer como práxis humana:

Ao compreender o trabalho enquanto práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações materiais e não materiais que são desenvolvidas pelo homem, enquanto indivíduo e coletivo, ao longo da história, para construir as condições de existência, estão postas as bases para compreendê-lo para além da práxis produtiva tal como ela tem sido dominante sob a égide do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais moderna (KUENZER, 2000).

Ao compreender o trabalho como atividade teórico-prática e transformadora, é preciso considerar também que ele está sujeito a lógicas que muitas vezes limitam a compreensão acerca do que se faz, pelo fato de o trabalhador estar inserido em uma instituição que existe independente, e que também responde a certos anseios, nem sempre condizentes com os ideais de transformação. Ao mesmo tempo o trabalho está fortemente vinculado ao capital, que também determina práticas e impõe condições para o seu desenvolvimento.

O trabalho docente insere-se nessa mesma lógica de precarização, considerado também no interior da política educacional expressa pela legislação vigente. Nesse sentido, Oliveira (2006), Contreras (2002) e Cury (1989) ajudam-nos a refletir sobre as condições de trabalho dos professores, os quais se inserem em um sistema educacional que amplia suas responsabilidades ao mesmo tempo em que precariza sua condição de trabalhador.

Oliveira (2006) considera que a nova regulação das reformas educacionais no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, repercutiu na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino, pois forjaram adequações segundo os critérios de produtividade, eficácia, excelência e eficiência. Esses critérios atendem sobremaneira a uma política baseada na expansão da educação básica, sob o argumento de oferecer uma educação para a equidade social⁶³.

A intensificação do trabalho docente no Brasil ocorreu, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, que previu o princípio da gestão democrática no ensino público (Artigo 206, Inciso VI), e, desde então, o trabalho docente deve contemplar, segundo Oliveira (2006, p. 20), “[...] las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, la participación en la gestión de la escuela, el planeamiento pedagógico, entre otras actividades”.

Houve, portanto, a ampliação das responsabilidades dos professores ao mesmo tempo em que a precarização do seu trabalho se intensificou diante do modelo de crescimento econômico adotado, o que tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais. Essa nova configuração do trabalho docente implica na precarização das relações de emprego e em mudanças consideráveis nas relações de trabalho, que repercutem sobre a identidade e a condição docente (TENTI FANFANI, 2005).

⁶³ Nova orientação das reformas educacionais dos países mais pobres e povoados do mundo, feita na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, de acordo com Oliveira (2006, p. 18).

Como já vimos, ainda no início do século XXI, a legislação sobre a formação de professores esteve vinculada à noção de competências a serem desenvolvidas, o que remete a um conceito de trabalho estruturado, em que o conhecimento é estático, não estabelecendo relações de compreensão.

Neste contexto, as condições de trabalho do professor interferem fortemente nas suas possibilidades de ação e na sua identidade. Contreras (2002, p. 33) apresenta a tese da proletarização de professores, em que “[...] o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia”.

A progressiva perda por parte dos professores das qualidades que faziam deles profissionais, e a deterioração das condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar *status*, produzem o fenômeno que Contreras (2002) chama de “processo de *proletarização*”. A tese básica dos autores que defendem essa teoria é a de que “[...] os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária” (CONTRERAS, 2002, p. 33).

A análise de Contreras (2002) tem como base teórica os pressupostos marxistas sobre as condições de trabalho no modo de produção capitalista. Para o autor, a lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital, para invadir a esfera do Estado. Contreras (2002, p. 35) deixa evidente que “[...] o Estado se encontra diante da necessidade tanto de sustentar a acumulação de capital como de legitimar a si próprio e ao processo de acumulação”.

A racionalização do ensino se deu a partir de um sistema de gestão do trabalho que favoreceu o controle, pois as decisões passavam pelos especialistas e pela administração:

A forma em que o Estado desenvolve seu processo de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. É normalmente essa burocratização crescente que dá lugar a outro dos fenômenos descritos no processo de proletarização: a intensificação do trabalho (CONTRERAS, 2002, p. 37).

Com a intensificação do trabalho, o ser humano encontra-se em uma condição de atender as emergências da rotina e essa condição impede o seu exercício reflexivo, o que, para Contreras (2002, p. 37), “[...] isola dos colegas e fomenta o individualismo. Nesse processo acontece a desqualificação intelectual, a degradação das habilidades e competências profissionais docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”. Quando há o impedimento, pela rotina, de refletir sobre suas práticas, juntamente com seus colegas, há, conseqüentemente, a perda de domínio sobre o seu trabalho.

Cury (1989) também se remete à proletarização dos professores quando analisa as bases concretas nas quais se assenta o exercício da hegemonia. Para o autor,

O agente pedagógico torna-se uma *mercadoria*. Sua mercantilização crescente como força de trabalho especializada, suas condições de vida, suas perspectivas de trabalho fazem dele um *operário assalariado com as funções de intelectual*, capaz de ser cooptado pelos grupos dominantes (CURY, 1989, p. 116, Grifos do autor).

A lógica do modo de produção capitalista insere-se no contexto da educação e torna seus agentes instrumentos de manutenção da hegemonia dominante. Para Contreras (2002, p. 38), esse quadro dá lugar à perda de autonomia dos professores. Ao renunciar a sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo. No entanto, o autor afirma que há resistências por parte dos professores em função de seus interesses individuais e coletivos, por meio dos sindicatos. O processo de proletarização dos professores se deu em virtude de sua desqualificação equivalente à da classe operária, o que os conduziu a uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalente aos do proletariado. A proletarização dos professores caracteriza-se nos termos do trabalho alienado da classe operária, que impede sua reflexão acerca da sua condição. A resistência dos professores também se deu por meio da reivindicação de seu *status* como profissionais (DENSMORE, 1987, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 39).

Num debate mais amplo sobre o profissionalismo dos professores encontram-se reivindicações sobre condições de trabalho, remuneração, horas de trabalho, busca de atualização profissional por meio da

formação permanente, e isso tudo em conformidade “[...] com a importância da função social que cumprem” (CONTRERAS, 2002, p. 54). Mas há também um pedido de reconhecimento enquanto profissionais, ou seja, “autonomia profissional”, reconhecimento social do seu trabalho.

As exigências da nova configuração da profissão docente, no contexto da legislação educacional, pressupõem, segundo Oliveira (2006, p. 28), maior responsabilidade e maior autonomia dos professores, e também “[...] capacidade de resolver localmente los problemas encontrados, pensar sobre su realidade y trabajar de forma colectiva y cooperativa, yendo más allá de sus condiciones objetivas y subjetivas”.

A busca de reconhecimento profissional dos professores está relacionada, portanto, a um maior controle sobre sua própria atividade, para a qual se reivindicam melhor formação e melhores condições de trabalho:

[...] maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas, integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante das situações delicadas, compromisso com a comunidade e etc (CONTRERAS, 2002, p. 72).

Ao compreender o ensino como um jogo de práticas, em que fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas são acrescentados aos individuais, Contreras (2002, p. 75) entende que “[...] os docentes são simultaneamente veículo através dos quais se concretizam os influxos que geram todos esses fatores [...]”.

Nesse sentido, compreendemos que as condições de trabalho do docente formador têm fatores externos e internos que determinam a sua ação: os fatores externos são as condições históricas, sociais, culturais e econômicas da sociedade na qual se insere, mediados principalmente pelas instituições nas quais atua, qual sejam, as condições estruturais para a sua ação, que está explicitada principalmente pelo projeto pedagógico do curso e sua matriz curricular; já os fatores internos ao docente dizem respeito à sua trajetória pessoal, de formação, atuação profissional e opinião sobre aspectos relacionados ao curso em que atua e sobre a sua própria prática. Esses fatores estão em discussão no desenvolvimento desse estudo.

Para exercer o seu papel de docente formador, compreendemos que esta ação é influenciada pelos fatores anteriormente citados, mas que necessita também de qualidades da profissionalidade para o seu desenvolvimento, dentre elas estão a reflexão crítica e contínua sobre a prática, o trabalho coletivo e cooperativo, a reflexão sobre sua própria condição, e a análise crítica da realidade histórico-social na qual se inscreve e também a escola.

Nessa pesquisa, entendemos que a condição de trabalho do formador de pedagogos é também determinada pela organização do curso em que atua, o que pode ser analisado por meio do seu projeto pedagógico e da sua matriz curricular e pela situação funcional dos docentes nas instituições. Questões relacionadas à formação e à atuação profissional oferecem-nos uma dimensão pessoal de atuação, que se reflete no conjunto de docentes e que caracteriza também a condução do trabalho realizado nos cursos de Pedagogia.

3.4 ASPECTOS CONCEITUAIS: O DOCENTE FORMADOR COMO MEDIADOR DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Ao reconhecer que os processos de formação ocorreram por meio da educação enquanto prática social, formalizaram-se ao longo da história nos espaços escolares institucionalizados, e que ocorrem com forte vinculação ao trabalho, compreendemos a formação de professores como processo de conhecimento sobre aspectos teóricos e práticos da profissão. A indissociabilidade entre teoria e prática na profissão docente exige uma sólida formação que tenha na *práxis* a fundamentação dos programas de formação. Ao nos inserirmos em uma visão de mundo que se quer transformadora, a *práxis* na profissão docente se mostra como elemento central na formação de professores, mediado pelo docente formador.

A formação inicial, em especial, constitui um dos elementos de formação da profissionalidade dos professores e, portanto, precisa “[...] dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”, conforme Imbernón (2002, p. 60). O autor chama a atenção para os vários aspectos que devem fazer parte de um currículo de formação e destaca entre esses a importância da metodologia ou da postura do formador, pois segundo ele “[...] os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprende perpetuam-se com o exercício de

sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de sua atuação” (IMBERNÓN, 2002, p. 63).

Analisar o trabalho do docente formador torna-se central ao considerarmos que as reformas educativas pedem por uma redefinição da profissão docente e, por consequência, dos modelos formativos. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, dos docentes formadores. André, Passos, Hobold, Ambrosetti e Almeida (2010, p. 1-2) indicam que

Se a formação inicial é um momento decisivo porque fornece as bases do conhecimento profissional (que envolve uma pluralidade de saberes, um repertório de atitudes, um conjunto de sentimentos e valores em relação à docência), se é o momento em que se constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação, torna-se relevante investigar quem é o profissional responsável por essa tarefa e em que condições realiza seu trabalho.

Conhecer o formador que atua na formação inicial do pedagogo e perceber quais são as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho de mediação entre aspectos teóricos e práticos da educação e da escola permite mostrar os elementos (formação, trajetória profissional) que o constituem como profissional que atua no ensino superior, considerando essa especificidade. Isso se justifica já que é pelo trabalho do docente formador que os futuros professores constituem a sua profissionalidade e, segundo André e Hobold (2013), é na formação inicial que os modelos de docência são ressignificados, e muitos deles construídos, e o docente formador é responsável por este aspecto formativo que comporá a prática profissional dos futuros professores.

Para explicitar quem é o profissional formador de professores e a sua possibilidade de ação no contexto da formação inicial, o fazemos a partir da categoria de mediação desenvolvida por Cury (1989).

A educação é entendida pelo autor como momento mediador no interior do desenvolvimento das forças produtivas, e a categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mutua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, ou seja, não há fenômenos isolados, o que implica uma conexão dialética de tudo o que existe. Nesse sentido, a História é tomada por Cury (1989, p. 43) “[...] como o mundo das mediações”.

Para Cury (1989), a mediação ocorre na relação teoria e prática, em que há o espaço para que as teorias se concretizem e tornem-se guias

das ações, já que, segundo Cury (1989, p. 44), “[...] sem as mediações as teorias se tornam vazias e inertes, e sem as teorias, as mediações se tornam cegas e caolhas”. Quando compreendemos a mediação como categoria de ação recíproca entre aspectos teóricos e práticos, é possível relacioná-la com a *práxis*, como vimos em Vásquez (2007) e Saviani (2007a), que se remete à prática teoricamente informada e com vistas à transformação, o que tomamos como fundamento para a formação de professores, mediada pelo seu formador.

A mediação, portanto, não precisa apenas reproduzir a estrutura ideológica dominante, ela pode ser uma mediação crítica, e, nesse contexto, a educação assume o papel na consolidação ou no enfrentamento de uma hegemonia⁶⁴, de acordo com Cury (1989, p. 47).

Por possuir um caráter mediador na condução das consciências, a educação e as instituições educativas contribuem para expressar e transmitir as relações imanentes ao modo de produção capitalista. O homem aparece como sujeito das relações sociais, é mediador e mediado ao mesmo tempo no processo social, e para Cury (1989), “Consequentemente, a educação, no seu sentido amplo, é mediação porque filtra uma maneira de ver as relações sociais”.

No entanto, é necessário considerar que mesmo aquele que educa precisa ser educado, pois o caráter mediado e mediador do homem já fora anunciado na terceira tese de Feuerbach, conforme já mencionamos. Os modos de produção são, portanto, mediadores entre os homens, assim como os homens mediados podem se converter em mediadores entre a estrutura econômica e um novo homem. Para Cury (1989, p. 65), a mediação é dialetizada e historicizada. A educação como mediação funciona, para o autor, em graus diferentes, tanto para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular.

Novamente o papel do formador de professor se coloca como fundamental no movimento de articulação entre aspectos teóricos e práticos da educação no momento da formação inicial: ele é o mediador para fazer florescer a consciência ou para desmobilizar a reflexão crítica sobre a realidade. O poder de transformação social se dá na medida em que é possível conhecer e refletir criticamente, o que se faz essencial na constituição de profissionais que conduzirão grande parte da população

⁶⁴ Para Cury (1989, p. 48) hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral.

nos sistemas educacionais. A educação, nesse sentido, ajuda a elaborar uma forma de pensar o real, que convertida em mediação, segundo Cury (1989, p. 67), “[...] torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social”.

É por meio das relações sociais que a educação se articula com o todo, e é através delas que a educação coopera mediata ou mais ativamente para (re)produzir relações sociais. A educação pode guiar a ação transformadora, e como mediação assume caráter central na transformação social. Aos professores caberá fomentar em seus alunos o conhecimento para transformação, e ao formador de professores, cabe uma tarefa ainda mais crucial em todo o processo educacional: mediar questões teóricas, para conhecer, informar, em articulação com a prática da escola, de forma que não haja apenas a reprodução das estruturas existentes. Seu papel de mediador da *práxis* na formação inicial de professores o coloca em uma posição de mobilizar conhecimentos teóricos e práticos com o objetivo de formar consciências críticas e ações transformadoras, informadas teoricamente e adequadas a fins.

Se a função política da educação é educar politicamente quem não sabe, segundo Gramsci (1976, p. 11), rompendo com a ideologia dominante, ao explicitar as tarefas de uma reflexão sobre a realidade, o professor e seu formador tem, portanto, papel de grande contribuição para esse processo.

Por compreendermos que o intelectual se define pelo lugar e função que ocupa no conjunto das relações sociais, nos termos de Gramsci (1968), o formador se constitui num intelectual que deve suscitar a tomada de consciência nos membros da classe a que está organicamente vinculada, qual seja, os professores.

O formador de professores se constitui como agente pedagógico, de acordo com Cury (1989, p. 112): “Solidário com a classe que representa, esse agente assume a função de vincular organicamente todos os níveis desse bloco, organizando a cultura em função da hegemonia de classe”. No nível da escola, esses agentes são os professores e demais ocupantes de cargos técnico-burocráticos. São, todos, organizadores das consciências.

Os agentes pedagógicos, segundo Cury (1989, p. 113), “[...] representam os divulgadores mais imediatos da concepção de mundo que busca o consentimento ativo e coletivo das classes sociais, em função de um projeto hegemônico existente”. São, portanto, mediadores das consciências, das realidades sociais que defendem e divulgam. O agente pedagógico deveria, portanto, saber dimensionar a função política da educação dentro de uma outra concepção de mundo, dada

pela filosofia da *práxis*. Já que a educação não se faz sem os que a fazem, e como os que a fazem estão envolvidos por determinantes sociais, novamente se percebe a ligação entre o momento subjetivo (vontade) e o objetivo (determinantes), conforme nos coloca Gramsci (1968): “o modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’”.

O formador é, neste contexto, mediador do conhecimento e da realidade, com vistas a alcançar a transformação social. O agente de mediação da *práxis* na formação inicial de professores é a sala de aula ou qualquer outro espaço em que se dê a relação pedagógica. Estes espaços onde ocorre a relação pedagógica são, para Cury (1989, p. 115), “[...] um lugar de luta em que ao conhecimento falso do real se opõe e complementa um conhecimento superador do *sensu comum* e revelador do real, dentro de uma perspectiva de totalidade” (Grifos do autor). Compreender os determinantes do contexto em análise requer relacioná-lo a vários fatores que contribuem para a sua efetivação, e essa é apenas uma das questões a serem consideradas na busca pela transformação.

Assim, concordamos com Cury (1989) que a tarefa educativa voltada para a transformação precisa considerar as relações sociais nas quais existe, percebendo as perspectivas da transformação presentes na realidade e solidarizando com os que lutam pela transformação das estruturas sociais, o que se efetiva por meio da *práxis*. Esse movimento inscreve-se na análise da totalidade de qualquer fenômeno em questão.

A educação é, portanto, uma atividade que ocorre por meio de relações sociais contraditórias e está mais ou menos aberta à ação social. Cabe, assim, aos seus agentes, mobilizar aqueles com quem se relacionam no sentido de conhecer para transformar a realidade. O formador é, nesse contexto, um agente pedagógico capaz de mobilizar um grande número de partícipes da realidade social, dado ao alcance da sua ação como disseminador de conhecimento e reflexão entre os professores em formação, que, por sua vez, mobilizam um novo grande grupo de pessoas que integram a mesma realidade social.

Vaillant (2003, p. 6), em seus estudos, reitera o papel do formador como figura-chave no desempenho profissional dos professores e destaca que os textos analisados em sua pesquisa afirmam as atribuições do formador de professores:

[...] o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática,

conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo (VAILLANT, 2003, p. 12).

Conhecer as teorias para, em articulação com a prática, buscar a transformação, indica uma ação orientada por determinados fins. Essa é, portanto, uma das atribuições do docente formador, ter a *práxis* como fundamento e meta na formação inicial do professor.

Vaillant (2003)⁶⁵ aponta quatro aspectos fundamentais a serem examinados no desempenho dos formadores de professores, como elementos que os constituem como profissionais:

(i) a formação profissional dos docentes, (ii) o nível de domínio de determinadas técnicas essenciais ao exercício profissional como docente, (iii) o interesse em experimentar o uso de materiais interativos que permitem focalizar o aprendizado do aluno e, finalmente (iv) a capacidade dos docentes de modificar suas práticas pedagógicas nos processos de formação dos futuros professores (VAILLANT, 2003, p. 13).

No geral, a autora aponta que poucas são as horas que os professores dedicam a sua formação e à reflexão coletiva em seus locais de trabalho. Todos esses aspectos levantados por Vaillant (2003) também interferem no trabalho do formador, principalmente na forma como tomará a *práxis* no percurso do desenvolvimento de suas propostas. Esses apontamentos também subsidiaram nossa proposta de questionário, com vistas a indicar elementos que proporcionam a análise das possibilidades de que o docente dispõe para desenvolver seu trabalho tendo a *práxis* como fundamento.

Ao conceituar a figura do formador e as diferentes funções que ele pode desempenhar, Vaillant (2003, p. 22) reitera que esse profissional possui conhecimentos teóricos e práticos, e que é mediador entre esses conhecimentos e os professores em formação, assumindo um compromisso com sua profissão e com a comunidade:

⁶⁵ Dentre as pesquisas sobre os professores analisadas por Vaillant (2003).

Deste ponto de vista, o formador é um mediador entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los. É precisamente esta a função de mediação que provoca dificuldades, nos próprios formadores, relacionadas com a definição de sua tarefa. O mediador do aprendizado deve demonstrar coerência entre discurso e prática, deve assumir pessoalmente os valores que defende transmitir, deve vivenciar o compromisso com a profissão.

As questões trazidas por Vaillant (2003) reiteram o compromisso moral que o docente deve ter com a profissão e com a comunidade. Dentre os aspectos formativos que constituem os formadores de professores, destacamos a capacidade de chegar à *práxis* como o aspecto fundamental a ser trabalhado na formação inicial dos professores, sendo o formador, portanto, o principal mediador nesse processo. Ao tomarmos a mediação como uma categoria de ação recíproca entre os conhecimentos teóricos e práticos, nesse estudo, entendemos que o docente formador constitui-se como agente chave no desenvolvimento da *práxis* na formação inicial de pedagogos.

Uma vez que o docente formador de pedagogos inscreve-se em um contexto histórico, político, econômico e social que determina sua atuação, analisamos as condições institucionais do seu trabalho por meio do estudo histórico sobre as instituições e o curso em que atuam, assim como aprofundamos questões relacionadas ao projeto pedagógico do curso e sua matriz curricular. Aspectos da situação funcional dos formadores foram também considerados nessa análise que contempla questões de vinculação com a instituição, o que nos ajudou a compreender sua atuação no contexto da instituição e do ensino superior.

Para a análise das condições individuais de formação acadêmica e de atuação profissional relacionada à educação básica, assim como para obter a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática, além das atividades formativas propostas, o questionário aplicado junto aos sujeitos da pesquisa permitiu-nos analisar questões importantes sobre o que favorece ou não aos formadores estabelecer relações com a educação básica e, assim, mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos.

3.5 O FORMADOR DO PEDAGOGO COMO INTELLECTUAL CRÍTICO: QUESTÕES A SEREM CONSIDERADAS

Conforme indicam Gatti e Barreto (2009, p. 15): “O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo.” A formação de professores é, portanto, pensada desde que se institucionalizou o ensino escolar. Para Tardif e Lessard (2005), os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas.

Refletir sobre as condições e os discursos que organizaram a formação de professores permitiu-nos evidenciar o seu formador como agente chave na mediação entre aspectos teóricos e práticos da profissão, momento em que compreendemos ser a *práxis* o fundamento dessa formação inicial.

Essa compreensão parte do entendimento de que a educação escolar como prática social busca oferecer condições de reflexão sobre a condição humana e tem os professores como articuladores dos processos de formação. Ainda que fortemente determinados pelos contextos institucionais, são os profissionais do ensino que efetivam as práticas reveladas no “chão” da escola.

Quando compreendemos que a educação, como uma forma de pensar o real, pode ser convertida em mediação, tornando-se um valioso instrumento de transformação social, podemos dizer que, nos processos formativos, o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade é fundamental para humanizar as pessoas, mas que a compreensão da realidade social para sua transformação é um movimento ainda mais importante e que precisa ser considerado.

A partir de todas as questões levantadas nesse capítulo, pudemos compreender em Nóvoa (2009) e Contreras (2002) que os professores, assim como seus formadores, estão ligados às instituições, as quais determinam, em parte, o seu trabalho. Inscritos em uma totalidade com determinantes históricos, políticos, sociais e econômicos, suas práticas estão delimitadas pela política educacional, que reflete todas essas questões e que são viabilizadas pelos projetos pedagógicos e pela estrutura de funcionamento de cada um dos cursos de Pedagogia. Essas questões configuram as condições institucionais de trabalho dos formadores, categoria central de análise no presente estudo.

Para a constituição da profissionalidade dos pedagogos em sua formação inicial, compreendemos que ele deve se constituir como

intelectual crítico e, portanto, o docente formador deve mediar a *práxis* nesse formação. Como elementos fundamentais para essa mediação, consideramos que a formação e os formadores precisam estar articulados com a educação básica. Assim, consideramos fundamental o que dizem Schön e Nóvoa (2009) a respeito da necessidade de se formar os profissionais na prática, ou seja, na escola, onde pode e deve haver trocas entre os formadores e a comunidade de professores que nela trabalham.

Para que isso seja possível, consideramos necessário que os formadores tenham constituído em sua trajetória de formação acadêmica e atuação profissional relacionada à educação básica efetiva vinculação com a área das Ciências Humanas, em especial com os debates da educação, relacionando-os à educação básica. Essa categoria de análise, portanto, constitui-se como fundamental para o nosso estudo.

Para além de uma formação voltada para a prática, pudemos perceber em Contreras (2002), Nóvoa (2009) e Vaillant (2003) não ser suficiente que o professor se ocupe apenas da prática da sua profissão. É preciso que ele considere e compreenda a realidade histórica, social, política e econômica na qual se situa e que perceba sua condição de profissional, na busca de promover a transformação da realidade, com compromisso social emancipador. Esses autores indicam também que o trabalho coletivo e colaborativo, especialmente entre os docentes formadores, é essencial para a constituição dos futuros profissionais. É preciso que a comunidade formadora esteja articulada e conhecendo o trabalho desenvolvido para que se possa oferecer uma formação de melhor qualidade aos futuros pedagogos. Este também é um dos fundamentos da *práxis*, que deve ser mediada pelo formador e que contribui para formar pedagogos como intelectuais críticos. Compreender para agir e transformar é a grande meta do processo educativo que tem por fundamento a *práxis*.

A opinião dos docentes formadores sobre a relação teoria e prática no Curso de Pedagogia e as atividades formativas propostas para conseguir tal relação constituem, também, categorias de análise importantes quando consideramos a atuação dos formadores no interior dos cursos e a viabilização de suas propostas de articular a formação de professores com a educação básica.

Consideramos, portanto, que a autonomia dos professores desenvolve-se no contexto da prática do ensino e, conforme Contreras (2002), deve ser compreendida como um processo de articulação permanente entre vários elementos, estando colocada diante dos contextos da profissão e também do ensino.

Novamente, em face da formação de professores, entendemos que sua formação inicial é uma etapa fundamental na consolidação do entendimento sobre essa postura reflexiva e crítica na docência. A *práxis*, como prática teoricamente informada e orientada por determinados fins, é, conseqüentemente, fundamento dessa formação, tendo como mediador principal o professor formador.

Estamos de acordo com Alarcão (1996, p. 13), que salienta a necessidade de busca de um “[...] paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores [...]”. Articular questões teóricas e práticas é parte do trabalho do formador enquanto mediador.

A *práxis* é, nesse contexto, elemento chave na formação dos professores, pois permite articular dialeticamente o conhecimento escolar que precisa ser trabalhado pelo professor ao conhecimento das condições políticas, sociais e econômicas do contexto no qual o trabalho se realiza.

A partir das discussões históricas e teóricas efetivadas nessa parte do nosso trabalho, analisaremos, na sequência, os dados dos cursos de Pedagogia no Brasil para, em seguida, situar a amostra do estudo empírico realizado junto aos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP e seus docentes formadores. A partir dessa análise, situaremos cada um dos cursos em relação às quatro categorias de análise consideradas nesse estudo, a saber: i) as condições institucionais de trabalho; ii) as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica; iii) a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática; e iv) as atividades formativas propostas que favorecem ou não aos formadores e professores em formação estabelecer relações com a educação básica.

4 UM ESTUDO EMPÍRICO EM 4 INSTITUIÇÕES NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

[...] o trabalho docente é entendido como a práxis que constitui a atividade profissional (ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 180).

Este capítulo tem por objetivo apresentar o estudo empírico realizado junto aos cursos de Pedagogia selecionados, quais sejam: os da UFSC, UDESC, USJ e FMP, para verificar as condições institucionais de trabalho, as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica; a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática, além das atividades formativas propostas que favorecem ou não aos formadores e aos professores em formação estabelecer relações com a educação básica.

Com a categoria de análise “condições institucionais de trabalho” o estudo pretendeu captar determinadas condições objetivas dadas pela instituição aos formadores, que lhes possibilitem uma maior aproximação, no seu trabalho de formação, com a educação básica. Para tanto, optou-se por analisar o histórico dos cursos, seu projeto pedagógico e matriz curricular, além da situação funcional dos formadores junto à instituição. A categoria “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica” contempla a análise do percurso formativo acadêmico de cada formador assim como da sua atuação profissional. Já a categoria “opinião dos formadores” contemplou as representações dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia. As “atividades formativas” compõem uma categoria de análise em que são consideradas as possibilidades de aproximação direta com a escola de educação básica, por meio de atividades formativas propostas pelos formadores durante a formação inicial de pedagogos.

Os quatro cursos pesquisados são mantidos pelas três esferas do poder público (municipal, estadual e federal) e contemplam as três classificações de instituições de educação superior (faculdade, centro universitário e universidade)⁶⁶, sendo elas a Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), o Centro Universitário Municipal de São José (USJ), a

⁶⁶ De acordo com o Decreto nº 5.773/2006.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Como primeira categoria de análise temos as “condições institucionais de trabalho”, e a compreendemos a partir do verbete “condições de trabalho docente”, publicado no Dicionário Trabalho, profissão e condição docente (2010). A noção de condições de trabalho, presente na obra de Marx, designa:

[...] o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

A relevância sobre a discussão desse tema, segundo as autoras, está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados. Da mesma forma Oliveira e Assunção (2010) entendem que a análise das condições de trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram.

A partir dessa análise compreendemos ser necessária a explicitação do contexto histórico em que cada curso de Pedagogia desse estudo empírico foi criado, assim como a apreciação dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares oferecem elementos para a compreensão das condições institucionais de realização do trabalho. Também consideramos a situação funcional dos formadores como um item importante no que diz respeito às condições de emprego, tanto no que diz respeito à natureza da relação entre o empregador e o empregado como em relação às condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado. Não consideramos as condições físicas, materiais e insumos

das instituições, pois estas se configuraram como questões estruturais dos cursos, e nos detivemos às condições de constituição e organização.

Nas “condições institucionais de trabalho” apresentamos inicialmente o contexto histórico de criação dos cursos de Pedagogia focos desse estudo, com o objetivo de ampliar a compreensão acerca da totalidade na qual se inscrevem, em que contextos foram criados e a que demandas procuraram atender. Tal estudo utilizou-se de bibliografia (AGUIAR, 2006; SCHEIBE e DANIEL, 2002; LINS, 1999; e AURAS, 1993) e de documentos tais como os regimentos das instituições. Esta análise permitiu fazer inferências sobre as condições institucionais de trabalho do docente formador na medida em que expressam trajetórias distintas entre as instituições pesquisadas.

Para ampliar a compreensão dessa categoria relacionada às condições de trabalho do docente formador, o segundo momento deste subcapítulo apresenta uma análise sobre a organização do projeto pedagógico e da matriz curricular de cada curso como contribuição para a compreensão das possibilidades de intervenção dos seus formadores com vistas a mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo, numa perspectiva próxima à escola de educação básica. Foram utilizados para este estudo os projetos pedagógicos dos cursos e suas matrizes curriculares.

Para a análise dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, tomamos como base as dimensões do estudo realizado por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009)⁶⁷, que, apesar de não focalizar a relação dos cursos de Pedagogia com a educação básica, apresenta uma análise relevante para o presente estudo.

Inicialmente, para a análise dos projetos pedagógicos, detivemo-nos na apreciação dos dados gerais de identificação dos cursos, que contemplam itens importantes e que se organizam da seguinte maneira: em i) “Dados gerais de identificação dos cursos” são analisados os itens “regime letivo”, “número de vagas e turno de oferta”, aos quais acrescentamos “Ano do projeto pedagógico”, para verificar se foram elaborados antes ou após as DCNP, de 2006, e se levaram em consideração as orientações dessa legislação; e ii) “Objetivo do Curso”,

⁶⁷ O trabalho intitulado “Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia” foi realizado em 2009 e avaliou a implantação das DCNs a partir de uma amostra de 30 cursos com conceito 5 ou 4 no ENADE de 2005, respeitando a proporcionalidade entre regiões do país, e contemplando diferentes organizações acadêmicas e dependências administrativas.

por integrarem os projetos pedagógicos e por informarem o foco de formação de cada um dos cursos.

Para a análise da matriz curricular, e em consonância com os objetivos dessa pesquisa, que procura mostrar também as condições de trabalho que o formador de pedagogos dispõe para mediar a *práxis*, realizamos a análise a partir das seguintes dimensões e seus itens, propostos por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009): em “Distribuição da carga horária na matriz curricular”, consideramos os itens “carga horária total” e “tempo de integralização curricular”; em “Dinâmica da organização curricular”, consideramos os itens “organização da matriz curricular” e “número de componentes curriculares”. Na dimensão de análise “Os estágios supervisionados e suas ênfases”, a análise foi feita a partir dos itens “carga horária” dos estágios e as “especificidades dos estágios”.

Na terceira parte deste subcapítulo verificamos as formas como individualmente cada um deles se vincula à instituição, consideradas também como condição de trabalho, foram levantadas por um questionário enviado aos docentes formadores de pedagogos. Este item foi analisado a partir de questões sobre a Situação funcional dos docentes nas instituições.

A categoria “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores” contemplou as questões relativas à formação e trajetória profissional dos docentes formadores de pedagogos, por meio do referido instrumento de coleta. Nesse questionário foram captadas informações a respeito de duas dimensões de análise dentro dessa categoria: perfil de formação dos docentes e seu itinerário profissional, tanto no que diz respeito à sua atuação no ensino superior quanto na educação básica.

Na categoria “opinião dos formadores”, também incluída no questionário, buscaram-se as representações dos docentes no que diz respeito à aproximação da formação oferecida no Curso de Pedagogia com a educação básica, ou seja, sobre a relação da teoria e da prática no curso.

A categoria “atividades formativas”, presente no questionário, teve por objetivo buscar informações sobre algumas propostas de atividades feitas pelos docentes no Curso de Pedagogia em que atuam.

Para contemplar as categorias selecionadas, foi organizado um questionário de acordo com os seguintes tópicos: formação acadêmica, situação funcional, atuação profissional no magistério superior, atuação profissional na educação básica, trabalhos de pesquisa e extensão já desenvolvidos ou em desenvolvimento sobre a temática educação

básica, e a opinião sobre a relação teoria e prática no curso de pedagogia. Este questionário foi enviado aos docentes formadores por meio eletrônico (email), sendo que alguns o receberam impresso para ser respondido.

Os documentos que auxiliaram na realização dessa pesquisa foram teses e documentos sobre a história dos cursos, disponíveis *online* e nos sites das instituições. Os projetos pedagógicos e matrizes curriculares da UFSC e da UDESC foram obtidos nas páginas dos cursos, e os da USJ e da FMP recebidos por email. Para a aplicação dos questionários junto aos docentes, foi feito um contato prévio com um ou mais gestores responsáveis pelo curso. Todos os contatos foram realizados nos meses de setembro e outubro de 2013. Houve receptividade bem como compreensão de todos/as sobre a relevância do estudo, o que certamente contribuiu para a mobilização deles junto aos docentes, estimulando-os a responder ao questionário.

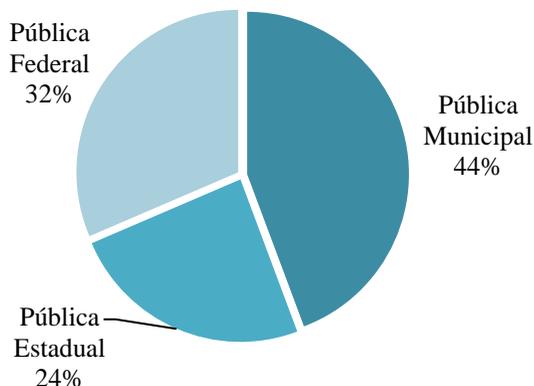
Conforme indicado no Censo da Educação Superior do Brasil de 2012, os cursos presenciais de Pedagogia do Estado de Santa Catarina tinham, neste ano, 5.795 alunos matriculados. A amostra da pesquisa contemplou os formadores de um número significativo desses estudantes, visto que os quatro cursos têm, juntos, 1.490 alunos⁶⁸, ou seja, 25,7% do total.

Em relação aos docentes desses cursos, dos 150 formadores atuantes nas quatro instituições⁶⁹, 71 responderam ao questionário no período de 23/09/2013 a 08/12/2013, ou seja, 47,3% do total dos formadores. Dentre os respondentes, sua distribuição de acordo com a natureza da instituição à qual se vinculam é a seguinte: 44% pertencem à rede pública municipal, 32% à rede pública federal e 24% à rede pública estadual, de acordo com o Gráfico 7:

⁶⁸ Os quatro cursos de Pedagogia oferecem 360 vagas anuais. O tempo mínimo de conclusão dos cursos na UDESC (80 vagas), USJ (80 vagas) e FMP (100 vagas) são quatro anos, ou seja, atendem 1.040 estudantes (260x4), e a UFSC tem 100 vagas anuais, com duração mínima do curso de quatro anos e meio, ou seja, atende 450 estudantes. As quatro instituições atendem, ao mesmo tempo, 1.490 acadêmicos.

⁶⁹ Na UFSC o questionário foi enviado a 54 docentes, na UDESC a 38 docentes, na USJ a 33 docentes e na FMP a 25 docentes, totalizando 150.

Gráfico 7: Natureza da instituição onde o docente do Curso de Pedagogia atua



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013

Observamos, pelos dados de identificação geral do questionário, que a maioria dos docentes respondentes da UDESC tem entre 51 e 55 anos; na UFSC, grande parte dos docentes tem entre 46 e 50 anos; e na USJ e na FMP, a maioria dos docentes tem entre 30 e 40 anos. Essa situação demonstra que na UFSC e na UDESC os docentes têm maior faixa etária que os docentes da USJ e da FMP. A faixa etária mais elevada dos docentes da UFSC e da UDESC pode ser associada a dois principais elementos de compreensão, e que serão apontados no estudo histórico deste capítulo: A UFSC e a UDESC são as duas instituições mais antigas, criadas na década de 1960, o que indica um quadro docente mais antigo e com maior grau de formação acadêmica, sendo que a USJ e FMP, com cursos criados em 2005, têm docentes mais jovens e com menor formação acadêmica.

Em relação ao gênero, verificamos que a maioria dos docentes da UFSC, USJ e FMP⁷⁰ são mulheres, o que indica a feminização dos docentes dos cursos de Pedagogia analisados. Destacamos os dados da UFSC, com 86,3% de respondentes do sexo feminino.

O formador de pedagogos é compreendido, nessa pesquisa, como mediador importante da *práxis* na formação inicial de professores, e a análise dos dados empíricos busca compreender em que condições esse profissional realiza o seu trabalho, a partir das categorias de análise inicialmente propostas.

⁷⁰ Não obtivemos esse dado dos docentes da UDESC, pois esta questão não estava no questionário.

4.1 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS DE TRABALHO

A partir da categoria de análise “condições institucionais de trabalho”, como já dissemos, o estudo pretendeu captar determinadas condições objetivas oferecidas pela instituição aos formadores, que lhes possibilitem uma maior aproximação, no seu trabalho de formação, com a educação básica. Para tanto, optou-se por analisar o histórico dos cursos, seu projeto pedagógico e matriz curricular, além da situação funcional dos formadores junto à instituição.

4.1.1 Os cursos de Pedagogia públicos da Grande Florianópolis: compreendendo o lugar dos cursos da UFSC, UDESC, USJ e FMP

O contexto de criação de cada um dos cursos de Pedagogia do estudo empírico é relatado na tentativa de se obter uma melhor compreensão da condição de trabalho dos formadores. A UFSC e a UDESC representam instituições universitárias, de longa data de criação; já a USJ e a FMP são instituições criadas recentemente e que se encontram em processo de construção e consolidação de sua estrutura, de seu quadro de docentes e das suas possibilidades de atuação. Ambas representam um marco na história recente no que diz respeito ao acesso da população dos municípios de São José e Palhoça a cursos superiores públicos, dentre eles o Curso de Pedagogia.

Considerar o lugar que cada um dos cursos de Pedagogia ocupa no contexto da formação de pedagogos na Grande Florianópolis implica em conhecê-los em sua história, na demanda social e econômica e a que clientela procurou atender. Isto significa também compreender em que contexto se inserem os formadores desses pedagogos.

No Estado de Santa Catarina, os cursos de Pedagogia constituíram-se em meio às discussões que culminaram com a primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Relacionado ao movimento nacional de expansão dos cursos superiores, foi instalado na década de 1960 o primeiro Curso de Pedagogia no Estado. Inicialmente, o curso procurou atender a formação dos professores para lecionar nos cursos Normais e a qualificação de especialistas para o campo educacional. Posteriormente, articulado ao movimento nacional, principalmente na década de 1990, com base na LDB 9394/96, orientou-se para a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ainda

que tal decisão fosse marcada por fortes contradições no mercado de trabalho⁷¹.

A criação do Curso de Pedagogia em Santa Catarina ocorreu inicialmente em duas instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, criado em 1961, e na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, criado em 1964, ambas localizadas em Florianópolis.

A primeira a implantá-lo foi a UFSC, que, em janeiro de 1960, recebeu a autorização federal de funcionamento, e em março do mesmo ano, iniciou o curso com 8 alunos matriculados, “[...] com a finalidade de formar professores para o exercício da docência na Escola Normal e profissionais (bacharéis) para as atividades educacionais não docentes”, segundo Aguiar (2006, p. 170). Ao mesmo tempo, instituíam-se a oferta do curso de Didática, destinado à formação pedagógica dos bacharéis de outros cursos de graduação para a obtenção do título de licenciado⁷². Em 1961 foi criado, junto à UFSC, o Colégio de Aplicação, sob a denominação de Ginásio de Aplicação, atualmente equivalente ao período que vai do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tinha como seu principal objetivo servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF), com foco nos estudantes dos bacharelados em Filosofia, História e Geografia, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Nesse período, o funcionamento das Faculdades de Filosofia Federais foi regulamentado pelo Decreto-Lei nº 9.053 de 12/03/1946. Dentre outras questões a referida legislação determinava que houvesse um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos referidos.

Por sua vez, na UDESC, o Curso de Pedagogia começou a funcionar em 1º de março de 1964, inicialmente vinculado à Faculdade de Educação (FAED), que foi criada pela Lei nº 3.191, de 1963, que estruturou o Sistema Estadual de Educação em Santa Catarina, sendo

⁷¹ Em contato com um egresso do curso de Pedagogia da UDESC, formado em 1987, ouvimos seu relato de que, mesmo tendo a habilitação para o magistério das séries iniciais, o mercado de trabalho priorizava profissionais formados nas Escolas Normais, como forma de manifestar que nestes cursos havia um melhor preparo para a atuação nesse nível de ensino.

⁷² De acordo com Scheibe e Daniel (2002), o curso de Pedagogia foi criado com a finalidade de formar professores para atuar no Ensino Médio, nas Escolas Normais, além de qualificar profissionais para o desempenho de tarefas não docentes da atividade educacional.

aprovada em decorrência das Exigências da LDB de 1961 e, conforme Aguiar (2006), foi pensada no âmbito do PLAMEG I como instrumento de organização do sistema estadual de educação. Inicialmente a FAED era órgão integrante do Instituto Estadual de Educação, pois a Lei do Sistema Estadual de Educação propunha a existência de um estabelecimento que oferecesse desde a escola primária até o ensino superior. No entanto, Auras (1993, p. 73) afirma que “[...] apesar de terem sido legalmente criados (visando o ajuste imediato às diretrizes da União), jamais funcionaram no Instituto de Educação, ou seja, a Faculdade de Educação nunca fez parte dessa instituição [...]”.

A FAED surgiu, segundo Scheibe e Daniel (2002, p. 26), no contexto de “[...] um forte movimento desenvolvimentista desencadeado no Estado no início da década de 1960, no qual reforçou-se a crença de que a carência de recursos humanos seria um dos principais pontos de estrangulamento do desenvolvimento”. No contexto já descrito anteriormente, o Curso de Pedagogia da UDESC, que inicialmente foi criado para “[...] inovar no campo educacional[...]” (LINS, 1999, p. 15), sofreu influência das reformas nacionais, dentre elas a Reforma Universitária de 1968, que lhe conferia a função de formar o “especialista em educação”.

Em 1965, o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação foi incorporado pela UDESC, quando da criação desta universidade. A instituição estadual foi criada com vistas a atender parte de um projeto desenvolvimentista que tinha a educação como instrumento de transformação para atender às demandas do capitalismo.

Junto à Faculdade de Educação, com a Lei nº 3.191 de 1963, foi criado também o Centro de Pesquisas e Estudos Educacionais (CEPE), com o objetivo de produzir diagnósticos sobre a realidade educacional e subsidiar a política educacional catarinense, conforme aponta Aguiar (2006). A FAED, que passou a fazer parte da UDESC, foi concebida como instituição destinada a inovar no campo educacional, pois colocava em igual grau de importância o ensino (Curso de Pedagogia), a pesquisa (CEPE) e a extensão (orientação pedagógica ao magistério das escolas públicas), de acordo com Lins (1999, p. 15).

O CEPE foi criado antes do Curso de Pedagogia e serviu para diagnosticar a realidade educacional na década de 1960, o que segundo Aguiar (2006), serviu de subsídio, juntamente com as contribuições trazidas pelos peritos internacionais, para a formulação da política educacional do governo, que culminou com o I Plano Estadual de Educação 1969-1980 (PEE). Esta era uma forma de o governo legitimar

as reformas que propunha, pois apoiava suas decisões em “diagnósticos científicos”:

O Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE) dispunha de uma equipe de pesquisadores que se dedicavam ao estudo e à pesquisa de questões relativas aos diferentes graus de ensino. Recursos financeiros provenientes de convênios, inicialmente com PLAMEG e Secretaria de Educação e mais recentemente com o INEP e outras instituições, deram o suporte necessário para a Faculdade realizar, através do CEPE, dezenas de estudos que subsidiariam o planejamento educacional do Estado e introduziram tratamento científico às tomadas de decisões e à definição de objetivos e metas do sistema estadual de ensino (LINS, 1999, p. 85).

A Lei nº 3.191, de 1963, também reservava à FAED uma importante tarefa, na medida em que, através do CEPE, fossem oferecidos cursos de aperfeiçoamento e atualização ao magistério catarinense.

As condições em que os cursos de Pedagogia foram criados no Estado de Santa Catarina são analisadas por Aguiar (2006), ao mostrar que, a partir da conjuntura política e econômica estabelecida, e em consonância com a legislação educacional nacional da década de 1960, o sistema educacional catarinense da Educação Básica apresentava condições problemáticas no que diz respeito à evasão e repetência. Assim, o Plano Estadual de Educação (PEE) de 1969 e a Lei do Sistema Estadual de Ensino de 1969 preconizaram que era necessário “treinar” professores, entre outros encaminhamentos:

[...] o PEE propôs medidas que as pesquisas já haviam mostrado serem ineficazes na resolução do que era destacado entre os maiores problemas da escola catarinense – a repetência e a evasão escolar. Apesar das pesquisas apontarem que essas problemáticas tinham sua origem em fatores que ultrapassavam o âmbito escolar, a política educacional implantada por meio do PEE e da Lei do Sistema de Ensino de 1969 enfatizou a resolução dos problemas escolares em fatores de ordem pedagógica, como a adoção de um novo programa de ensino, o treinamento de professores, a adoção de um novo sistema de avaliação do

rendimento escolar (Sistema de Avanço Progressivo) (AGUIAR, 2006, p. 86).

Com o objetivo de intensificar o desenvolvimento do Estado, a criação dos cursos superiores de Pedagogia estava notadamente justificada, e estes fizeram parte do processo de modernização da sociedade catarinense. Cabe destacar que os dois primeiros cursos de Pedagogia criados em Santa Catarina efetivaram-se com vinculação a instituições de apoio para o seu funcionamento: na UFSC, esteve vinculado ao Ginásio de Aplicação como espaço de articulação com a prática profissional, e na UDESC, ligado ao CEPE, instituição de desenvolvimento de pesquisa, que subsidiou a formação oferecida pelo curso. Ambos os cursos foram criados com o apoio de outros espaços de discussão sobre formação, já na década de 1960. Estas questões se articulam com a atual configuração dos cursos nessas instituições.

Já na segunda metade dessa mesma década, duas outras instituições fundacionais – UNIVALI e FURB – instalaram seus próprios cursos de Pedagogia, em cidades do interior do estado. Somente no período após 1968, a expansão do Ensino Superior em Santa Catarina ocorreu de forma mais intensa, propiciando a implantação desses cursos em outros municípios catarinenses⁷³.

Cabe ressaltar que os cursos de Pedagogia no Estado de SC atendiam, na sua criação, aos objetivos nacionais de formar docentes para o Curso Normal e especialistas em educação, sendo que a formação do professor primário deveria acontecer nas Escolas Normais ou nos Institutos de Educação, conforme a LDB de 1961, no seu Artigo 52, mantendo o que já havia sido indicado na Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946.

Aguiar (2006) também aponta que a legislação vigente no estado (Lei do Sistema Estadual de Ensino, de 1963) preconizava a formação em nível superior para os docentes da Escola Normal e para os técnicos

⁷³ De acordo com Aguiar (2006, p. 109), entre 1960 a 1970 foram criados os seguintes cursos de Pedagogia em Santa Catarina, com o objetivo de formar professores: em Itajaí, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1964 (curso de Pedagogia em 1965); em Blumenau, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1967 (curso de Pedagogia em 1968); em Criciúma, a Faculdade de Ciências da Educação de Criciúma (FACIECRI) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970); em Tubarão, a Escola Superior de Ciências e Pedagogia (ESCP) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970); em Lages, a Faculdade de Ciências e Pedagogia (FACIP) em 1970 (curso de Pedagogia em 1970).

em educação, sendo que a formação de professores primários ainda era oferecida somente em nível secundário, permitindo-se também a atuação de professores leigos:

Diante do proposto pela primeira LSE/63, podemos concluir que sobre formação em nível superior, a lei mencionava apenas que essa formação deveria ser do professor da Escola Normal e de técnicos em educação (orientador de educação). Sobre os docentes do ensino primário, não houve qualquer menção à elevação da sua formação a níveis superiores, restringindo-a ao nível médio (Escola Normal). No entanto, em ambos os casos, a própria lei manteve a possibilidade de que professores leigos continuassem no exercício do magistério no Sistema Estadual de Ensino. E foi o que de fato ocorreu como demonstravam as estatísticas da época referentes à composição do magistério primário e secundário de Santa Catarina, como veremos adiante. É preciso mencionar que, ao propor a criação da Faculdade de Educação, no âmbito legal ficou demonstrado o interesse na formação de quadros docentes para o ensino médio e técnicos de nível superior, na medida em que, no interior dessa faculdade, foi criado o Curso de Pedagogia com a finalidade de “formar professores das cadeiras específicas do ensino normal, bem como preparar em nível superior técnicos educacionais” (Art. 173) (AGUIAR, 2006, p. 117).

Diante da legislação vigente, entendemos por que os professores atuantes no ensino primário não possuíam titulação de nível superior. O corpo de professores primários em Santa Catarina, em 1966, era constituído em sua maioria por professores leigos ou não titulados:

[...] dos 12.926 professores, 27% (3.636) eram normalistas de 1º ciclo, 20% (3.692) eram normalistas de 2º ciclo⁷⁴ e 53% (5.598) eram

⁷⁴ Em Santa Catarina, de 1946 a 1969, o Curso Normal era um curso de ensino secundário e organizado em dois ciclos, o 1º com quatro anos, que atualmente corresponde ao período que vai do 6º ao 9º ano do EF, e o 2º ciclo, com três

leigos ou não titulados. “A maior incidência de professores primários não titulados se verifica no ensino oficial, notadamente no quadro municipal. Por outro lado, o maior índice de normalistas ocorre na rede de ensino particular” (CEPE, 1967, p. 31). Ou seja, na rede de ensino pública, a qual as classes populares tinham alguma possibilidade de acesso à escolarização primária, o número de professores habilitados era em menor número (AGUIAR, 2006, p. 120).

A década de 1960 em Santa Catarina ainda apresentava problemas importantes na formação de professores para o ensino primário. A demanda por formação era muito grande diante da oferta que existia no Estado. Formar o professor primário em nível superior era um desafio ainda maior e distante de uma efetiva implantação.

Ainda que os cursos de Pedagogia tivessem sido criados para formar docentes dos Cursos Normais, os dados de 1967 mostram que 43% dos docentes atuantes nestes cursos eram apenas normalistas, sendo que na rede Estadual esse percentual era de 61%, conforme mostrado pela realidade que se apresentava no quadro da docência nos Cursos Normais:

Os dados colhidos durante a pesquisa mostram que, dos 3.253 professores atuantes, 1.403, ou seja, 43% são normalistas. Se levarmos em consideração apenas a rede Estadual, este percentual se eleva a 61%. O dado é bastante significativo, tendo em vista o que preconiza a Lei 3.191, de 8 de maio de 1963, em seu Artigo 148 (SANTA CATARINA, 1967, p. 85).

Com esses dados, observamos que praticamente a metade dos docentes dos Cursos Normais em Santa Catarina ainda eram formados apenas pelos próprios Cursos Normais. Constatamos que mesmo os docentes formadores ainda tinham dificuldades em acessar o curso superior de Pedagogia em 1967.

Aguiar (2006, p. 137) aponta que, diante da falta de docentes habilitados, conforme previa a Lei 3.191, de 1963, foram contratados docentes formados apenas com formação na própria Escola Normal:

anos, que corresponde ao atual Ensino Médio. O estudo sobre o Curso Normal em Santa Catarina nesse período pode ser acessado em Schneider (2008).

Quanto às Escolas Normais, estas não possuíam um quadro de professores habilitados, conforme as orientações do Sistema Estadual de Ensino (Lei 3.191/63), o que fez com que a Secretaria Estadual de Educação contratasse professores formados no menor nível da hierarquia - na Escola Normal (prevista no Artigo 148 da Lei do Sistema Estadual de Ensino) -, ou seja, contratasse o menos qualificado para formar o professor primário.

Os cursos de Pedagogia no estado continuavam sem atender, em grande parte, ao seu principal objetivo: formar docentes para os Cursos Normais, além da formação de especialistas.

Com a Lei 5.540, de 1968 (Reforma Universitária), os cursos superiores foram pensados para atender às demandas de qualificação profissional para o desenvolvimento nacional, conforme expressa Silva (1988) a respeito da função dos cursos superiores: atender preferencialmente às exigências da sociedade, tanto no que concerne à formação de profissionais para os seus diferentes setores de trabalho, quanto às necessidades relacionadas ao desenvolvimento nacional.

A segunda Lei do Sistema Estadual de Ensino, Lei 4.394, de 1969, não apresentava um capítulo exclusivamente reservado para tratar da formação de professores. Ambas as legislações, em nível nacional e estadual, mostraram o seu caráter tecnicista, em que a ênfase é dada à formação superior para os Orientadores Educacionais, fomentando a divisão do trabalho pedagógico, quando da proposição da formação de especialistas no Parecer 252 de 1969.

O baixo índice na oferta de vagas públicas nos cursos de Pedagogia no Estado de Santa Catarina também foi fator para a baixa qualificação dos docentes do Curso Normal. Isto se deve possivelmente ao fato de que a expansão dos cursos de Pedagogia, que se deu nas décadas de 1970 e 1980 juntamente com o movimento de expansão e interiorização do Ensino Superior no estado, ocorreu através da implantação de faculdades isoladas que se vincularam, aos poucos, a Fundações Educacionais. Assim, as poucas vagas nas instituições públicas permaneceram as mesmas, e o Estado desobrigou-se cada vez mais da sua oferta.

O I Plano Estadual de Educação (1969-1980)⁷⁵, que, conforme Aguiar (2006), estava fundamentado na visão economicista de educação (Teoria do Capital Humano), relacionou a educação ao mercado de trabalho como fator de mobilidade social e aumento do consumo. Na formação de professores era enfatizada a formação continuada como processo de treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento.

Os cursos de Pedagogia estavam prioritariamente vinculados à formação de profissionais que exerciam cargos técnicos, em consonância com a Reforma Universitária de 1968, a qual preconizava formação para as funções administrativo-burocráticas no campo educacional. O Plano Estadual de Educação também não fez referência, segundo Aguiar (2006, p. 137), “[...] à elevação do nível de formação dos professores primários e dos professores do ensino médio”.

Ainda que a legislação nacional previsse a possibilidade de formação de professores primários nos cursos de Pedagogia, como um apêndice, diante da legislação de 1968 (Lei nº 5.540), que dava autonomia didático-científica e disciplinar às universidades. Assim, utilizando o Parecer 252/1969, muitas universidades passaram a incorporar a formação de professores para os anos iniciais de escolarização como uma habilitação possível nos cursos de Pedagogia, mas no Estado de Santa Catarina essa opção ainda permanecia distante.

Nos anos seguintes, num movimento de ampliação das oportunidades de escolarização, houve, concomitantemente, a elevação dos níveis de formação, inclusive nos cursos de Pedagogia. A possibilidade de formação de professores primários no Curso de Pedagogia já existia, a partir da década de 1970, mas, em Santa Catarina, consolidou-se somente no final do século XX.

A UFSC, após 1974, passou a oferecer cursos de especialização em educação não só em Florianópolis, como também em outras regiões do estado. Foi também a primeira instituição a criar cursos de pós-

⁷⁵ O I Plano Estadual de Educação – 1969-1980, aprovado pela Resolução CEE nº 15/69 e Decreto Estadual SE nº 8.828, de 31 de dezembro de 1969, foi elaborado no auge da ditadura militar por uma Comissão Superior de Estudos e por um Grupo de Trabalho, composto por intelectuais ligados ao aparelho de Estado, e devidamente assessorados por organismos internacionais, como a UNESCO e a USAID. Essa Comissão, em sua maioria, era integrada por membros do CEE (oito dos nove membros), que, segundo a LDB, deveriam ser nomeados pelo governador, embora houvesse membros representantes de outros órgãos como a UDESC, o CEPE, a Secretaria de Estado da Educação e Cultura (AGUIAR, 2006, p. 131).

graduação em educação *stricto sensu*, vinculadas ao Centro de Ciências da Educação (CED), ao qual o Curso de Pedagogia também pertence, após a Reforma Universitária que departamentalizou a universidade (Reforma Universitária, Lei nº 5.540 de 1968). Em 1984, iniciou-se o primeiro Mestrado em Educação em Santa Catarina, e, em 1994, o curso de doutorado, único no Estado até 2012⁷⁶, tendo, portanto, forte presença dos docentes dos cursos de Pedagogia também na pós-graduação. Esta contingência articula-se fortemente com as atuais características dos docentes do referido curso.

A ênfase dada à formação superior dos professores para atuar na educação básica, a partir da década de 1990, colaborou para a expansão dos cursos de Pedagogia no Estado de Santa Catarina, particularmente pela ampliação dos cursos oferecidos pelas instituições vinculadas às Fundações Educacionais que foram implantadas em várias microrregiões pelo movimento de interiorização deste nível de ensino, desde o final da década de 1960.

Com a LDB 9394, de 1996, houve a institucionalização da formação dos professores nos cursos de Pedagogia, em Santa Catarina, ainda que a legislação permitisse a formação nos Cursos Normais Superiores. Aliado a um movimento nacional de gradativa extinção dos Cursos Normais Superiores, o Estado não conta mais com a oferta desse curso, conforme podemos observar em Scheibe, Bazzo e Durli (2013, p. 9 e 10):

Situação bastante diversa percebe-se no Curso Normal Superior, uma vez que as diretrizes, no artigo 11, facultaram a sua transformação em curso de Pedagogia. Os dados estatísticos demonstraram gradativa diminuição de oferta, culminando, atualmente, com sua extinção, o que pode ser creditado à preferência histórica pelo Curso de Pedagogia para a formação na área da educação.

A transformação dos Cursos Normais Superiores em cursos de Pedagogia, prevista nas DCNP de 2006, no seu Art. 11, levou também à extinção destes cursos por parte das instituições para procederem essa mudança:

⁷⁶ Em agosto de 2012, a UDESC passou a oferecer o curso de Doutorado em Educação.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução (BRASIL, 2006, p. 5).

No contexto da Grande Florianópolis, os cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC representaram a única possibilidade de formação de pedagogos em instituições públicas até 2005, ou seja, por mais de 40 anos. Atualmente, para atender a uma demanda da população dos municípios de São José e Palhoça, que muitas vezes não conseguiam ingressar nos cursos da UFSC e da UDESC, foram aprovados os cursos de Pedagogia da USJ e da FMP, ambos vinculados ao poder público municipal.

O Centro Universitário Municipal de São José (USJ) foi criado através da Lei Municipal nº. 4.279, de 26 de abril de 2005, e constituído com base na LDB 9394, de 1996, na Lei Complementar Estadual nº. 170, de 1998, e na Resolução 001/2001/CEE/SC. Tem como mantenedora a Fundação Educacional de São José (FUNDESJ), estando, portanto, subordinada a ela e vinculada à Prefeitura Municipal de São José. O Centro Universitário de São José foi credenciado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina para oferta dos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia pelo período de dois anos (Decreto n.º 3.376, de 01.08.05) e obteve credenciamento pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina pelo período de cinco anos – Decreto n.º 399, de 25.06.07. A USJ destina 70% das vagas dos seus cursos para alunos de escolas públicas que tenham concluído o ensino médio no município de São José, sendo que as demais vagas estão destinadas ao público em geral. Essa garantia de vaga aos moradores do município está justificada na criação da USJ, que garante um sistema de cotas sociais e que consta do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia:

[...] em torno de 90% dos alunos concluintes do Ensino Médio em São José que tentam ingressar na Universidade pública e gratuita (UFSC e UDESC), não conseguem ingressar no Ensino Superior gratuito, razão esta, ter o Centro Universitário Municipal, criado o sistema de cotas sociais, diferentemente daquelas adotadas na educação superior brasileira (USJ, 2007, p. 18).

O Curso de Pedagogia da USJ passou a funcionar no início de 2006 e buscou atender a uma demanda de educação superior pública no município de São José. A instituição oferece atualmente também os cursos superiores de Ciências da Religião, Administração e Ciências Contábeis, além da Pedagogia.

Seu quadro de docentes está em construção, pois foi somente em 2009 que houve a aprovação da Lei Nº 4.915, de 09.12.09, que criou o Quadro de Empregos para a FUNDESJ-USJ. O primeiro Concurso Público para docentes, técnicos-administrativos e serviços auxiliares aconteceu em 2010, com a abertura de 23 vagas para todos os cursos, sendo 8 delas específicas para a Educação e que exigiam, no mínimo, Mestrado em Educação, conforme o Edital (EDITAL nº 001/FUNDSEJ/2010). Para o quadro dos docentes efetivos do Curso de Pedagogia, houve o entendimento, por parte da instituição, de que é relevante exigir do candidato o Mestrado em Educação. Partilhamos dessa compreensão e também a consideramos fator importante que permite ao formador mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo.

No seu regimento geral, alterado pela Resolução nº 004/2007, a USJ tem por objetivos “[...] ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação, de formação de tecnólogos e técnicos, promover cursos de extensão universitária, de atualização e desenvolver pesquisas, visando o desenvolvimento regional sustentável” (Regimento, 2007, Subseção II Art. 6º).

Nessa mesma perspectiva, foi criada a Faculdade Municipal de Palhoça, sob a Lei nº 2.182, de 25 de outubro de 2005, e inaugurada em 20 de abril de 2006. A FMP destina 80% das vagas para moradores do município que concluíram todo ensino médio em escolas públicas. As demais vagas ficam destinadas para a comunidade em geral.

A Faculdade Municipal de Palhoça tem como principal objetivo, segundo seu projeto pedagógico de curso, desenvolver a reflexão crítica e a manifestação do conhecimento sobre desenvolvimento regional. Há menção sobre o conhecimento para ações de transformação que busquem o desenvolvimento regional, foco dos cursos criados na instituição.

A FMP também representa um marco na educação superior no município de Palhoça, assim como uma resposta à comunidade catarinense no sentido de suprir uma necessidade educativa, social e profissional, implantando cursos de graduação gratuitos comprometidos com as reais necessidades sociais, econômicas e culturais da Região e do Estado de Santa Catarina. A FMP dispõe dos cursos de Administração

em período matutino e noturno, Pedagogia e Tecnólogo em Gestão do Turismo.

No contexto de ampliação das oportunidades de acesso à educação superior, além das instituições superiores de educação anteriormente caracterizadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidades, e que oferecem atualmente o Curso de Pedagogia, temos, recentemente (2008), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), que passaram também a abrigar esse curso em Santa Catarina, mas não na região da Grande Florianópolis.

A criação dos IFETs faz parte de uma política pública de educação brasileira, especialmente voltadas para a educação profissional e tecnológica na rede federal de educação, a partir da Lei nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no âmbito do sistema federal de ensino. Destacamos a presença e a ampliação dos IFETs como um novo *locus* e ambiente formador fora das universidades, em instituições de menor tradição científica e, portanto, como novos espaços para a formação de professores. Enquanto instituições recentes e com muitos cursos novos, os IFETs ainda estão estruturando o seu quadro de docentes e atendem prioritariamente à educação profissional.

Por outro lado, a criação dos IFETs caracteriza a valorização da educação e das instituições públicas, que buscam o combate às desigualdades estruturais de toda a ordem. É, portanto, instrumento de política social que busca redistribuir os benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades, para além de ser um braço a favor da acumulação capitalista, de acordo com Pereira (2014, p. 2). O autor aponta ainda que por serem localizados em locais historicamente postos à margem das políticas públicas, e por afirmarem, diante do seu grau de autonomia, o território como uma dimensão essencial à sua função, os IFETs estão amplamente comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico do lugar onde estão inseridos.

4.1.2 Análise dos Projetos Pedagógicos

Como parte da análise das condições institucionais de trabalho, categoria inicialmente explicitada, a apreciação dos projetos pedagógicos dos cursos está pautada nas dimensões de análise e itens propostos por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009): Na dimensão “Dados gerais de identificação dos cursos” são analisados os itens “regime letivo”, “número de vagas e turno de oferta”, aos quais acrescentamos “Ano do projeto pedagógico”, para verificar se foram

elaborados antes ou após as DCNP de 2006 e se levaram em consideração as orientações dessa legislação; e “Objetivos do Curso”, por integrarem os projetos pedagógicos e por informarem o foco de formação de cada um dos cursos.

Essa análise tem como objetivo compreender a organização dos cursos e o foco de formação de cada um deles, enquanto uma das dimensões da condição de trabalho de que o formador dispõe para realizar a *práxis* na formação inicial do pedagogo. Nesse sentido, André e Hobold (2013) chamam-nos a atenção para refletirmos sobre “Quais são as reais condições de trabalho oferecidas pela instituição para que os professores possam articular parcerias entre escola e universidade?”, e, portanto, compreendemos que o projeto pedagógico dos cursos de Pedagogia e sua matriz curricular oferecem indicativos sobre a sua intencionalidade educativa e podem nos mostrar aspectos sobre a articulação dessa formação com a escola de educação básica.

Os quatro cursos de Pedagogia analisados nesse estudo são presenciais, sendo que a UDESC prevê que 20% das disciplinas podem ser cursadas à distância, exceto as disciplinas de Estágio Supervisionado, conforme está expresso no seu PPP: “Em cada semestre letivo do Curso será permitido o máximo de 72 horas para atividades de ensino a distância” (UDESC, 2010, p. 45). Reiteramos o que Brezinski (2011, p. 20) destacou no contexto do Movimento de Educadores que se consolidou durante os eventos promovidos pela Anfope, sobre os princípios gerais do movimento, que defende a “[...] formação inicial, sempre presencial e em nível superior [...]”, como compreensão de uma formação de qualidade para os professores. E é nesse argumento que se pauta também a escolha desses quatro cursos presenciais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Na análise dos projetos pedagógicos, partimos da compreensão de que eles devem resultar da reflexão sobre a intencionalidade educativa do curso, constituindo-se em documentos orientadores do desenvolvimento do trabalho pedagógico, com o objetivo de alcançar as finalidades propostas.

Como informação inicial e relevante, consideramos o ano de reformulação do projeto pedagógico de cada um dos cursos. Para essa consideração, partimos do entendimento de que as DCNP (Resolução CNE/CP nº 1/2006) previram a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia no prazo máximo de um ano a partir da publicação dessa legislação, conforme indicado em seu Art. 11, § 1º “O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar

da data da publicação desta Resolução”. Observamos que os projetos pedagógicos dos quatro cursos em questão foram reformulados após as DCNP de 2006, e indicam essa legislação como base do documento. A USJ o fez em 2007, a UFSC, em 2008, a UDESC, em 2010 e a FMP, em 2011⁷⁷.

Em relação ao item “regime letivo”, observamos que os quatro cursos de Pedagogia estão organizados em regime letivo semestral.

No item “Número de vagas e turno de oferta”, verificamos que a oferta de vagas está organizada da seguinte forma: na UFSC e na FMP há 100 vagas anuais, com ingresso de 50 acadêmicos por semestre, e na UDESC e USJ são ofertadas 80 vagas anuais, com 40 acadêmicos ingressantes por semestre. Esses quatro cursos oferecem à comunidade 360 vagas anuais.

A oferta dos cursos de Pedagogia se dá prioritariamente no turno noturno, sendo que a USJ e a FMP o oferecem exclusivamente nesse período, a UDESC tem uma das entradas semestrais nesse turno, e a outra entrada semestral acontece no turno matutino. A UFSC oferece o Curso de Pedagogia exclusivamente no turno vespertino. Essa análise se mostra relevante, pois é possível observar que estão contemplados os três turnos na oferta desse curso. O período noturno, no entanto, é o que mais oferece oportunidades e indica uma forte demanda de alunos trabalhadores. Gatti (2009) indica uma problemática relacionada à falta de tempo da maioria dos estudantes-trabalhadores nos cursos de licenciatura, no que diz respeito ao acompanhamento dos estágios, atividade significativa na constituição identitária profissional dos futuros professores:

Quando os cursos funcionam em período noturno é flagrante a falta de tempo para os alunos cumprirem as horas de estágios dado que, em geral, trabalham o dia todo. E, justamente uma das características atuais dos cursos de formação de professores é o aumento crescente das matrículas no turno noturno (GATTI, 2009, p. 96).

Esta situação preocupante em relação aos alunos trabalhadores é indicada por docentes que responderam ao questionário como uma das dificuldades para o desenvolvimento da PCC (Prática como Componente Curricular). Essa dificuldade não se restringe somente ao

⁷⁷ Os projetos pedagógicos da USJ e da FMP estão em reformulação, em fase de conclusão.

acompanhamento do acadêmico no estágio, mas às suas limitações em relação às leituras propostas:

Uma das maiores dificuldades é a falta de tempo dos acadêmicos, haja vista que muitos trabalham o dia inteiro e estudam à noite. Geralmente conseguem uma dispensa para frequentarem o estágio em período diurno (EI e AI), faltando-lhes tempo para as leituras. Se desdobram entre as observações, elaborações dos planos e proposições. Temos os encontros na universidade para esse fim, mas reconheço que ainda é incipiente (Docente da USJ, 2013).

No contexto da oferta de vagas nos cursos focalizados por esse estudo, cabe reiterar que a USJ oferece 70% das vagas dos seus cursos para alunos de escolas públicas que tenham concluído o ensino médio no município de São José, sendo que as demais vagas estão destinadas ao público em geral, conforme está prescrito no Projeto Pedagógico do Curso: “Esse sistema de cotas garante 70% das vagas para alunos das escolas públicas (municipal, estadual e federal) que terminam o ensino médio no município de São José” (USJ, 2007, p. 18). Essa situação se configurou como justificativa para a criação da USJ em 2005, como já vimos.

A FMP também atua nessa mesma perspectiva, e em cumprimento ao Decreto nº 910, de 22 de abril de 2009, 80% (oitenta por cento) das vagas são destinadas a candidatos residentes no município de Palhoça e que tenham cursado todo o Ensino Médio em Escola pública ou que tenham cursado todo o Ensino Médio em Escola particular com bolsa integral. 20% (vinte por cento) das vagas são destinadas para os demais candidatos.

Essa especificidade dos cursos oferecidos pela USJ e pela FMP demonstra sua preocupação inicial de atender prioritariamente moradores das respectivas cidades. Já os cursos da UFSC e da UDESC são totalmente abertos ao ingresso de estudantes das diferentes cidades e estados brasileiros, assim como a estudantes estrangeiros. Dentre esses dois últimos cursos, apenas a UDESC oferece uma entrada semestral noturna, o que também a identifica, embora em uma realidade distinta, com os cursos da USJ e FMP, exclusivamente noturnos.

A condição de alunos trabalhadores precisa ser considerada entre as condições de trabalho do formador, porque as atividades do curso não se restringem ao horário regular de aulas. Nesse caso, é necessário um esforço por parte dos acadêmicos em relação às leituras e tarefas, mas

também o formador é mais exigido quando os alunos não têm a disponibilidade necessária para atender as demandas de uma formação de qualidade.

No item “Objetivo dos projetos pedagógicos”, pudemos compreender a base na qual se sustenta a formação dos pedagogos nos diferentes cursos de Pedagogia. Dentre os quatro cursos analisados, observamos em todos eles a indicação para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

O Curso de Pedagogia da UDESC está fortemente vinculado à docência na educação básica, pois tem como objetivo “[...] formar docentes para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica” (UDESC, 2010, p. 4).

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC, também fortemente vinculado à docência, indica-a como base da formação oferecida, considerando a necessidade de preparar para a docência junto aos jovens e adultos e pessoas com necessidades especiais. Destaca, também, a formação teórico-prática densa, que tem a prática educativa como ponto de partida, sem restringir-se a ela:

[...] propõe um percurso formativo articulado e integrado para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, foco que não descurou da necessidade de preservar aportes teóricos e metodológicos necessários à docência junto aos jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais. Trata-se de formar, como evidenciamos nos princípios que orientam esse Projeto, o professor como um intelectual da educação que tem a docência como base, com domínio do conhecimento específico de sua área em articulação com o conhecimento pedagógico em uma perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, sendo capaz de compreender as relações existentes entre o campo educacional e o campo das relações sociais, econômicas, culturais e políticas em que o processo educacional está inscrito. É compromisso social, portanto, do Curso de Pedagogia da UFSC a promoção de uma formação teórico-prática densa que tendo a prática educativa

como ponto de partida a esta não se restringe (UFSC, 2008, p. 10 e 11).

A USJ indica a formação para a docência, mas considera também a gestão em espaços escolares e não-escolares. É possível observar essas questões no objetivo do seu Curso de Pedagogia:

Formar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão em unidades e projetos educacionais escolares e não-escolares, nas outras funções do magistério, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, com ênfase nas áreas da prática de estágio. (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) (USJ, 2007, p. 20).

O Curso de Pedagogia da FMP considera, para além da docência na educação básica, a atuação dos profissionais no Curso Normal de nível médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a gestão nas instituições educacionais, na perspectiva do professor pesquisador, como é possível observar em seu objetivo:

Formar profissionais para exercer a docência e a pesquisa na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Curso Normal em Nível Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, bem como na composição de equipes pedagógicas de instituições educacionais e na produção/difusão dos conhecimentos correlatos à educação formal e não formal, em ambiente escolar e não escolar, numa perspectiva de educador-pesquisador (FMP, 2011, p. 20).

A docência na educação básica é contemplada em todos os projetos pedagógicos e mostra-se como o principal foco do curso da UDESC. Nos cursos da UFSC, da USJ e da FMP é possível observar também a indicação para a formação docente para a EJA. A gestão aparece nos projetos pedagógicos da USJ e da FMP. O professor pesquisador, base da formação do pedagogo apontada nas DCNP (Resolução CNE/CP nº1/2006), é indicado pela UFSC, quando se refere ao professor como intelectual, pela USJ, que se refere à formação do pedagogo para a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico, e na FMP, que aponta a perspectiva do educador-pesquisador. A UFSC ainda destaca a formação de profissionais para o

atendimento a pessoas com necessidades especiais. Esses dados nos ajudam a refletir sobre o enfoque de cada curso.

Para além dos objetivos dos cursos, destacamos a preocupação da FMP com a permanência de seus alunos nos cursos que oferecem, pois, ao perceberem que, diante da dinâmica que se desenvolvia nos horários de aula do curso de Pedagogia (noturno), em que os estudantes traziam seus filhos por não ter com quem deixá-los, a instituição entendeu que se fazia necessário acolher estas crianças. Para tanto, foi constituído o espaço da brinquedoteca para filhos de estudantes do curso, como uma forma de pensar a permanência dos estudantes na universidade, preocupação já evidenciada em questionário respondido por docente da UDESC. Essa é uma possibilidade de tentar garantir a presença do estudante trabalhador e que tem filhos, no curso superior.

A FMP conta também com projetos desenvolvidos, que atendem à comunidade e que se constituem como espaços de campo de estágio do curso de Pedagogia. Na conversa que tivemos com a professora Vera Regina Lúcio, coordenadora do curso de Pedagogia, e professor Perci de Freitas, diretor acadêmico da FMP, em 16/10/2013, ficou evidente o comprometimento da instituição com a comunidade, por meio de estágios em escolas públicas do município, EJA e cursos de pós-graduação para professores da rede municipal de Palhoça.

4.1.3 Análise da matriz curricular

Ainda na análise da categoria “condições institucionais de trabalho”, o exame da matriz curricular também constitui elemento dessa compreensão. A partir das dimensões de análise e itens propostos por Scheibe, Durli e Bombassaro (2009), consideramos as seguintes questões: em “Distribuição da carga horária na matriz curricular”, elegemos os itens “carga horária total” e “tempo de integralização curricular”. Já em “Dinâmica da organização curricular”, consideramos os itens “organização da matriz curricular” e “número de componentes curriculares”. Em “Os estágios supervisionados e suas ênfases”, a análise foi feita a partir dos itens “carga horária” dos estágios e as “especificidades dos estágios”.

Nossa análise também se sustenta nas questões levantadas por Brzezinski (2013, p. 164), ao entender que a organização curricular dos cursos de graduação deve se ancorar em uma base comum nacional, como matriz de referência assentada em princípios, dentre os quais está “a) unidade teoria e prática atravessando todo o curso e não apenas a

prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional”.

Partimos, portanto, da compreensão de que a organização da matriz curricular deve estar organizada em consonância com as DCNP de 2006 e distribuir suas atividades práticas ao longo do curso, como indicativo de condição institucional para o docente mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo. Atentamos também para que a carga horária mínima proposta pela legislação não se torne a carga horária máxima do curso, sendo que sua distribuição num tempo maior de integralização curricular é indicativo de uma condição favorável de trabalho para o formador.

Na dimensão de análise “Distribuição da carga horária na matriz curricular”, consideramos inicialmente a “carga horária total”.

As DCNP de 2006 apontam uma “[...] carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico [...]” (BRASIL, 2006, p. 4). Ao observarmos essa informação em relação aos cursos de Pedagogia contemplados por esse estudo, vemos que todos atendem à legislação, cumprindo as seguintes cargas horárias totais: a USJ com 3.218 horas, a FMP com 3.342 horas, a UFSC com 3.780 horas e a UDESC com 3.852 horas. A UDESC apresenta a maior carga horária, e a USJ, a menor.

Consideramos que uma carga horária maior para a integralização do curso oferece uma possibilidade maior de os docentes mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo, realidade esta que se apresenta especialmente nos Cursos de UFSC e da UDESC.

Na mesma dimensão de análise, consideramos também o item “tempo de integralização curricular”. Dentre as instituições analisadas por essa pesquisa, a UFSC tem o prazo mínimo de nove semestres e máximo de 17 semestres. Na UDESC, USJ e FMP, o prazo mínimo para a integralização dos cursos é de oito semestres e o máximo é de 14 semestres.

Observamos que o Curso de Pedagogia da UFSC tem a 2ª maior carga horária entre os cursos e o maior tempo mínimo e máximo de integralização curricular, o que indica maior distribuição entre os semestres da carga horária, se compararmos com o Curso da UDESC, que tem carga horária maior e menor tempo de integralização curricular mínima. Compreendemos, portanto, que os docentes da UFSC dispõem de uma organização de carga horária no curso que lhes possibilita mais tempo e melhor distribuição para efetivar suas propostas.

Na dimensão de análise “Dinâmica da organização curricular”, consideramos os itens “organização da matriz curricular” e “número de componentes curriculares”. Em relação à organização da matriz

curricular, as DCNP de 2006 indicam que as 3.200 horas mínimas devem contemplar a seguinte organização de efetivo trabalho acadêmico, conforme seu Artigo 7º:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Com base no que preconizam as DCNP de 2006, observamos que a organização curricular dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP está pautada em uma distribuição da carga horária em partes (componentes) assim caracterizados:

Na UFSC, a carga horária total é de 3.780 horas, sendo que 108 horas são destinadas a atividades de cunho artístico-cultural. O curso organiza-se com 3.276 horas no Núcleo Básico, 396 horas destinadas ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e 108 horas são realizadas no Núcleo de Estudos Integradores. O Estágio na Educação Infantil tem 216 horas, e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são destinadas 144 horas, o que totaliza 360 horas de Estágio Supervisionado. Considerando-se a Carga Horária Prática⁷⁸ de algumas disciplinas que acontecem a partir da 4ª fase do curso, temos mais 86 horas de prática, o que totaliza 446 horas de atividades diretamente relacionadas à escola de educação básica.

⁷⁸ O Quadro 4 do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC mostra a distribuição da carga horária prática nas disciplinas ao longo do curso (UFSC, 2008, p. 40).

Na UDESC, são 2.718 horas em disciplinas obrigatórias, 306 horas em disciplinas optativas, 360 horas de Estágio Supervisionado, 342 horas destinadas ao Trabalho de conclusão de curso e 126 horas de atividades complementares.

Na USJ, há 2.800 horas de atividades formativas, 318 horas de estágio curricular supervisionado e 100 horas de “Atividades teórico-práticas de aprofundamento”.

Na FMP, 2.812 horas são destinadas aos Estudos Básicos, 330 horas de Estágio Interdisciplinar e 200 horas de Atividades Complementares.

A maior carga horária que contempla a proposta do item I do Artigo 7º das DCNP de 2006 é realizada pela UFSC, com 3.276 horas, e a menor é oferecida pela USJ, com 2.800 horas, limite estabelecido pelas DCNP. O Estágio Supervisionado de no mínimo 300 horas é oferecido na UFSC com 360 horas, mais 86 de Prática como Componente Curricular, sendo a maior carga horária entre os cursos analisados. Já a USJ oferece um estágio de 318 horas, a menor carga horária dos quatro cursos examinados.

Um tempo maior de atividades relacionadas diretamente com a educação básica, por meio de estágios ou atividades práticas previstas nas PCCs ao longo do curso, ampliam as possibilidades de o formador mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo. Nesse sentido, destacamos a carga horária de estágios e atividades práticas no curso da UFSC, que é maior do que nos demais cursos, o que oferece uma condição de trabalho diferenciada ao docente que nela atua.

Em relação ao item “Número de componentes curriculares”, observamos que, de acordo com as DCNP de 2006, o Curso de Pedagogia deve estar estruturado em três núcleos, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, conforme o Art. 6º:

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

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes

demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades [...]
III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular [...]

Com base nesses três núcleos propostos pelas DCNP de 2006, verificamos a forma como os quatro cursos de Pedagogia estão organizados e constatamos a seguinte configuração:

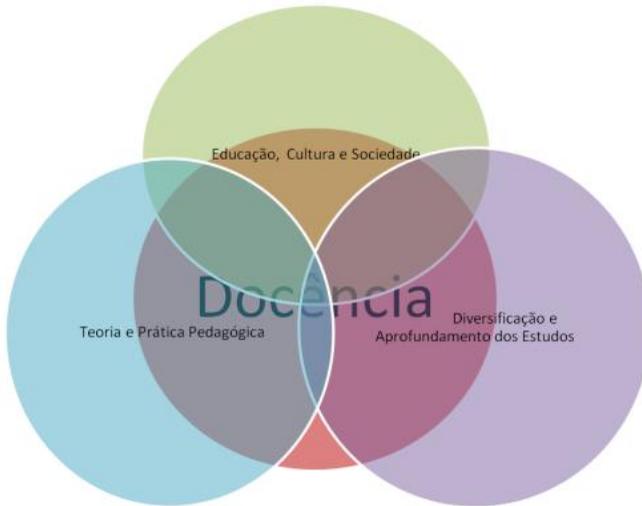
A UFSC organizou seu Curso de Pedagogia em três Eixos que indicam os componentes curriculares contemplados: Educação e Infância, com 684 horas; Organização dos Processos Educativos, com 468 horas; e Pesquisa, com 522 horas⁷⁹.

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da UDESC é constituída por disciplinas de caráter obrigatório, disciplinas optativas e atividades complementares distribuídas nos três eixos de formação: Educação, Sociedade e Cultura; Teoria e Prática Pedagógica; e Diversificação e Aprofundamento dos Estudos, conforme especificado no seu PPP (UDESC, 2010, p. 9).

O PPP do Curso de Pedagogia da UDESC tem uma imagem que materializa a organização do currículo do curso que é constituído por três eixos, e que tem a docência como eixo articulador, e é a base da identidade do Curso:

⁷⁹ Ver Quadro 1 do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC (UFSC, 2008, p. 20)

Figura 1: Organização do Currículo do Curso de Pedagogia da UDESC em 2010



Fonte: UDESC, 2010, p. 7

Compreendemos, a partir dessa imagem, que a docência está presente como fundamento de cada um dos três eixos do curso, e que eles também se articulam entre si.

Com o eixo “Educação, Cultura e Sociedade”, que nas DCNs de 2006 caracteriza-se como “Estudos Básicos”, o curso propõe “[...] auxiliar o futuro pedagogo na compreensão do mundo atual – fugindo do ‘presentismo’ de análises – a partir de um trabalho que envolva compromissos éticos, políticos e sociais” (UDESC, 2010, p. 8).

Ao eixo “Teoria e Prática Pedagógica” é atribuído o papel integrador no currículo, além de contemplar conhecimentos dos Estudos Básicos. Nele estão inseridas disciplinas obrigatórias, além do Estágio Curricular Supervisionado, “[...] voltadas aos saberes teórico-práticos relacionados à profissão”. (UDESC, 2010, p. 8). O curso oferece 4 disciplinas de “Práticas Educativas”, em diferentes fases do curso, com o caráter integrador, o que de certo modo contempla a proposta de articular teoria e prática ao longo de todo o curso.

Em “Diversificação e Aprofundamento de Estudos” acontecem as disciplinas optativas, relacionadas “com áreas de pesquisa e excelência acadêmica do curso de Pedagogia da UDESC” (UDESC, 2010, p. 8). Estas disciplinas vinculam-se aos grupos de pesquisa, núcleos e ao Programa de Pós-Graduação (*Strictu Sensu*) da instituição. Neste eixo

também estão as “Atividades Complementares” previstas pelas DCNP de 2006.

Na USJ, a matriz curricular está organizada por áreas, com carga horária distribuída nas fases do curso. De acordo com o PPC, “[...] o curso será construído através de uma estrutura curricular na qual as disciplinas se aglutinam por áreas de conhecimento e se articulam, a partir de um trabalho interdisciplinar” (USJ, 2007, p. 23). São 288 horas de Filosofia (8,91%); Psicologia e Sociologia têm cada uma, 216 horas (6,68%); História tem 180 horas (5,57%); Pedagogia tem 972 horas (30,06%); Pesquisa tem 180 horas (5,57%); Estágio com 324 horas (10,02%); Docência com 300 horas (9,28%); ao TCC são destinadas 324 horas (10%); e Outras disciplinas têm carga horária de 234 horas (7,24%). Essa distribuição pode ser visualizada no quadro das páginas 22 e 23 do Projeto Pedagógico do Curso (USJ, 2007).

A FMP organiza sua matriz curricular conforme a distribuição da carga horária, que se apresenta em três partes: Estudos Básicos, previstos nas atividades teórico-práticas constantes nas unidades curriculares distribuídas nos oito semestres, o Estágio Interdisciplinar e as Atividades Complementares. As Atividades Complementares deverão propiciar experiências de Aprofundamentos de Estudos diversificados e significativos para a formação acadêmica. Nessa parte do curso são previstas as seguintes ações:

[...] visitas de estudos a instituições educacionais e culturais, participação em pesquisa, atividades culturais e pedagógicas, participação em eventos, cursos de formação pedagógica, Projetos desenvolvidos em Unidades Escolares, ONG’s e outras instituições com atividades escolares e não escolares (FMP, 2011, p. 23- 24).

Essas 200 horas de atividades complementares teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos podem ser feitas por meio de iniciação científica, extensão ou monitoria.

Observamos que, em relação à organização da matriz curricular, os projetos pedagógicos da UFSC e da UDESC aproximam-se da estrutura em núcleos proposta pelas DCNP (2006), de modo a articular teoria e prática durante todo o curso, o que oferece ao formador melhor condição para mediar a *práxis* na formação do pedagogo.

Na dimensão de análise “Os estágios supervisionados e suas ênfases”, centramos nosso olhar nos itens “carga horária” dos estágios e nas “especificidades dos estágios”.

Compreendemos que o estágio organiza um momento fundamental da constituição da profissionalidade dos professores em formação, devidamente mediado pelo seu formador. Para tanto, é necessário que o formador estabeleça aproximação com a escola básica. Nesse sentido, André e Hobold (2013, p. 193) compreendem que as “[...] parcerias com os professores das escolas de educação básica são fundamentais para que os formadores consigam ‘materializar/concretizar’ os conteúdos acadêmicos”, e que a transposição didática acontece quando o formador consegue exemplificar/aproximar os conteúdos às situações e contextos práticos de trabalho.

No item “carga horária dos estágios”, articulamos o tema com a análise das especificidades do estágio. Observamos que, no Curso de Pedagogia da UFSC, o Estágio Curricular privilegia a docência na Educação Infantil, com 216 horas, ficando para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 144 horas, além das 86 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que ocorrem durante as disciplinas a partir da 4ª fase. A PCC é considerada Carga Horária Prática⁸⁰ de algumas disciplinas, o que totaliza 446 horas de prática, a maior carga horária no contexto dos demais cursos. Especificamente o Estágio em Educação Infantil ocorre na 7ª fase, e o dos Anos Iniciais do EF acontecem na 8ª fase, lembrando que o curso é composto por 9 fases.

O Estágio Curricular no Curso de Pedagogia da UDESC está em consonância com as DCNP de 2006, que enfatizam o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (modalidade regular e de Educação de Jovens e Adultos). O estágio tem um total de 360 horas, distribuídas entre o terceiro e o sétimo semestres do Curso.

No Curso de Pedagogia da USJ, o Estágio Curricular tem 318 horas, e o curso prioriza a Educação Infantil (6ª fase), os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (7ª fase) e a Educação de Jovens e Adultos (8ª fase).

Na FMP, são oferecidos três estágios interdisciplinares: o Estágio Interdisciplinar I –, Anos Iniciais; o Estágio Supervisionado II - Educação Infantil; e o Estágio Supervisionado III – Gestão, em que é cobrada uma frequência de 100%, e ocorrem na 5ª, 6ª e 7ª fases do curso. O estágio interdisciplinar é considerado o eixo de todas as

⁸⁰ O Quadro 4 do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da UFSC mostra a distribuição da carga horária prática nas disciplinas ao longo do curso (UFSC, 2008, p. 40).

unidades curriculares e, conforme o PPC, “[...] instituindo-o como tempo/espaço de análise-reflexiva acerca da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos seus profissionais em uma perspectiva de subsidiar o acadêmico-estagiário no desvelamento do seu campo de atuação profissional” (FMP, 2011, p. 64).

Observamos que nos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC, os estágios e a inserção dos acadêmicos no espaço da escola acontecem em fases mais iniciais do curso do que na USJ e na FMP. Na UFSC, há inserção dos estudantes na escola a partir da 4ª fase com a PCC, e na UDESC, já na terceira fase. Na USJ, porém, isso acontece na 6ª fase e na FMP, na 5ª fase. Reiteramos, entretanto, que a unidade teoria e prática deve permear todo o curso e não apenas as disciplinas de estágio. Constata-se que na UFSC e na UDESC há um tempo maior de aproximação direta com a escola no desenvolvimento do curso, tanto pela carga horária maior de estágio e PCC quanto pelas fases em que acontecem, o que favorece as condições institucionais de trabalho do docente formador no sentido de mediar a *práxis* nesse curso.

Este indicativo aponta que, como condição de trabalho institucional, os formadores da UFSC e da UDESC dispõem de uma organização curricular que lhes permite uma maior possibilidade de mediação da *práxis* na formação inicial do pedagogo.

A partir da análise das matrizes curriculares, observamos que, mesmo diante da legislação, que prevê carga horária mínima para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia, a UFSC e a UDESC se destacam com aproximadamente 500 horas a mais do que as DCNP (2006) orientam como carga horária total do curso. Isso significa não tornar o mínimo exigido o máximo possível para a instituição. Uma formação que garanta qualidades mínimas ao exercício profissional do futuro pedagogo está também pautada na compreensão de que é necessário tempo para a sua consolidação. As duas universidades destacam-se também por apresentarem uma estrutura organizacional mais próxima da indicação das DCNP (2006) e suas aproximações com a escola ao longo do curso. No entanto, apenas a FMP indica o estágio para a Gestão, orientação expressa também nas DCNP (2006).

A análise da matriz curricular dos cursos de Pedagogia contribuiu também de certa forma para explicitar as condições institucionais de trabalho do docente formador de pedagogos.

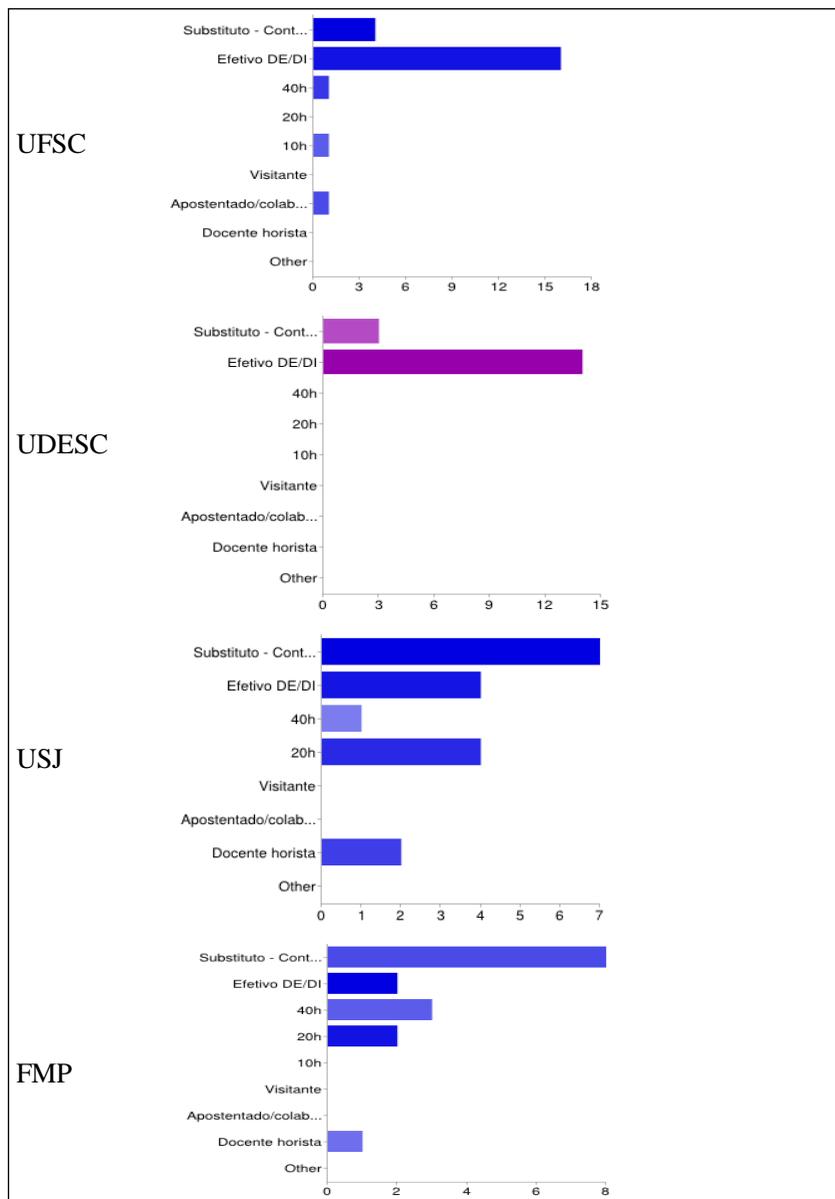
4.1.4 Situação funcional dos formadores

Ainda a categoria de análise “condições institucionais de trabalho” contemplamos a análise da situação funcional dos formadores. Os dados apresentados nessa etapa do estudo foram captados pelo questionário enviado e respondido pelos formadores, a partir de um item específico que contemplou as seguintes questões: situação funcional/trabalhista do formador; atuação em outra atividade profissional além da docência no magistério superior, por tipo de atividade; núcleo de atuação dos docentes, em relação ao que é proposto pelas DCNP de 2006; tempo para discussões coletivas sobre as propostas realizadas no curso; atuação dos docentes em outros cursos de graduação e na pós-graduação; participação em eventos de divulgação científica e, por fim, o tempo de vinculação com a instituição em que atua e no magistério superior.

A análise da situação funcional dos formadores também tem como objetivo compreender a condição institucional de trabalho de que o docente dispõe para realizar as suas propostas no Curso de Pedagogia.

Em relação à situação funcional/trabalhista dos formadores, pudemos observar que na UFSC, 72,7% dos docentes que responderam ao questionário são efetivos, na UDESC, 82,3%, na USJ 38,9% e na FMP são 21,4%. A maior incidência de docentes contratados em caráter temporário ou não efetivo ocorre nos dois cursos municipais, ambos criados recentemente, em 2005, e que estão em processo de ampliação do seu quadro profissional.

Gráfico 8: Situação funcional/trabalhista dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013



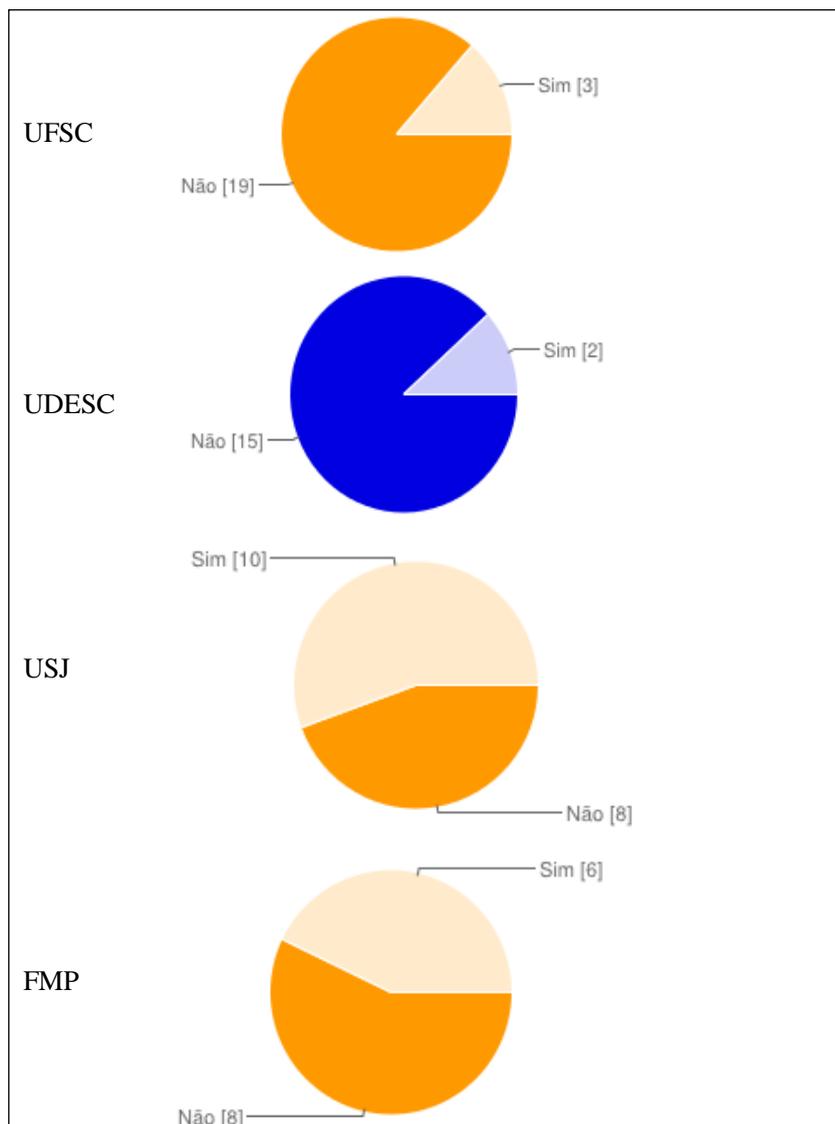
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

André e Hobold (2013, p. 194) levantam o questionamento sobre o tipo de vinculação do docente com a instituição e apontam-no como um indicador de qualidade no trabalho desenvolvido: “Como um sistema de contratação por horas (professores horistas) é possível o professor melhorar a qualidade do seu trabalho?”.

Nessa categoria, configura-se uma melhor condição de trabalho entre os docentes da UFSC e da UDESC, instituições mais antigas e que têm a maioria do seu quadro de docentes efetivos. Ao mesmo tempo, esses dados indicam alguma precarização do trabalho entre os docentes da USJ e da FMP que, sem vínculo efetivo, não dispõem de carga horária para o desenvolvimento de Pesquisa e Extensão, e, muitas vezes, precisam ter outro trabalho para complementar sua renda.

Nessa perspectiva, observamos que entre os docentes respondentes, 21 têm outra atividade profissional (29,6%) além da docência no ensino superior, como podemos observar no Gráfico 9:

Gráfico 9: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP atuantes em outra atividade profissional, além do magistério superior, em 2013



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Dentre as quatro instituições analisadas, os docentes dos cursos da USJ e da FMP são os que mais mostraram possuir um outro trabalho, além da docência superior, certamente por terem contratos temporários nessas instituições. A baixa remuneração para os professores horistas/temporários pode também configurar uma demanda por outra fonte de renda, o que indica precarização das condições de trabalho por parte da instituição.

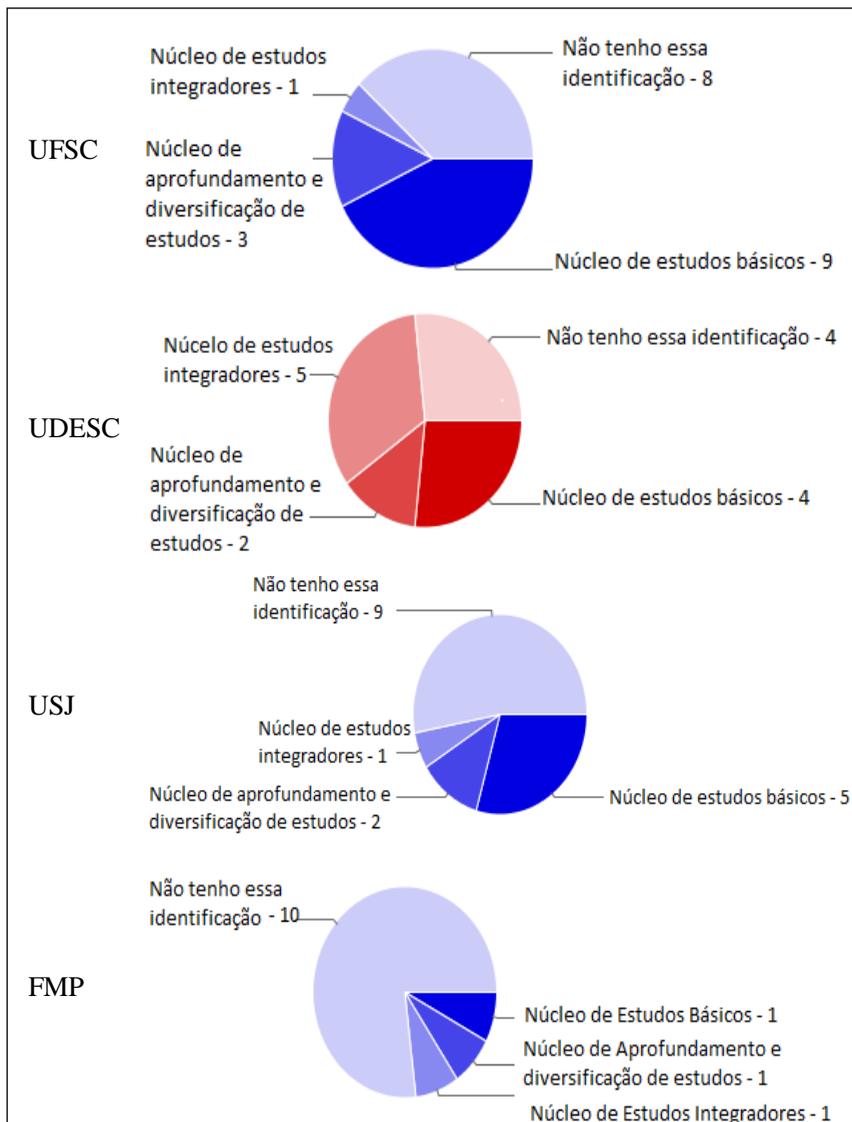
Dentre as atividades desenvolvidas pelos docentes, além do magistério superior, arrolamos as seguintes: dança, consultoria, designer instrucional, atuação em clínica de psicologia, professor da educação básica, assessoria de extensão, coordenação pedagógica, Secretaria Municipal de Educação, Tutor em EaD e professor particular de inglês, consultoria na área de gestão escolar, assessor do CEE/SC, Coordenador de polo UAB, corretor de redações e revisão de textos, diretor de escola de educação básica, técnico em educação, regente de corais, consultoria na área de gestão escolar.

Todas as demais atividades desenvolvidas além do magistério superior relacionam-se com a educação, nos seus diferentes níveis e modalidades, seja pela atividade docente, por serviços de apoio ou em órgão público relacionado a ela.

Quando analisamos a vinculação dos docentes formadores aos núcleos propostos pelas DCNP de 2006, observamos situações distintas entre as instituições analisadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCNP de 2006) organizam o Curso de Pedagogia em três núcleos, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, a saber: I - um núcleo de estudos básicos, II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e III - um núcleo de estudos integradores. Apenas os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFSC e da UDESC já contemplam essa organização, então apresentamos os dados sobre o núcleo ao qual os docentes se vinculam ou não, em cada um dos quatro cursos analisados.

Gráfico 10: Núcleo em que os docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP atuam, em 2013



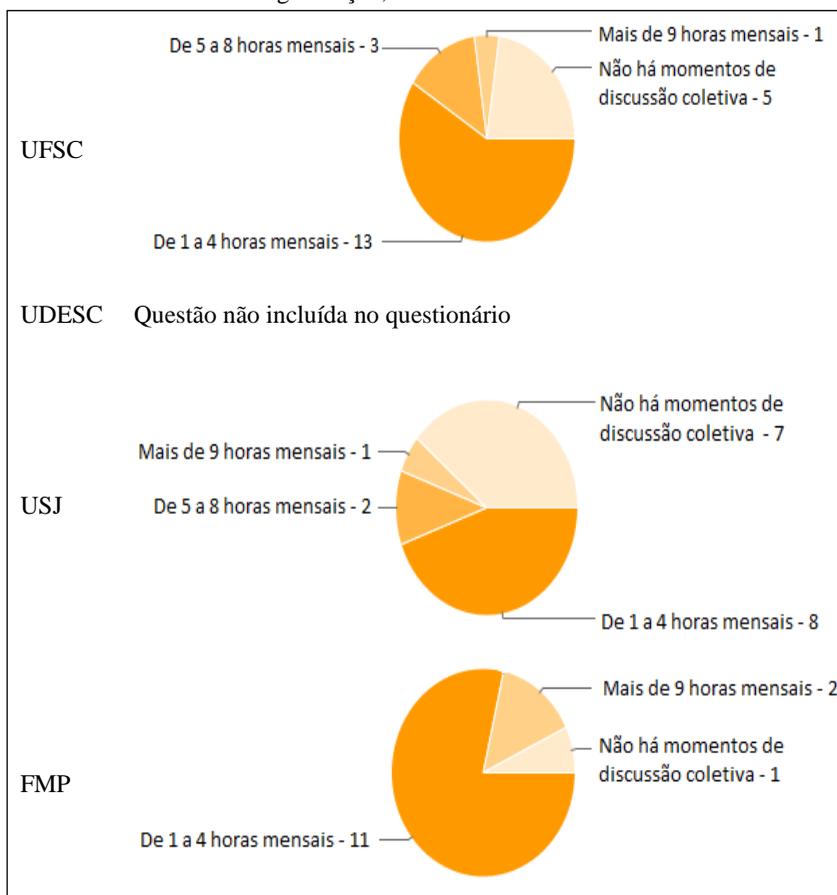
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Nessa questão, indicada pelo Gráfico 10, observamos que, apesar de as DCNP de 2006 apontarem que o projeto pedagógico do Curso de

Pedagogia de cada instituição deveria ser elaborado a partir dessa Resolução, no prazo máximo de 1 ano a contar da data de sua publicação, conforme indicado em seu Art. 11, § 1º “O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução”, e tendo em vista que os projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia das 4 instituições analisadas foram elaborado após as DCNP (2006), um percentual significativo dos docentes, 43,7% indicaram que não possuem essa identificação. Ressaltamos que os projetos pedagógicos dos cursos da UFSC e UDESC apresentam uma organização com base no que preveem as DCNP, a partir dos três núcleos sugeridos, mas com outra nomenclatura. Nesses dois cursos, os docentes apresentam maior identificação em relação aos núcleos, conforme observado no Gráfico 10.

Em relação ao tempo de discussão coletiva sobre as propostas feitas pelos formadores no Curso de Pedagogia, encontramos dados contraditórios no interior das instituições estudadas. O trabalho coletivo é considerado para Contreras (2002) e Nóvoa (2009) como um dos fatores que interferem na profissionalidade dos professores, e, na análise sobre os docentes formadores de pedagogos, esta questão mostra-se relevante na medida em que é possível, nestes momentos, construir um trabalho coletivo e melhor articulado no Curso de Pedagogia. Com base no questionário, obtivemos resultados que indicam o tempo de uma a quatro horas mensais, para discussões coletivas sobre os trabalhos desenvolvidos, números que foram apontados pela maioria dos docentes de todos os cursos pesquisados.

Gráfico 11: Tempo aproximado de discussão coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuam em outro curso de graduação, em 2013



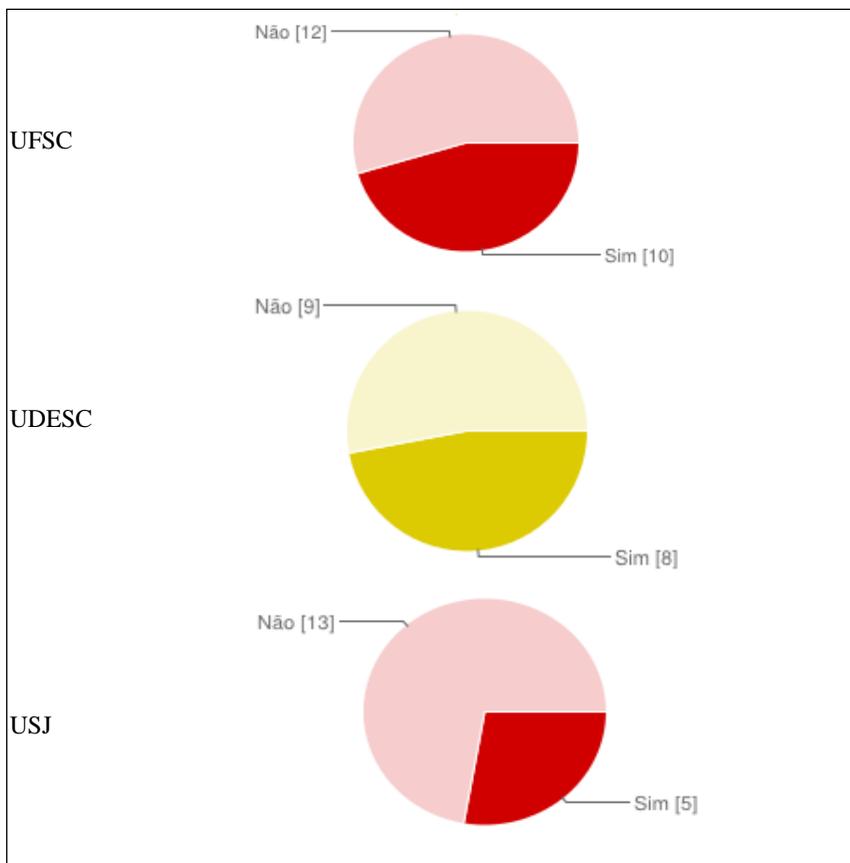
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

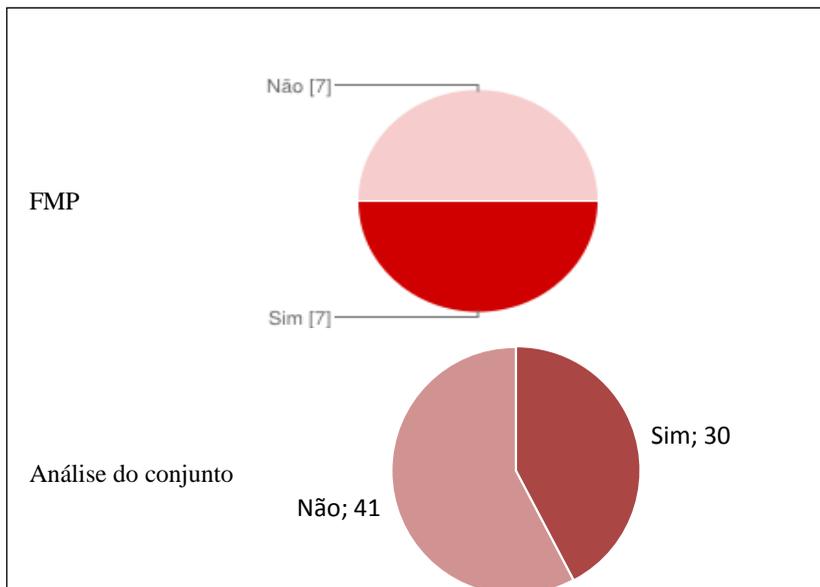
Chama-nos a atenção o fato de as respostas individuais serem diferentes entre os docentes de um mesmo curso, em todas as instituições, pois se efetivamente há momentos de discussão coletiva e que acontecem entre o conjunto de todos os docentes, as respostas deveriam convergir. Em todas as instituições temos docentes indicando que não há momentos de discussão coletiva, o que consideramos um dado que prejudica a constituição da profissionalidade dos docentes e

consequentemente dos pedagogos em formação e interfere nas condições institucionais de trabalho dos formadores.

Dentre os docentes respondentes, 30 (42,2%) atuam em outro curso superior, conforme indicado pelo Gráfico 12:

Gráfico 12: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuam em outro curso de graduação, em 2013





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Observamos que entre os formadores da UFSC, UDESC e FMP essa realidade está mais presente, com maior número de docentes atuantes em outros cursos de graduação. Dentre os cursos citados pelos formadores da UFSC estão: Ciências da Religião, Letras – Libras, Geografia, Educação Física e História, sendo que a UFSC não oferece o curso de Ciências da Religião, o que indica que o docente atua em outra instituição também. Na UDESC foram indicados os cursos de História, Biblioteconomia e Geografia, fato que se justifica, pois a Faculdade de Educação (FAED) da UDESC, onde acontece o Curso de Pedagogia, oferece também estes três outros cursos. Na USJ os cursos citados pelos professores que atuam, para além do Curso de Pedagogia, são Ciências da Religião, Biblioteconomia, Letras e Administração, sendo que a própria USJ oferece apenas os cursos de Administração e Ciências da Religião, ou seja, o docente que atua no curso de Biblioteconomia e Letras o faz fora da USJ. Na FMP foi citado apenas o curso de Administração, oferecido pela mesma instituição, apesar de 50% dos docentes indicarem que atuam em outro curso.

Podemos observar que a maioria dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuam em outros cursos de graduação o fazem na mesma instituição, com exceção de três cursos citados anteriormente.

Dentre os 30 docentes que atuam em outro curso de graduação além da Pedagogia, 23 atuam na licenciatura e oito atuam no bacharelado, considerando-se que um docente atua na licenciatura e no bacharelado ao mesmo tempo, conforme a distribuição do Quadro 2:

Quadro 2: Tipo de curso em que os docentes atuam, além do Curso de Pedagogia, por instituição em 2013

Curso	UFSC	UDESC	USJ	FMP	Total
Licenciatura	9	5	4	5	23
Bacharelado	1	3	2	2	8

Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Consideramos que a atuação dos docentes em outros cursos de licenciatura amplia seu olhar sobre a escola de educação básica e contribui para que possam mediar a *práxis* em ambos os cursos.

Na análise dos dados da atuação dos docentes formadores de pedagogos na pós-graduação⁸¹, observamos que a UFSC e a FMP têm grande parte de seus formadores vinculados como docentes nesse nível de ensino.

Na UFSC, 54,5% dos docentes (12 de 22) atuam em cursos de Pós-Graduação em todos os níveis, da Especialização ao Pós-Doutorado, sendo que o destaque maior está na atuação no Mestrado (10 docentes). Essa situação deve, portanto, ser analisada no contexto da tradição da Pós-Graduação do CED/UFSC, que foi criada em 1974 com um Curso de Especialização. Em 1984 teve reconhecimento do Mestrado em Educação e, em 1994, do Doutorado em Educação, tendo sido, até 2012, o único programa de pós-graduação em educação com oferta de vagas nos dois níveis, em Santa Catarina, conforme já vimos.

Na USJ, temos apenas 16,7% (3) dos docentes atuando na Pós-Graduação, somente em nível de Especialização, e na FMP temos 71,4% (10) dos docentes que atuam na Pós-Graduação, também em nível de Especialização. Destacamos que a Pós-Graduação em nível de Especialização na FMP é uma atividade permanente na instituição, em que são oferecidos os cursos de Alfabetização e Letramento, Gestão Escolar, Gestão Empresarial, Gestão Pública, Gestão de Pessoas, Responsabilidade Social com Gestão de Projetos e Psicopedagogia,

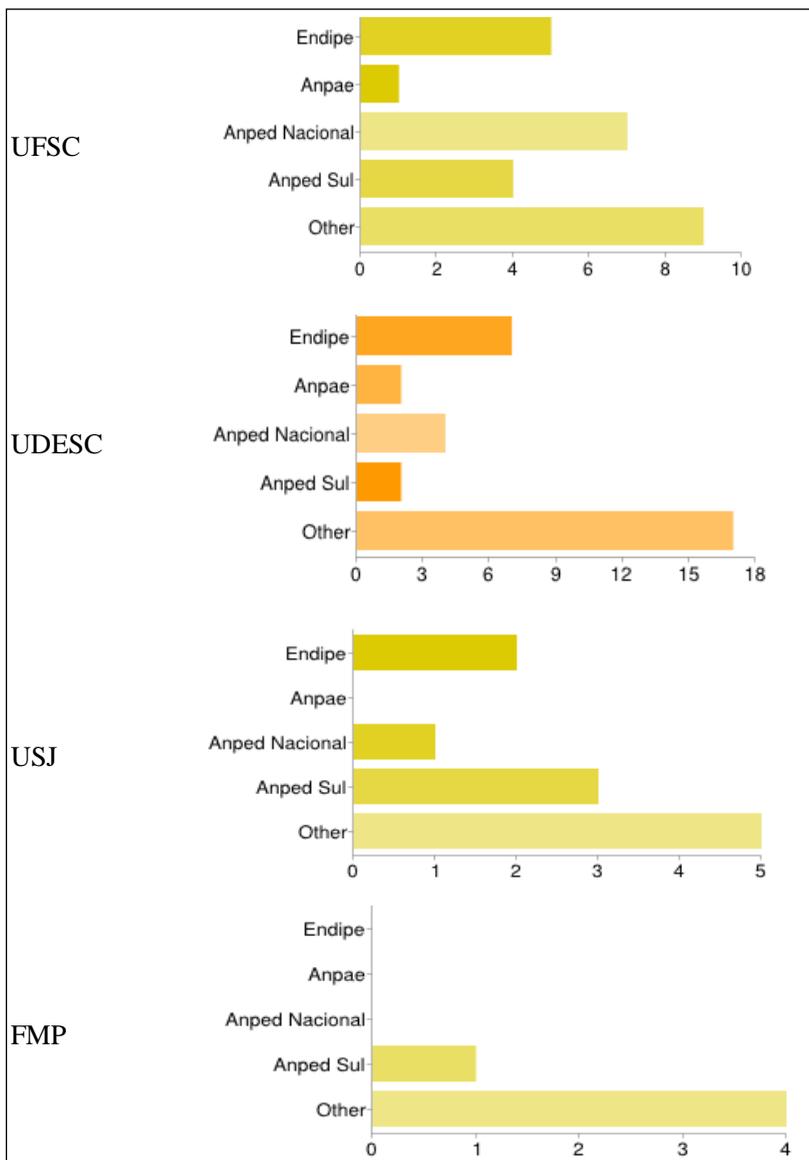
⁸¹ Não obtivemos dados referentes à atuação dos formadores da UDESC na pós-graduação, pois esta questão não estava no questionário.

todos relacionados aos cursos de Graduação oferecidos pela faculdade (Pedagogia, Administração e Turismo).

A participação dos docentes como formadores também na pós-graduação pode ser considerada sob dois aspectos: positiva porque implica em aprofundar ainda mais questões científicas relacionadas ao campo educacional, e negativa, no sentido de que os docentes encontram-se cada vez mais envolvidos com as várias tarefas das instituições, que vão desde o ensino, a pesquisa, a extensão e a pós-graduação à composição de bancas e comissões para amparar burocraticamente a instituição. Neste sentido, compreendemos que os professores efetivos estão ainda mais sobrecarregados, pois faz parte de suas atribuições participar de todas essas atividades.

A participação em eventos de divulgação científica é considerada um aspecto que contribui para a formação e atuação dos formadores de pedagogos, pois essa atividade constitui-se em um tempo/espço importante para divulgar e conhecer a produção científica no campo educacional. Portanto, consideramos também a participação dos docentes em eventos científicos na área da educação. Podemos observar que entre os docentes da UFSC e da UDESC, esta realidade é mais intensa do que na USJ e FMP, com um número maior de docentes participantes e maior variedade de eventos citados, como se pode verificar no Gráfico 13:

Gráfico 13: Participação do docente do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em eventos científicos na área da educação



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Entre os docentes da UFSC, para além dos eventos indicados no questionário, foram citados o EDUCERE, o Congresso Iberoamericano de Educação Matemática, o Encontro Nacional de Educação Matemática, o Congresso Nacional sobre Modelagem na Educação Matemática, o XXIX ALAS, o III GRUPECI, o NetEducation, o EBEM, e apenas um docente respondeu que não participou de nenhum evento.

Na UFSC, 4 docentes não marcaram nenhuma alternativa. Dentre os “Outros” eventos, destacou-se a participação dos docentes em: Fazendo Gênero, Gênero, Sexualidade e Educação, Eventos de Educação Matemática, Coluhmbe (Portugal), Pedagogia para a Autonomia (Portugal), Redestrado (Maceió), Congresso Internacional em Educação, em Porto, Portugal, COLE (Congresso de Leitura do Brasil), Colóquio Educom, Colóquio Edusex, Fórum Paulo Freire, Seminário Internacional de EI, Fórum de Pesquisas em EI.

Na USJ foram citados o EDUCERE, a ANPOF (Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia), o Fórum Mundial, e um docente afirmou que não participou de nenhum evento. Na FMP, os docentes indicaram a Anpuh, o Seminário Aulas conectadas FAED\UDESC, o Educar +20, e o EDUCERE.

Os eventos citados pelos docentes da UFSC contemplam discussões nacionais e internacionais em educação e áreas afins, o que na USJ e FMP se apresenta de forma a se restringir, na sua maioria, a eventos nacionais ou locais. Essa realidade pode evidenciar as possibilidades financeiras e de disponibilidade de tempo que cada instituição oferece aos seus docentes para a participação nesse tipo de atividade. Com contratos temporários e com a necessidade de ter outra atividade profissional para além da docência superior, os docentes da USJ e FMP estão em uma condição de trabalho que limita suas possibilidades de participação.

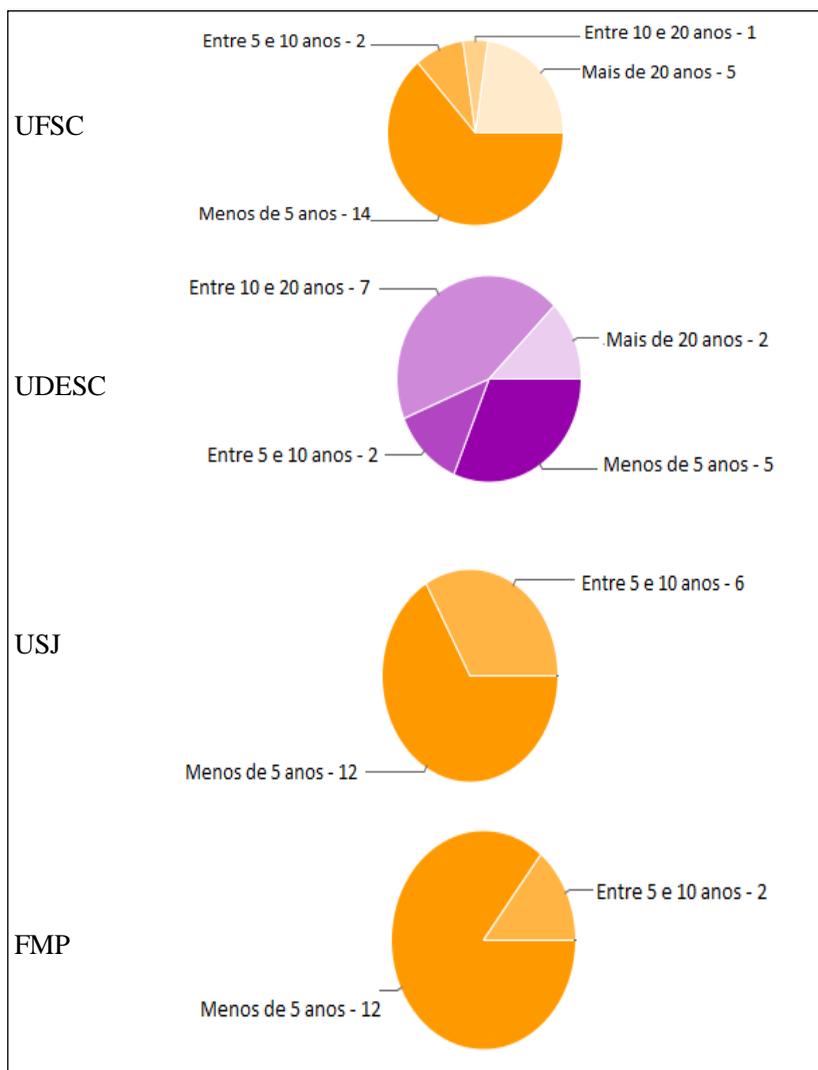
Outro fator importante a ser considerado nessa análise é a classificação de cada uma das instituições que abrigam os cursos de Pedagogia, e que têm exigências diferenciadas. As universidades, nesse caso a UFSC e a UDESC, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão que se caracterizam por produção intelectual institucionalizada. Devem ter um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Já os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do

conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidos à comunidade escolar. Todas as instituições são registradas originalmente como faculdades, e são credenciadas como universidade ou centro universitário se atenderem as prerrogativas de autonomia e com padrão satisfatório de qualidade. Essas características das instituições são dadas pelo decreto nº 5.773, de 2006, e implicam em condições de trabalho distintas para os formadores que nelas atuam.

O tempo de atuação do formador na instituição e no ensino superior também são elementos importantes para a compreensão das suas condições institucionais de trabalho.

O tempo de vinculação dos docentes dos cursos de Pedagogia na instituição na qual atuam e no ensino superior configura um quadro específico para a análise das condições de trabalho.

Gráfico 14: Tempo de atuação do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na instituição, em 2013



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Podemos observar que, na UFSC, a maioria dos docentes tem menos de 5 anos de vínculo com esta instituição, no entanto, a maioria

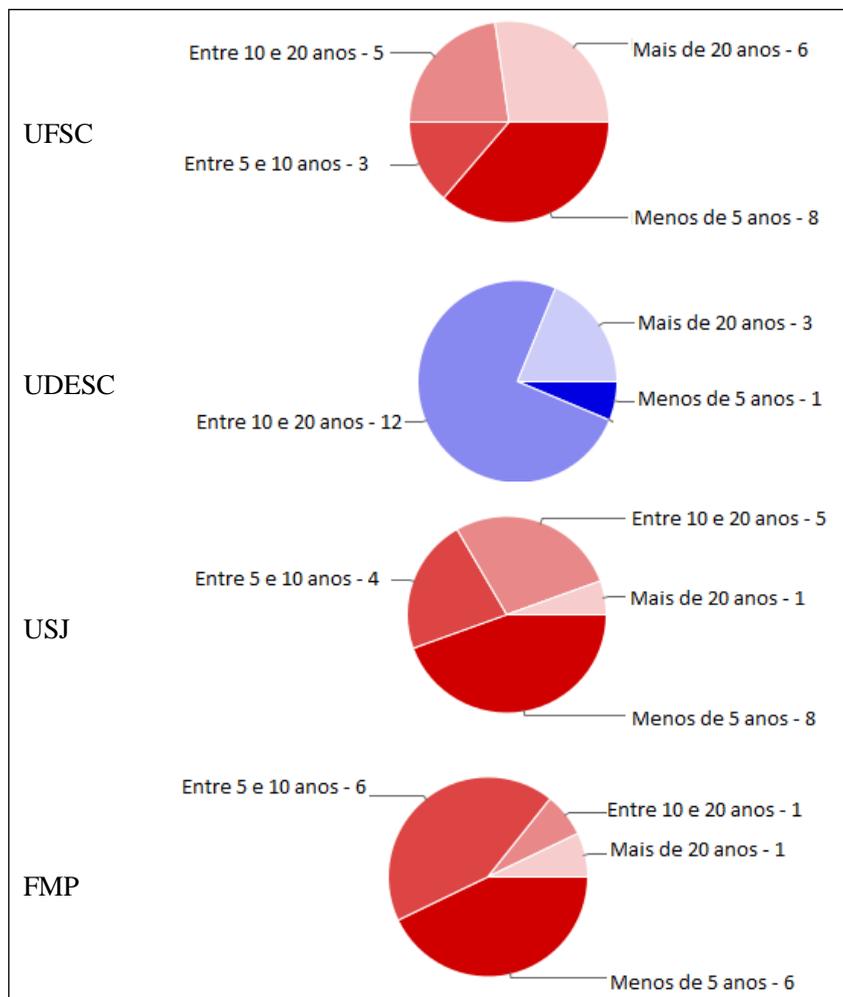
deles é efetivo, de acordo com o Gráfico 8, o que indica que recentemente houve concurso público de ingresso nessa instituição. Este é um fator de qualidade para a atuação do formador.

Na UDESC, a maioria dos docentes atua na instituição há mais de 10 anos, e também são efetivos, conforme o Gráfico 8. Nesta instituição soma-se a vinculação efetiva de trabalho com um tempo de atuação maior, o que permite considerar que há uma trajetória longa de vinculação destes docentes com o magistério superior e em especial na mesma instituição. Essa condição lhes permite o desenvolvimento de projetos mais amplos e de maior aprofundamento, que podem estar vinculados à educação básica, o que amplia suas possibilidades de mediação da *práxis*.

Observamos que na USJ e FMP, assim como na UFSC, a maioria dos docentes atua na instituição há menos de cinco anos. No entanto, a condição dos docentes dos dois primeiros cursos difere em muito das condições dos formadores da UFSC quando, associamos a análise à efetividade do trabalho dos docentes. Na USJ e na FMP temos a maioria dos docentes com contrato temporário, o que indica precarização do trabalho, pois muitos precisam procurar formas complementares de renda, e, portanto, podem não permanecer por muito tempo na instituição.

Em relação ao tempo de atuação no ensino superior, vemos que há uma vinculação de prazo maior com esse nível de ensino do que com a instituição onde atuam os formadores.

Gráfico 15: Tempo de atuação do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP no ensino superior, em 2013



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Observamos que o Gráfico 15 aponta para uma trajetória de vinculação de grande parte desses docentes (47,9%) com este nível de ensino por um tempo maior de 10 anos. Na USJ e FMP percebemos que a maioria dos docentes tem vinculação com o ensino superior por menos de 10 anos, fato que se associa à idade menor desses docentes e à

recente criação dessas instituições. O maior tempo de vinculação com o ensino superior como docentes faz com que os formadores atuantes na UFSC e na UDESC tenham maiores possibilidades de intervenção junto aos pedagogos em formação.

A situação funcional dos formadores nas quatro instituições analisadas permite compreender elementos de suas condições institucionais de trabalho. Os docentes da UFSC e da UDESC possuem melhores condições ao ter, em sua maioria, contratos efetivos, não possuir outra atividade profissional, vincular-se aos núcleos propostos pelas DCNP de 2006, atuar em outros cursos de graduação e, em especial para os docentes da UFSC, atuar na pós-graduação, participar com maior intensidade e variedade de eventos de divulgação científica e possuir um tempo maior de vinculação com a instituição ou com o ensino superior.

O conjunto de itens que compõe a análise da categoria “condições institucionais de trabalho” permite-nos inferir que os formadores da UFSC e da UDESC dispõem de melhores condições institucionais para desenvolver suas propostas do que os formadores da USJ e da FMP. Primeiramente porque essas duas instituições têm um tempo maior de existência (desde a década de 1960), e consolidaram, ao longo do tempo, espaços de ensino, pesquisa e extensão, também por constituírem-se como universidades, além do seu quadro de docentes efetivos. Seus projetos pedagógicos aproximam-se mais da proposta das DCNP, que indicam a relação da formação com a educação básica ao longo de todo o curso, e organizam-se em torno dos núcleos propostos.

Em relação à organização da matriz curricular, esses dois cursos (UFSC e UDESC) têm maior carga horária para a integralização do curso, além de maior carga horária destinadas aos estágios e PCCs, o que favorece a articulação da formação com a escola de educação básica e amplia as possibilidades de o formador mediar a *práxis*.

A situação funcional dos formadores evidenciou que, entre os docentes da UFSC e da UDESC, há maior número de efetivos, que não possuem outra atividade profissional. Vinculam-se aos núcleos propostos pelas DCNP de 2006 e atuam em outros cursos de graduação. Em especial, os docentes da UFSC atuam na pós-graduação, participam com maior intensidade e variedade de eventos de divulgação científica e possuem um tempo maior de vinculação com a instituição ou com o ensino superior, como já mencionamos.

4.2 CONDIÇÕES DE TRAJETÓRIA INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOS FORMADORES RELACIONADA À EDUCAÇÃO BÁSICA

A categoria “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica” contempla a análise do percurso formativo acadêmico de cada formador, assim como de sua atuação profissional.

Por meio de dados objetivos em relação à formação acadêmica dos formadores na graduação, especialização, mestrado e doutorado, os quais foram coletados no questionário aplicado junto aos docentes, pudemos observar se a formação acadêmica dos formadores se relaciona com a educação ou com a área de Ciências Humanas, conforme classificação da Capes. Essa relação é indicativa de que o formador possui elementos de formação para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo.

Também por meio do questionário, obtivemos dados sobre a atuação profissional dos formadores, especificamente no que diz respeito à educação básica. Ter atuado nesse nível de ensino amplia as possibilidades de o formador atuar no Curso de Pedagogia numa perspectiva mais próxima da escola. Também o desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática educação básica possibilita ao formador ampliar o seu conhecimento sobre essa realidade para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo.

Os dados serão apresentados de forma conjunta em relação a cada aspecto analisado, com o objetivo de que possamos visualizar as aproximações e distanciamentos dos dados obtidos em cada instituição.

4.2.1 Formação Acadêmica

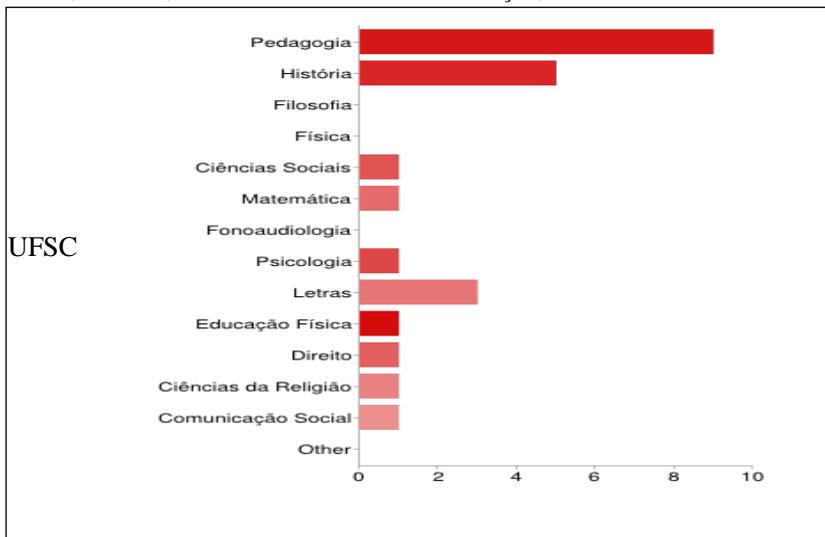
A formação acadêmica dos formadores é considerada no interior da categoria de análise “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica”.

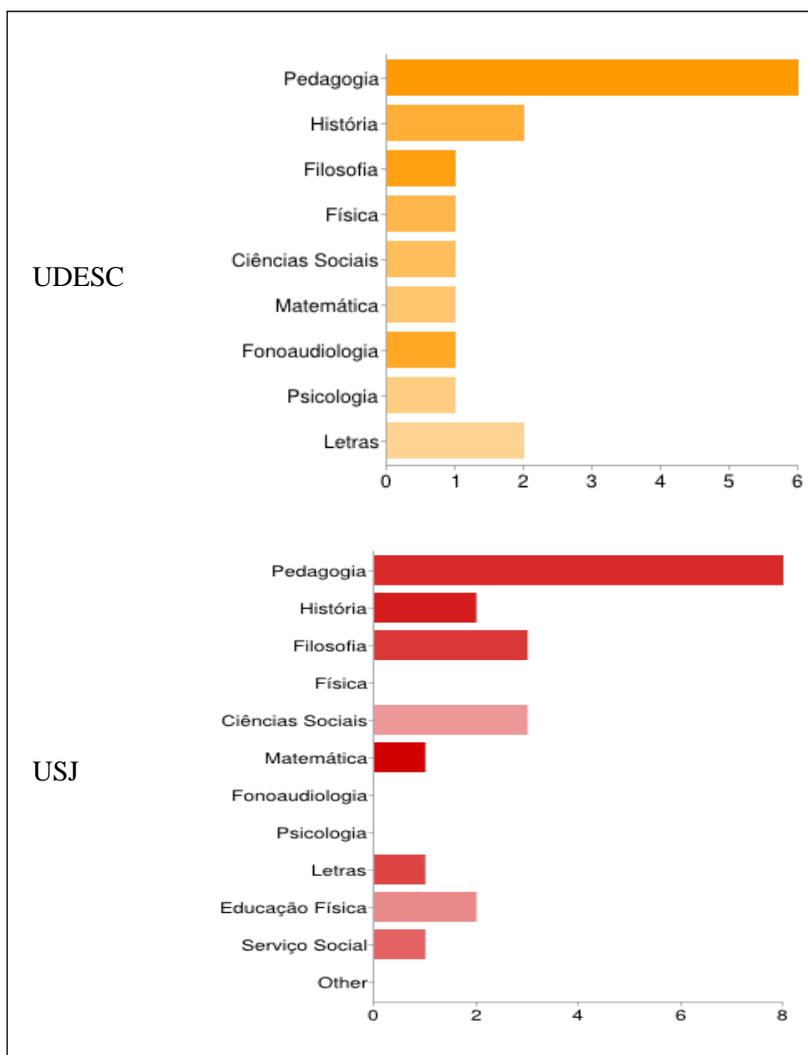
Consideramos que um dos fatores fundamentais na constituição da profissionalidade dos docentes é a sua formação. Para a atuação no Curso de Pedagogia, a qualidade de sua vinculação com as discussões científicas na área da educação podem ser analisadas a partir de sua formação em nível de graduação, em Pedagogia, e dos cursos de pós-graduação realizados pelos docentes (se estão vinculados à área da educação). No entanto, é importante considerarmos que a educação compõe a área de Ciências Humanas da Capes. É preciso lembrar

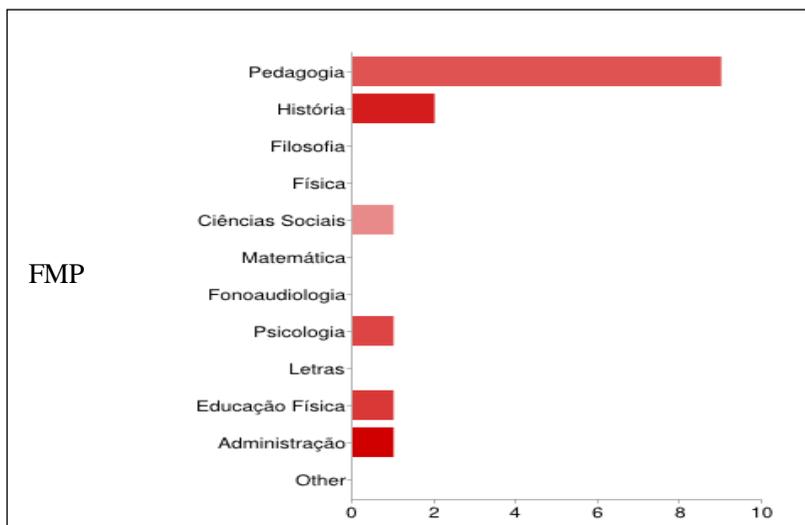
também que essa área contempla as questões relacionadas à Filosofia, à Teologia, à Sociologia, à Antropologia, à Arqueologia, à História, à Geografia, à Psicologia e à Ciência Política, pois estas também compõem a área das Ciências Humanas. Dessa forma, entendemos que pela sua formação acadêmica, os docentes constituem elementos para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo, mas principalmente depende da sua vinculação a cursos relacionados à educação ou à grande área de Ciências Humanas.

Observamos que, em relação à graduação, a maioria dos docentes tem formação em cursos das Ciências Humanas, mas podemos ver que há docentes formados em Física e Matemática (Ciências Exatas e da Terra), Fonoaudiologia e Educação Física (Ciências da Saúde), Letras (Linguística, Letras e Artes) e Direito, Comunicação Social e Administração (Ciências Sociais Aplicadas). Apenas o Curso de Educação Física (USJ e FMP) e Direito (UFSC) são o 2º curso de cada docente, além da formação em Pedagogia.

Gráfico 16: Formação acadêmica dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em nível de Graduação, em 2013





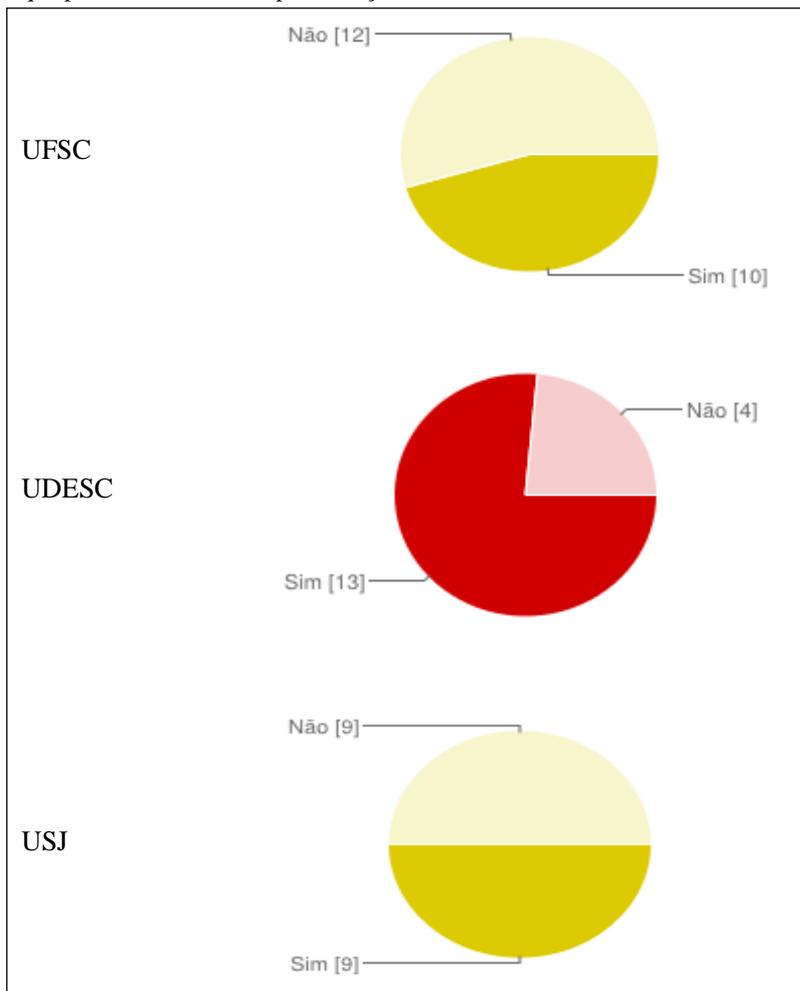


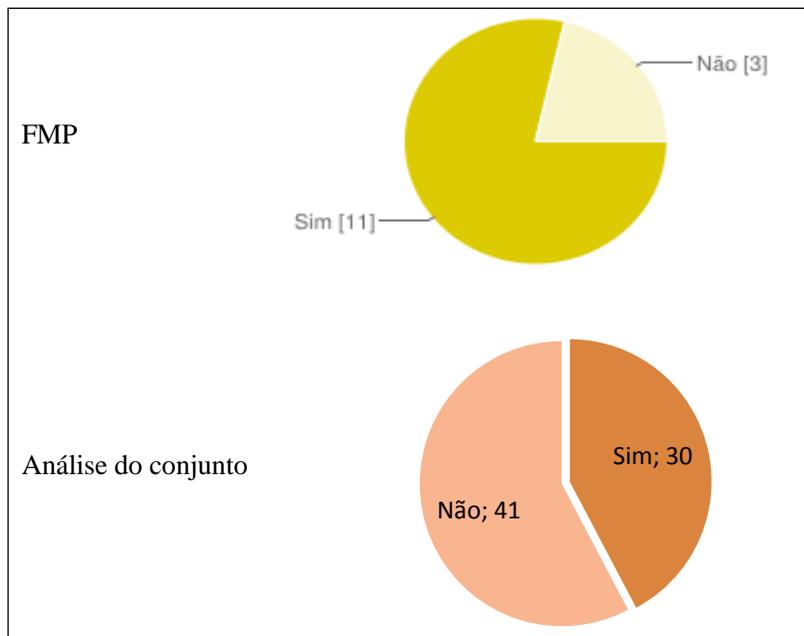
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Verificamos, também, que 32 docentes têm graduação em Pedagogia, ou seja, 45,1%, por isso podemos inferir que grande parte deles teve em sua formação inicial conteúdos e questões importantes acerca da educação, em especial sobre a educação básica, pois todos esses profissionais foram formados com a intenção de que atuassem nesse nível de ensino, ainda que as habilitações dirigissem muitos deles às questões burocráticas e administrativas da escola.

No que diz respeito ao curso de Especialização, 43 docentes respondentes (60,6%) afirmaram que possuem este curso, como podemos observar no Gráfico 17:

Gráfico 17: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que possuem curso de Especialização, em 2013





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

A maioria dos docentes da UDESC (76,5%) e da FMP (78,6%) realizaram curso de Especialização, mas entre os docentes da UFSC, apenas 45,4% responderam afirmativamente. Foram seguidos pela USJ, que registrou 50% de respostas positivas ao item focalizado.

Na UFSC, a pouca quantidade de docentes com Especialização pode estar relacionada ao fato de terem uma formação acadêmica mais elevada, em nível de Doutorado, por exemplo. Já na USJ e na FMP, que contam com docentes de menor titulação, a maioria Mestres, têm sua maior adesão a cursos de Especialização.

As áreas em que os docentes realizaram o curso de Especialização são, entre os docentes da UFSC, Gestão de Organizações educacionais e inovação tecnológica, Educação à distância, Gestão de Defesa Civil, Especialização em Orientação Educacional, Especialização em Metodologia de Ensino das Séries Iniciais e Educação Infantil, Educação Matemática, Fundamentos Psicopedagógicos do Ensino, Especialização em Dança Cênica, Estudos curriculares em Educação, Educação inclusiva, Coordenação

pedagógica, Educação, Novas Tecnologias e Educação, Metodologia do Ensino.

Entre os docentes da UDESC, os cursos de Especialização se deram nas áreas de Fundamentos do Magistério, Metodologia do Ensino Superior, Linguagem, Educação Sexual, Gestão da Educação a Distância, Texto e Gramática, Orientação Educacional, Educação e Linguagens e Fundamentos da Educação.

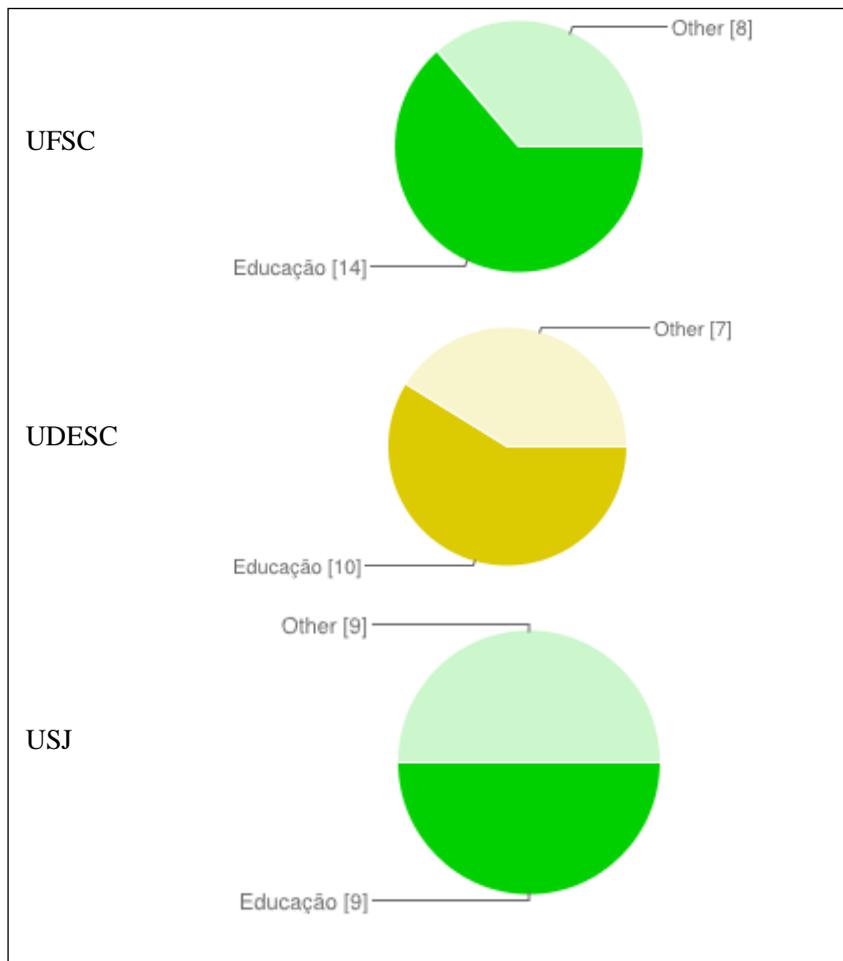
Na USJ, os docentes que realizaram Especialização fizeram-no nas áreas de Metodologias de atendimento à criança e ao adolescente em situação de risco social, Práticas pedagógicas interdisciplinares, Alfabetização nas diferentes linguagens, Recursos Humanos, Docência no Ensino Superior, MBA em Gestão Acadêmica e universitária, Psicopedagogia Institucional, Didática do Ensino Superior, Educação a Distância, Gestão de Processos, Serviço Social, Recursos Humanos, Mídias na Educação, Metodologia de Ensino.

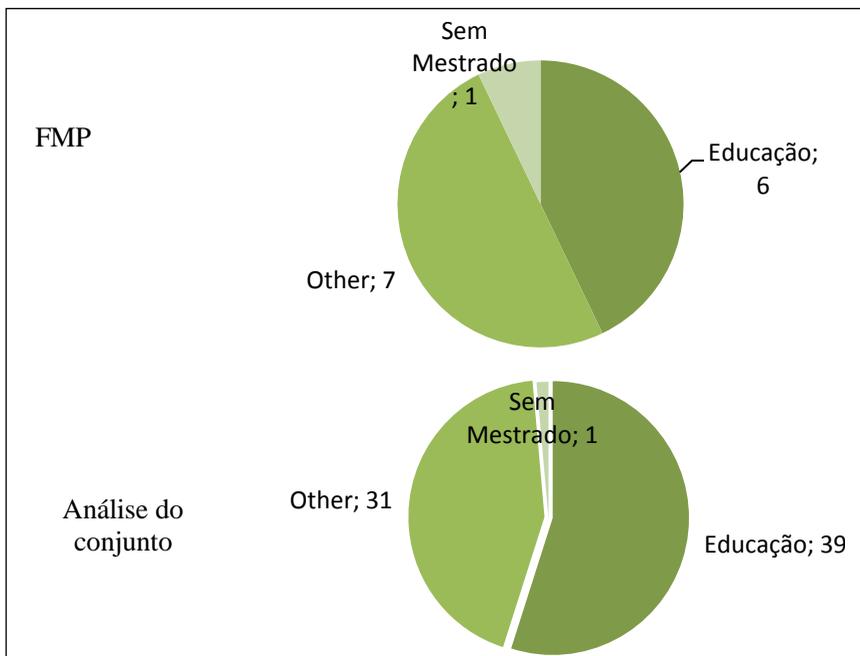
Já na FMP, as áreas de concentração dos cursos de Especialização realizados pelos docentes são: Gestão Escolar e Metodologia de Ensino, Séries Iniciais, Educação Infantil e Séries Iniciais, Educação Ambiental, Gestão Escolar e Metodologias do Ensino Interdisciplinar, Gestão Educacional, Orientação Pedagógica e Supervisão Escolar, Neuropsicopedagogia e Educação Especial, Gestão de Pessoas, Didática e Interdisciplinaridade, Psicopedagogia Institucional, Didática do Ensino Superior, EaD, Gestão de Processos, Psicologia da Infância, Administração Escolar, Orientação Educacional, Metodologia do Ensino Interdisciplinar, Capacitação de pessoas, Regência - Especialização em Docência, Música Ritual e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Podemos inferir que todos os temas em que ocorreram os cursos de Especialização realizados pelos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP são pertinentes à atuação neste curso superior e contribuem para a formação do pedagogo com base no que preveem as DCNP (2006), inclusive aqueles relacionados aos recursos humanos, já que o documento aponta que para a formação do licenciado em pedagogia, é também central a “[...] participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (BRASIL, 2006, p. 1).

Os dados sobre a formação acadêmica dos formadores em nível de Mestrado mostraram que, dentre os 71 respondentes, apenas 1 docente da FMP não possui esse curso. 39 dos 71 docentes que responderam ao questionário (54,9%), ou seja, a maioria realizou-o na área de Educação, como mostram os dados dos Gráficos 18:

Gráfico 18: Área do curso de Mestrado realizado pelos Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

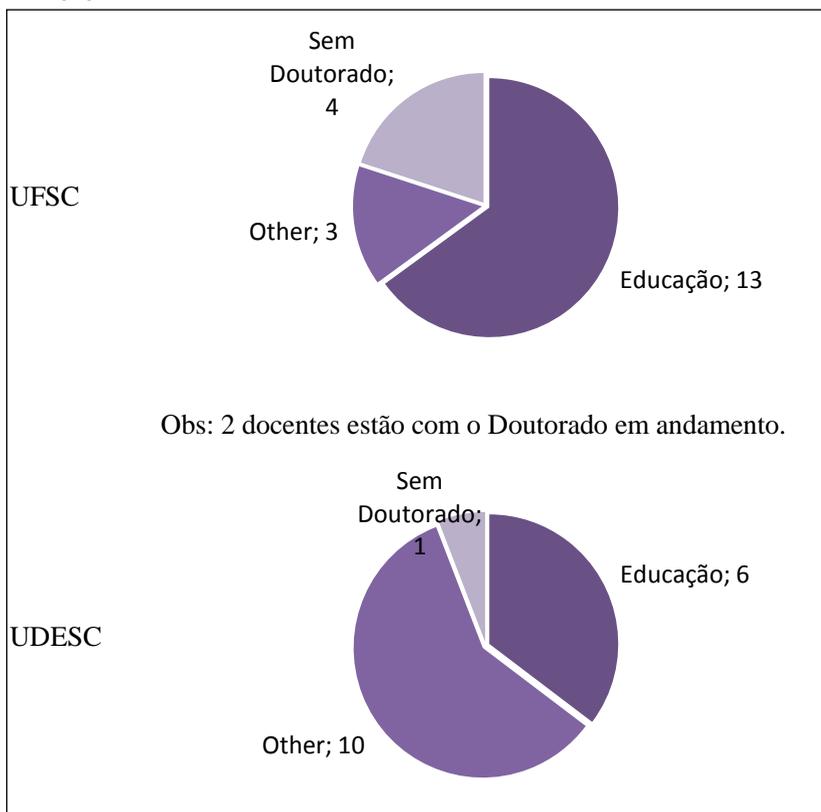
As demais áreas em que os docentes realizaram seus mestrados foram Psicologia, Interdisciplinar em Ciências Humanas (*Liberal Studies*), Educação Especial, História, Literatura Brasileira, Educação Física, Sociologia Política, Antropologia, Antropologia Social, Psicologia, Filosofia e Linguística, Ética e Filosofia Política, História, Educação Científica e Tecnológica, Sociologia Política, Filosofia, Linguística, História, Administração, Psicologia, Educação Musical. Destacamos que apenas as formações em Linguística, Literatura, Educação Física e Administração não fazem parte da área de Ciências Humanas. As duas primeiras fazem parte da área de Linguística, Letras e Artes; Educação Física é da área de Ciências da Saúde; e Administração faz parte da área de Ciências Sociais Aplicadas, conforme a Tabela de áreas da CAPES (2012). Educação Musical não está contemplada em nenhuma das áreas.

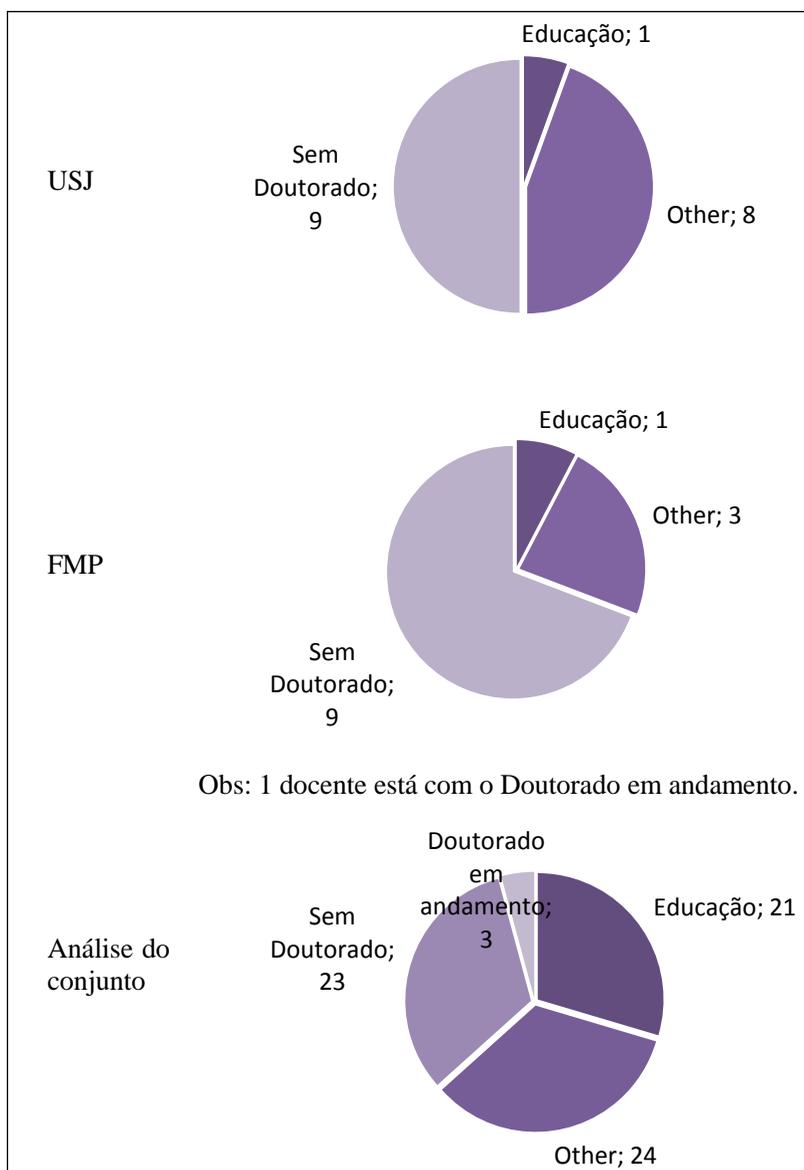
A maioria dos docentes, portanto, realizou seu curso de Mestrado na Educação (54,9%), sendo que, 27 deles, fizeram-no na área de Ciências Humanas (38%), apenas quatro fizeram o Mestrado em outras

áreas (5,7%), e um não cursou Mestrado (1,4%). Podemos inferir que os docentes possuem formação em nível de Mestrado, o que lhes possibilitou elementos para mediar a *práxis* na formação do pedagogo.

A formação acadêmica dos formadores em nível de Doutorado demonstrou uma situação distinta em relação ao curso de Mestrado. Do total de 71 docentes, 32,4% deles não possuem Doutorado, 29,5% têm Doutorado em Educação, 33,8% fizeram Doutorado em outro curso, que não a educação e 4,3% deles estão com o curso em andamento, em História.

Gráfico 19: Área do curso de Doutorado realizado pelos Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Dentre aqueles que não fizeram o curso de Doutorado em Educação (33,8%), fizeram-no nas áreas de Ciências da Comunicação, Psicologia, Letras, Ciências Sociais, Engenharia de Produção, Mídia e Conhecimento, Linguística, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Ciências da Comunicação e Ciências Sociais, Sociologia Política, História, Filosofia, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Linguística, Sociologia e Interdisciplinar, sendo que os cursos de Doutorado em Ciências da Comunicação, Letras, Engenharia de Produção, Mídia e Conhecimento e Linguística não fazem parte das Ciências Humanas. Apenas 5 cursos de Doutorado não estão relacionados às Ciências Humanas.

Observamos que os maiores índices de docentes com Doutorado encontram-se nos cursos da UFSC e da UDESC, sendo que a maior quantidade de docentes doutores em Educação se concentra na UFSC, com 13 dos 22 docentes, seguidos pela UDESC, com 6 de seus 17 docentes, e a USJ e a FMP contam, cada uma, com apenas um docente doutor em educação. Com isto podemos inferir que o Curso de Pedagogia da UFSC dispõe de um número maior de docentes que possuem formação em nível de doutorado, especialmente em educação, para mediar a *práxis*.

No entanto, não podemos deixar de considerar a questão institucional na composição do quadro de docentes. A UFSC e a UDESC, como instituições mais antigas, abrigam também a maior quantidade de docentes efetivos e com maior idade, o que se relaciona com seu maior nível de formação acadêmica. Já a USJ e a FMP, criadas recentemente, possuem a maioria de seus docentes com contratos temporários e com menor faixa etária, o que de certa forma determina sua menor titulação.

Diante dos dados obtidos em relação à formação acadêmica dos docentes, podemos inferir que, da graduação aos estudos em nível de pós-graduação, a maioria realizou sua formação na área de Ciências Humanas, em especial na Pedagogia e em educação, situação esta que se modifica na medida em que se eleva o grau de formação, pois há uma dispersão maior entre as áreas.

Isto significa que a maioria dos docentes possui formação acadêmica que lhes proporcionou conhecimentos da área das Ciências Humanas, e uma parcela considerável dos formadores teve acesso à formação diretamente relacionada à educação. Apesar de encontrarmos situações distintas nas quatro instituições em relação ao nível de formação de seus docentes e às áreas nas quais realizaram esta formação, na UFSC e na UDESC está a maioria dos formadores com

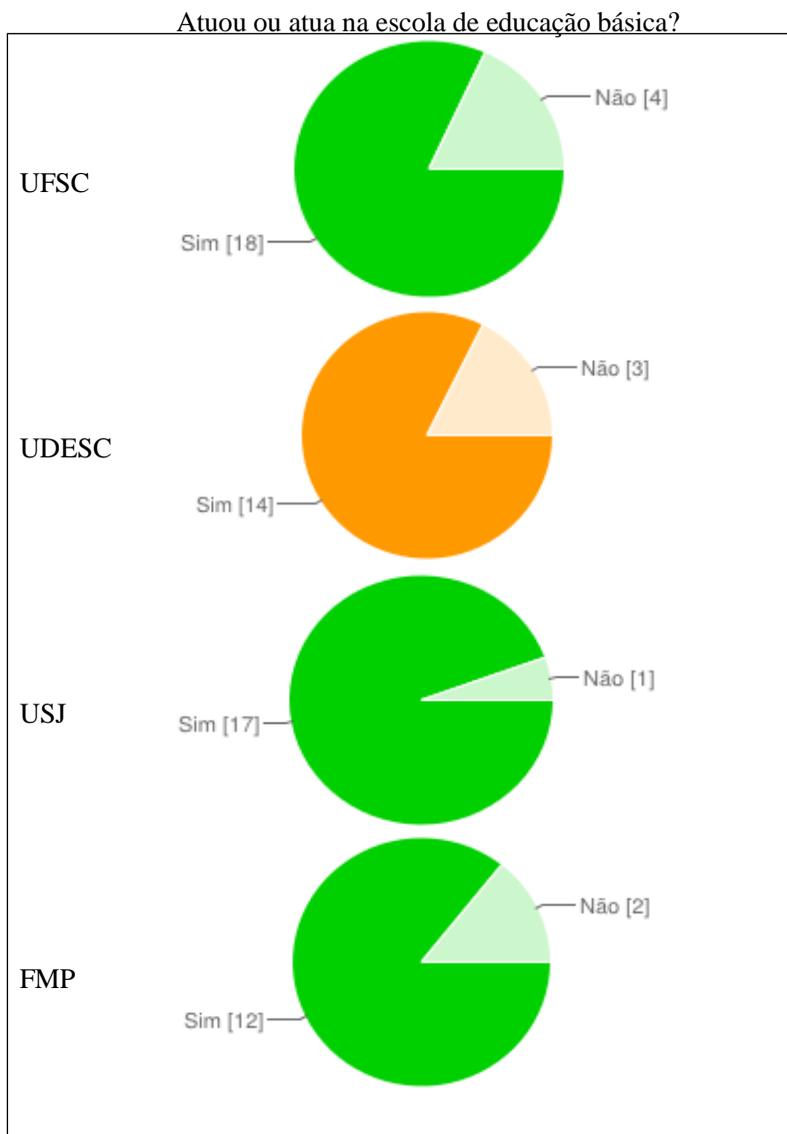
titulação de doutorado, e em especial na educação, o que é indicativo também de maiores possibilidades de intervenção desses docentes na mediação da *práxis* na formação inicial de pedagogos.

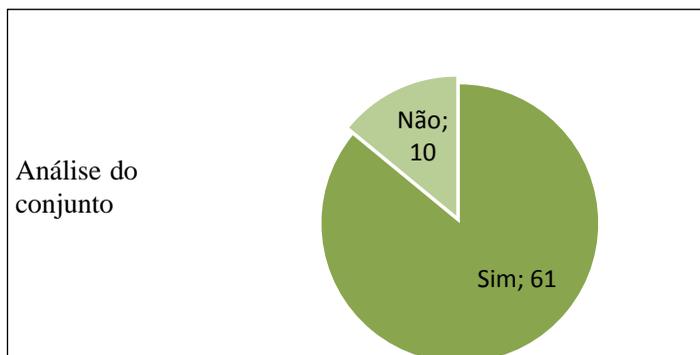
4.2.2 Atuação profissional relacionada à educação básica

Na análise da trajetória desses docentes, uma categoria importante a ser analisada é a sua “Atuação profissional na educação básica”, ainda contemplada pela categoria de análise “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica”. Como vimos nas propostas de Schön, o profissional reflexivo tem, na atividade prática do seu trabalho, as referências para refletir e reelaborar suas intervenções. Nóvoa (2009) também discorre sobre a vinculação da formação de professores com a escola, com a prática à qual se destina sua formação. Na medida em que conhece a realidade da educação básica, entendemos que o docente amplia suas possibilidades de atuação como formador de pedagogos. Reiteramos que, nos termos de Contreras (2002), não basta o professor refletir somente sobre a sua prática, mas é necessário que considere questões mais amplas e que envolvem aspectos sociais e econômicos da sociedade na qual se insere, e também aspectos políticos sobre a sua profissão, em busca da profissionalidade.

Nesse sentido, observamos que 85,9% dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP atuaram ou atuam na educação básica, na sua maioria como professores, fato que demonstra sua relação com a escola de educação básica para a qual formam professores (Gráfico 20).

Gráfico 20: Docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que atuaram ou atuam na educação básica, em 2013



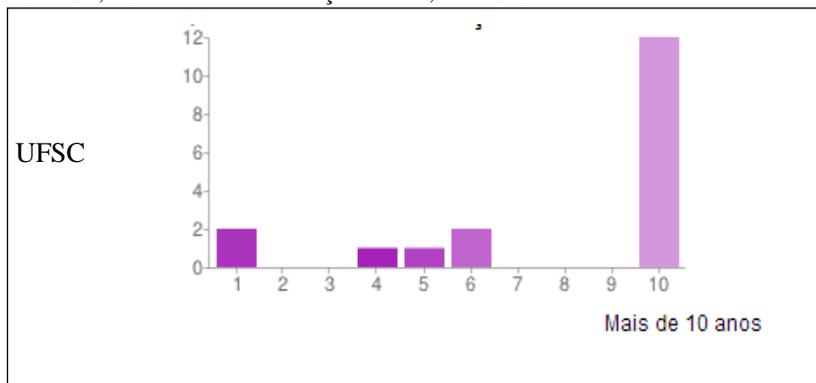


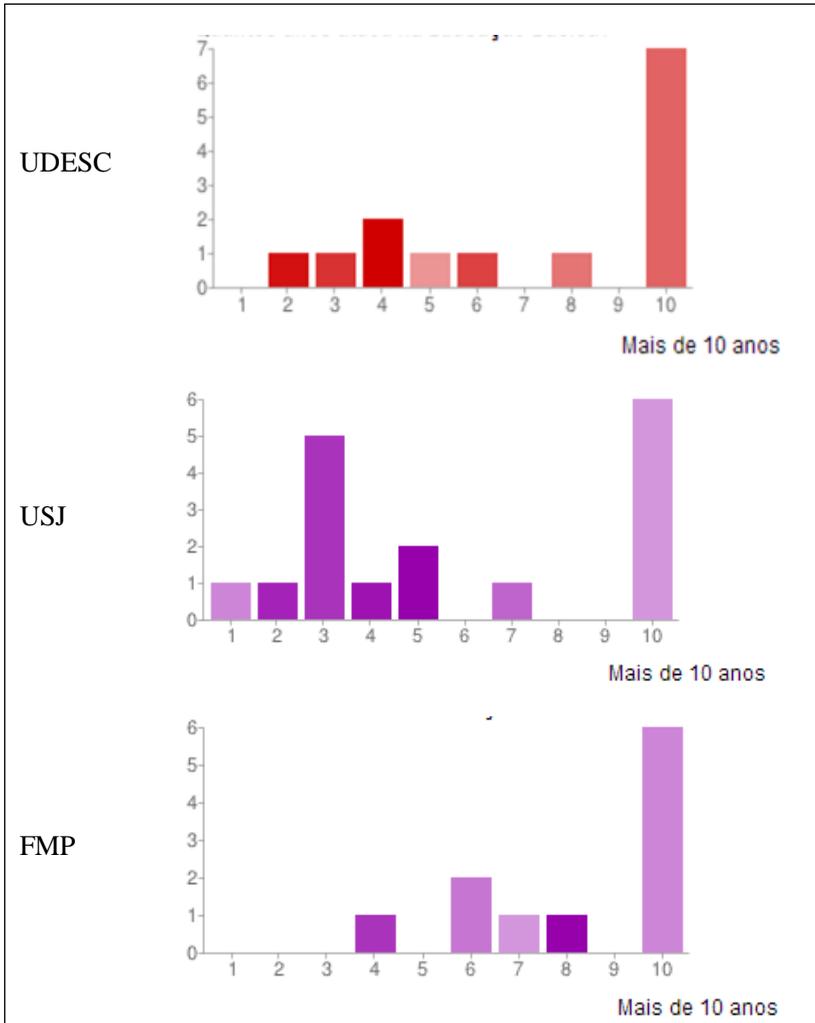
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Observamos que a maior incidência de docentes que já atuaram ou atuam na educação básica estão na USJ (94,4%) e na FMP (85,7%), que se caracterizam por um corpo docente com menor formação acadêmica, idade mais jovem e por contratos temporários. Este fato lhes possibilita elementos para mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos.

Dentre os 61 docentes que responderam que já atuaram ou atuam na educação básica, 31 deles (43,7% do total de 71 docentes respondentes) informaram que tiveram relação com esse nível de ensino por mais de 10 anos, e destacamos um docente da UFSC com 25 anos de experiência e um docente da FMP que tem 33 anos de atuação na educação básica. O Gráfico 21 demonstra essa situação:

Gráfico 21: Tempo de atuação dos docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na educação básica, em 2013



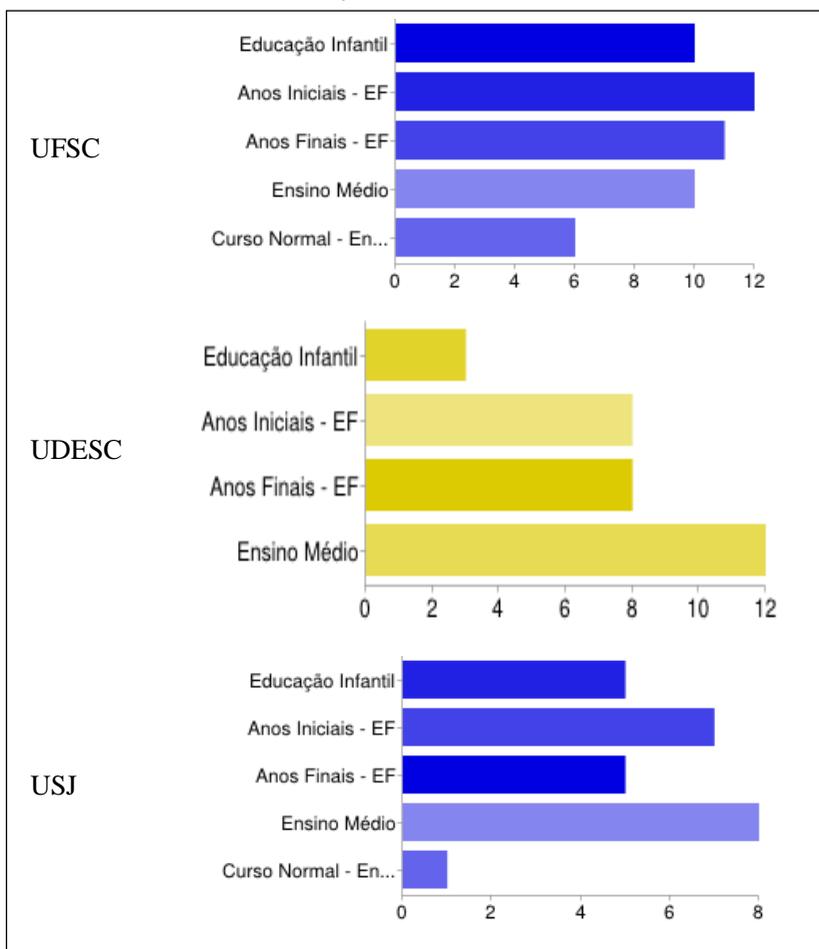


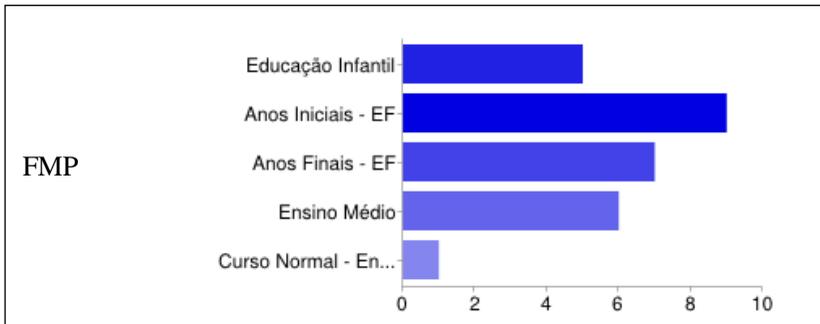
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Esses indicadores nos mostram a relação de grande parte dos docentes dos cursos de Pedagogia com a educação básica, o que consideramos um dos elementos de qualidade na formação, pois demonstra vinculação dos docentes com a escola. Ao conhecer a educação básica, o docente formador dispõe de elementos para a mediação da *práxis* no Curso de Pedagogia.

Quando questionados sobre o nível da educação básica na qual atuaram, observamos situações distintas em relação aos docentes dos quatro cursos, de acordo com o Gráfico 22:

Gráfico 22: Nível de atuação dos docentes do curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na educação básica, em 2013



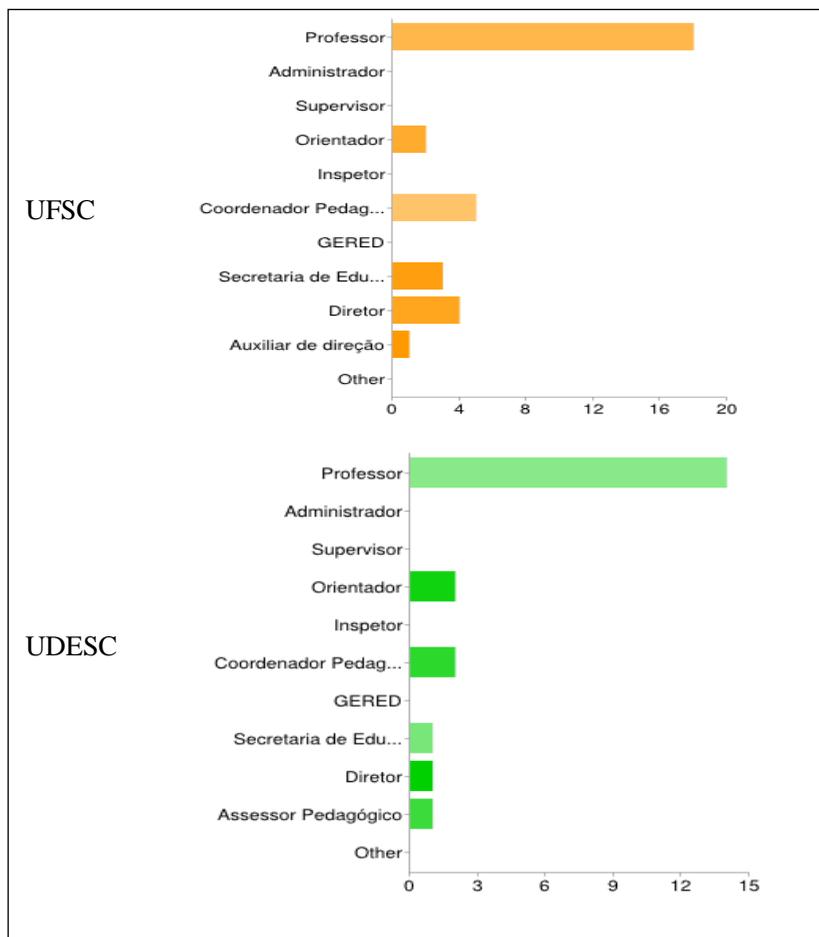


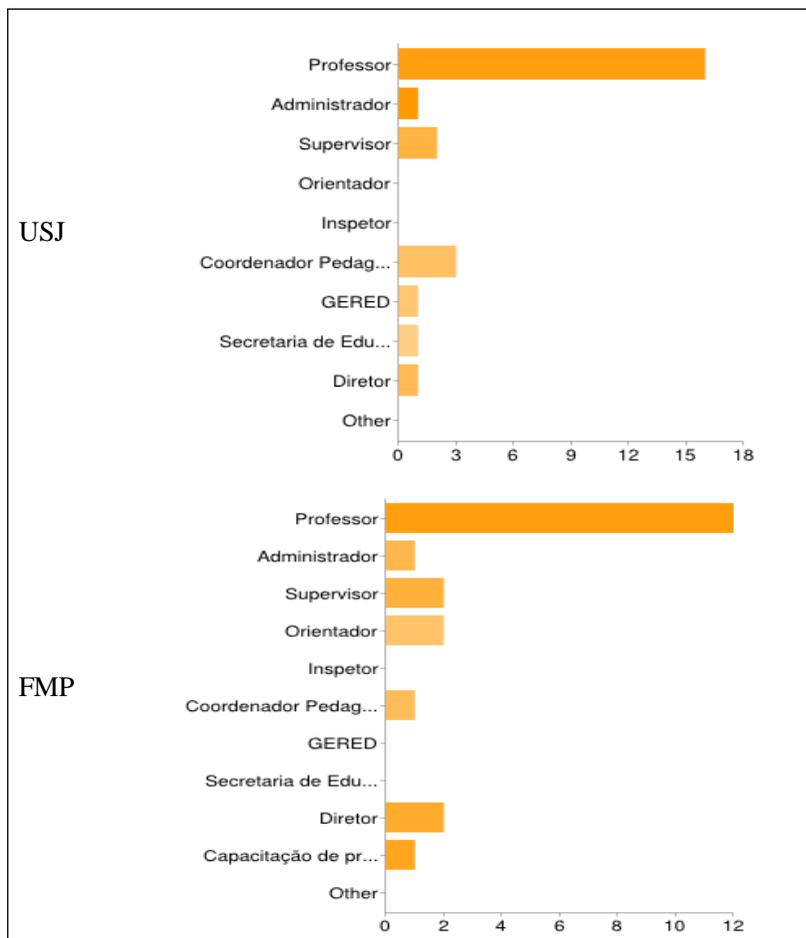
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Na UDESC e na USJ, destacou-se a atuação dos docentes no Ensino Médio, e na UFSC e na FMP a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou em maior evidência. No entanto, se juntarmos os atuantes nos anos finais do EF e Ensino Médio, veremos que são maioria na UDESC e USJ, o que caracteriza uma formação docente na graduação em outras licenciaturas, que não a Pedagogia. Já na UFSC e na FMP a atuação na educação infantil e nos anos iniciais é a indicação da maioria dos docentes.

Dentre as funções exercidas pelos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP na educação básica, destaca-se a de um professor, em que 50 docentes (70,4%) exerceram essa função, conforme o Gráfico 23. Nessa questão era possível marcar mais de uma opção, de acordo com as funções exercidas.

Gráfico 23: Função dos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP, enquanto atuantes na educação básica





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

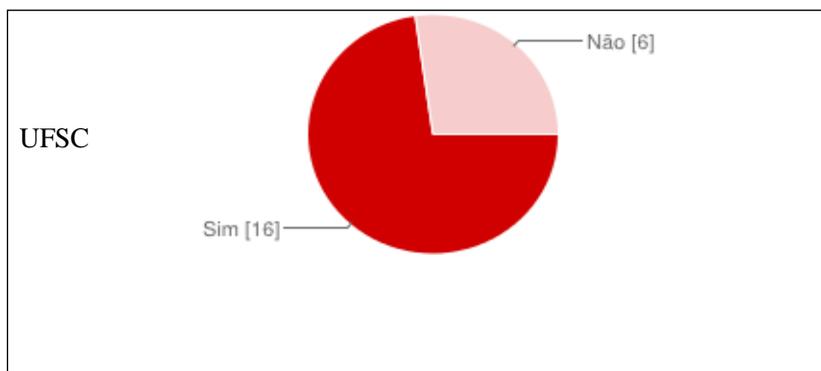
Formar pedagogos na perspectiva de quem já foi ou é professor na educação básica amplia as possibilidades de mediar a *práxis* na formação inicial. Conhecer a realidade escolar sob o olhar do trabalho cotidiano, dessa realidade tão cheia de “agoras”, é uma grande possibilidade que o formador tem de estabelecer vínculo com a educação básica e atuar nessa perspectiva.

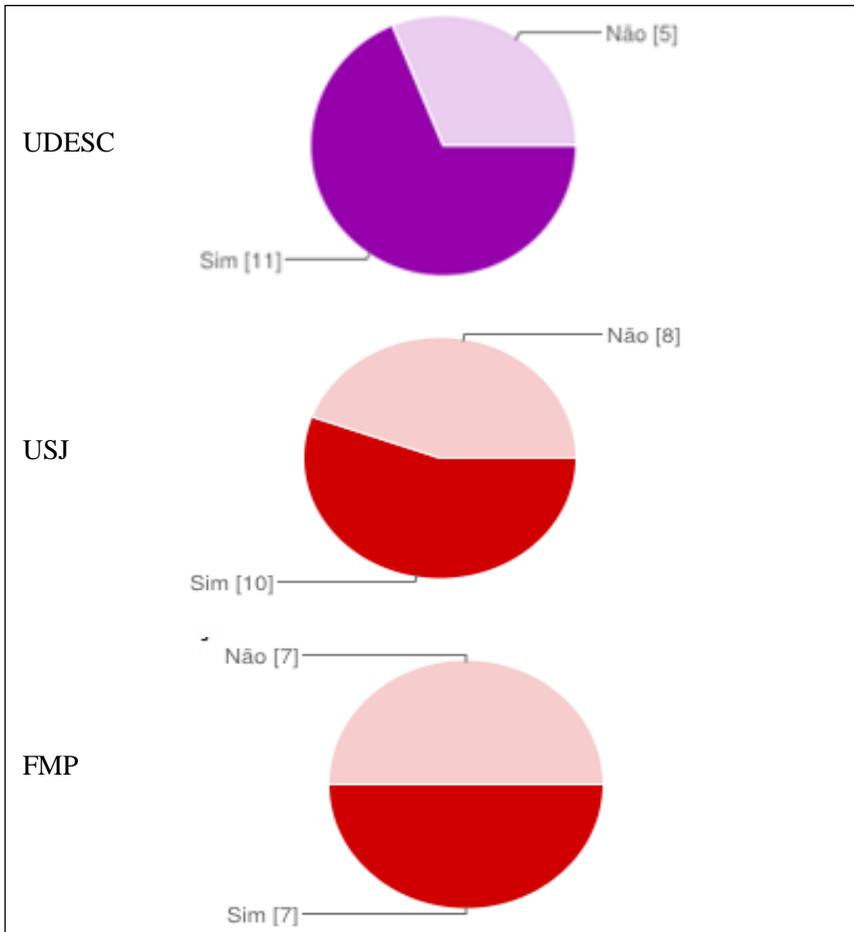
Também relacionada à categoria de análise “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores na educação básica” está o desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com temáticas da educação básica.

Em relação às atividades clássicas da universidade, quais sejam, o desenvolvimento do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, conforme LDB 9394/96, Art. 52º. “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano [...]”, conseqüentemente, para além do ensino, aos docentes do ensino superior são atribuídas atividades no desenvolvimento da Pesquisa e da Extensão. Esta exigência mostra-se como uma possibilidade de articular o ensino superior e a formação de professores com a educação básica, quando acontecem projetos tanto de pesquisa como de extensão vinculados a esse nível de ensino. Por outro lado, as instituições credenciadas como faculdades e centros universitários, como é o caso da USJ e da FMP, não são obrigadas legalmente ao desenvolvimento dessas atividades, ainda que seu credenciamento como universidade vá depender dessas iniciativas também.

De acordo com o previsto, fizemos o levantamento entre os docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP para verificar a relação destes profissionais com projetos relacionados à educação básica e observamos que 62% dos respondentes, ou seja, 44 docentes, já desenvolveram algum **projeto de Pesquisa** com tal temática (Gráfico 24).

Gráfico 24: Desenvolvimento de projeto de Pesquisa pelos docentes dos Cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP com a temática educação básica





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Observamos que na UFSC e na UDESC há um maior número de docentes que realizam ou realizaram projetos de Pesquisa com essa temática. Isso se deve em parte ao fato de que são universidades, em parte porque reconhecem a importância de se envolver com questões que farão parte de sua docência em cursos de formação de professores.

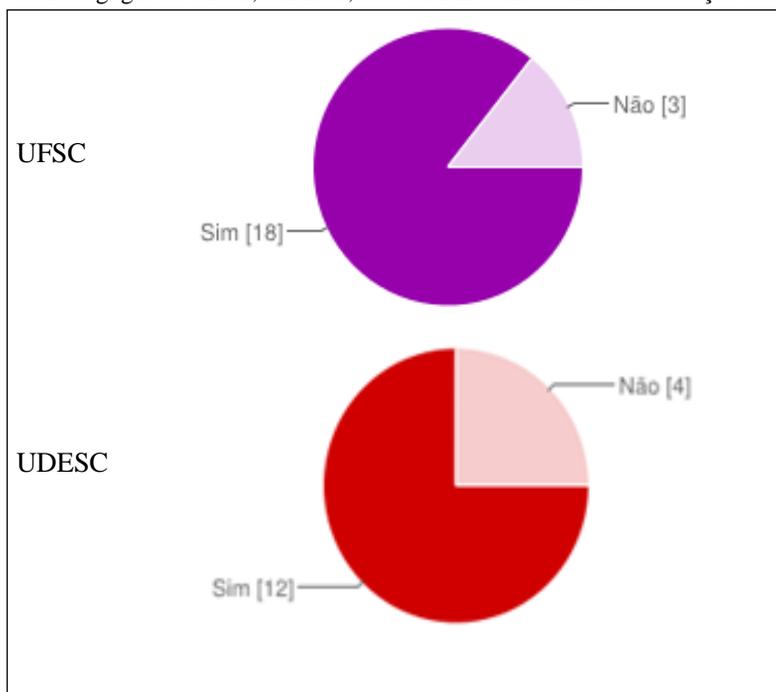
Entre o grupo de docentes da UFSC que desenvolveu **projeto de Pesquisa** sobre a educação básica, em que foram realizadas 31 pesquisas, a área mais explorada foi a de “Práticas Pedagógicas”, com 14 projetos. Na UDESC, a área de maior concentração foi “Práticas

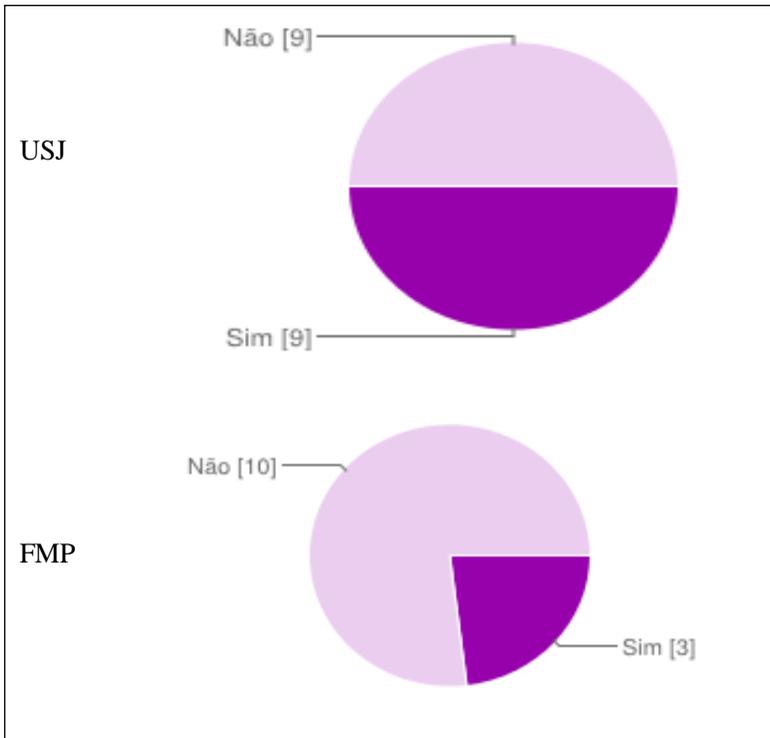
Pedagógicas”, com 11 docentes realizando estudos com essa temática. Na USJ, dos 11 projetos realizados, seis são na área de “Currículo”. Já na FMP, dentre os 10 projetos mencionados, três aconteceram na área de “Práticas Pedagógicas” e três na área de “Tecnologias”. Lembramos que nessa questão era possível marcar mais de uma opção, então um docente pode ter desenvolvido mais de um projeto.

Em relação ao tempo em que as pesquisas foram realizadas, observamos que na UFSC grande parte dos projetos foi concluída nos últimos cinco anos. Na UDESC e na USJ, a maioria dos projetos está em andamento. Na FMP, a maioria foi finalizada há cinco anos ou mais.

Da mesma forma consideramos os projetos de Extensão desenvolvidos pelos docentes, e foi possível observar que 59,1% deles já desenvolveram a temática educação básica, conforme o Gráfico 25. Apenas três docentes não responderam a esta questão.

Gráfico 25: Desenvolvimento de projeto de Extensão pelos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP com a temática educação básica





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Novamente observamos que entre os docentes da UFSC e da UDESC há um número maior de projetos de Extensão desenvolvidos com a temática educação básica. Também entendemos que o principal fator determinante dessa realidade é que eles estão em instituições classificadas como universidades.

Entre o grupo de docentes que desenvolveu **projetos de Extensão** sobre a educação básica, a área mais explorada na UFSC foi a de “Práticas Pedagógicas”, com 13 dos 30 projetos. A mesma coisa aconteceu na UDESC, com 10 projetos dentre os 22. A área de “Currículo” foi a mais explorada na USJ, com três projetos dentre os nove existentes. Na FMP aconteceram três projetos de Extensão com a temática da educação básica, sendo que um deles foi na área de “Práticas Pedagógicas”, outro na área de “Tecnologias” e um na área de “Relações étnico-raciais”. Conforme já indicamos a respeito dos

projetos de Pesquisa, nessa questão também era possível marcar mais de uma opção.

Na UFSC e na FMP, a maioria dos projetos de Extensão com a temática educação básica foi concluído nos últimos cinco anos, sendo que na UDESC e na USJ a maior parte está em andamento.

Diante das questões relacionadas ao desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática educação básica, observamos que há produção dos docentes nas quatro instituições, sendo os docentes da UFSC e da UDESC os mais produtivos. Essa configuração justifica-se principalmente por dois fatores: primeiro porque a maioria dos docentes dessas duas instituições tem vínculo efetivo de trabalho, e segundo, porque ambas as IES são instituições classificadas como universidades, as quais, por lei, devem ter produção intelectual nos campos da Pesquisa e da Extensão.

Os docentes da UFSC e da UDESC possuem, portanto, mais este elemento para mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos, uma vez que desenvolvem seus projetos com a temática educação básica.

A partir dos dados que compõem a categoria de análise “condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica”, verificamos que a grande maioria dos formadores (85,9%) possui experiência direta, como profissionais da escola de educação básica, o que favorece a constituição de elementos para suas intervenções numa perspectiva próxima à escola na formação oferecida. Destacamos que essa realidade é mais presente entre os docentes da USJ (94,4%) e da FMP (85,7%), sendo que, na UFSC, temos 81,8%, e, na UDESC, 82,3% dos formadores que atuaram em algum momento de sua trajetória como profissionais da educação básica. Nesse item, os dois primeiros cursos, ambos municipais, são favorecidos pela condição de seus formadores.

A realização de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática “educação básica”, no entanto, é, em sua maior parte, devida aos docentes da UFSC (72,7% realizaram Pesquisa e 81,8% deles realizaram Extensão) e da UDESC (64,7% realizaram Pesquisa e 70,6% Extensão). Na USJ e na FMP essa realidade é distinta, sendo que na USJ, apenas 55,5% realizaram Pesquisa, e 50% realizaram Extensão. Na FMP, 50% dos docentes realizaram Pesquisa e apenas 21,4% deles realizaram Extensão com essa temática. Essa situação favorece aos professores formadores da UFSC e da UDESC, os quais, por meio de seus conhecimentos sobre a escola de educação básica, têm mais condições de mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo.

4.3 OPINIÃO DOS FORMADORES

A categoria “opinião dos formadores” contemplou as representações dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia. Essas questões procuram evidenciar alguns elementos para a compreensão das representações que os formadores possuem a respeito do curso em que atuam, e se existem condições favoráveis para articular o conhecimento teórico e prático.

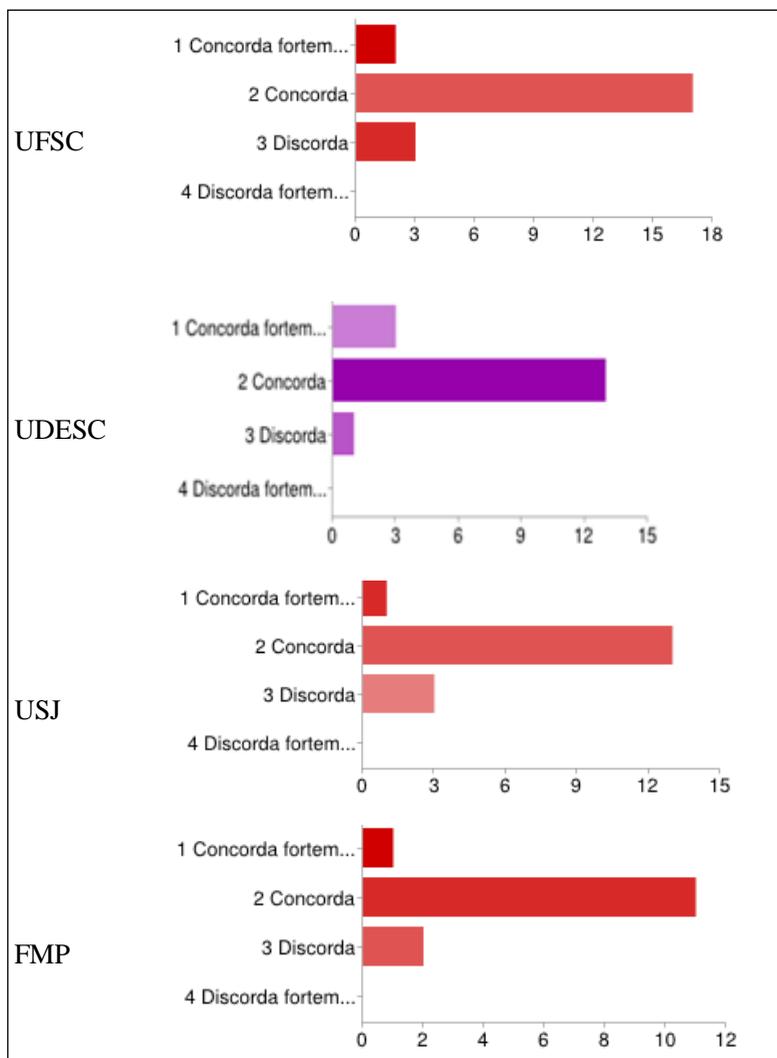
As questões relacionadas à categoria “A relação teoria e prática no Curso de Pedagogia” foram inseridas no questionário, mesmo com a compreensão de que elas podem não expressar de forma objetiva questões tão amplas e polêmicas sobre os cursos de Pedagogia. Essa é, pois, apenas uma possibilidade de captar a opinião dos docentes em relação às questões propostas. Ressaltamos que nem todos os docentes responderam a todas as questões desse conjunto, o que implica em momentos de análise de um conjunto menor de respostas em alguns momentos.

Elencamos quatro afirmativas sobre a relação teoria e prática no Curso de Pedagogia, com o objetivo de que os docentes manifestassem sua concordância ou discordância a respeito delas. Pautados no que compreendemos por uma *práxis* como fundamentação dos processos de formação inicial de professores e como elemento de constituição da profissionalidade desses profissionais, o docente se mostra como articulador desses aspectos nos cursos de Pedagogia. Sua opinião mostra-se relevante no contexto da organização dos cursos com vistas a atender a este objetivo.

Entre as próximas quatro questões, o docente deveria marcar o indicador que mais se aproximasse de sua opinião sobre as afirmativas. Um docente da USJ não respondeu a este conjunto de perguntas, pois argumentou que essa não é a sua área.

Gráfico 26: Opinião dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação às condições que o curso oferece para articular a teoria à prática na educação básica

Afirmativa: O curso de Pedagogia dá condições ao pedagogo para articular a teoria à prática na educação básica.



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

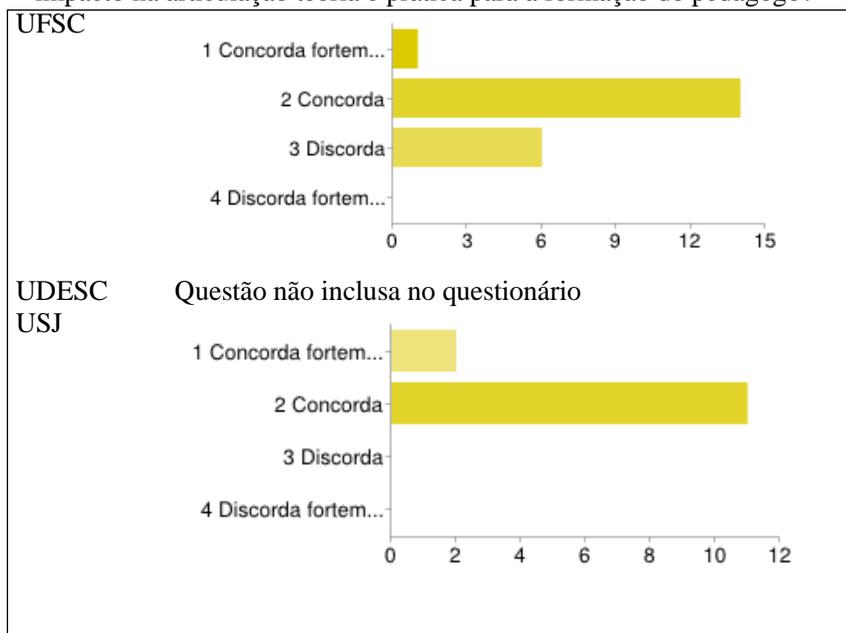
Nos quatro cursos pesquisados, observamos que a maioria dos docentes (85,9%) “concorda ou concorda fortemente” com a afirmação de que o curso em que atua oferece uma formação que articula a teoria à prática na educação básica. Esse é um indicativo de que o docente compreende que a formação oferecida ao futuro pedagogo está pautada na *práxis* como fundamento do curso.

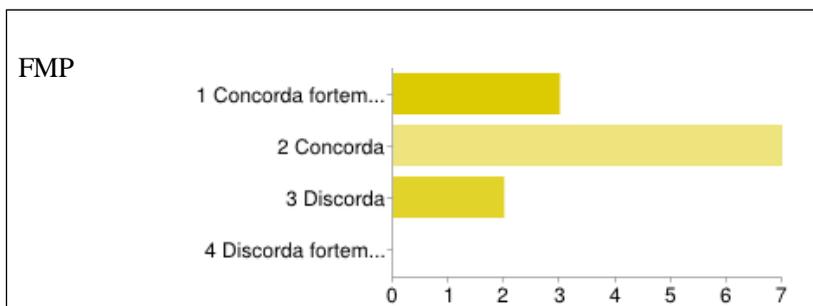
Observamos, no entanto, que em todas as instituições há docentes que discordam dessa afirmativa, o que pode ser indicativo de problemas na articulação teoria e prática. Na sequência, há uma questão em que os docentes, quando discordam da afirmativa, indicam as razões por que o fazem, ao considerar que o currículo do curso não contempla a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos necessários à formação do pedagogo.

Os docentes também manifestaram sua opinião quando perguntamos se a ampliação da carga horária (CH) do estágio, nas DCNP de 2006, trouxe maior impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo.

Gráfico 27: Opinião dos docentes da UFSC, UDESC USJ e FMP em relação à ampliação da CH do estágio e seu impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo, 2013

Questão: A ampliação da CH do estágio nas DCNP trouxe maior impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo?





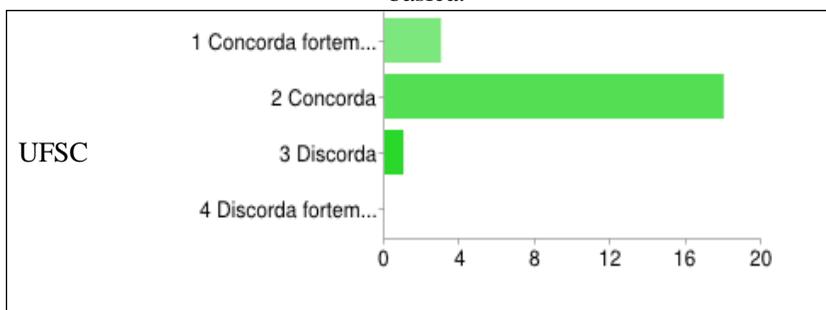
Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

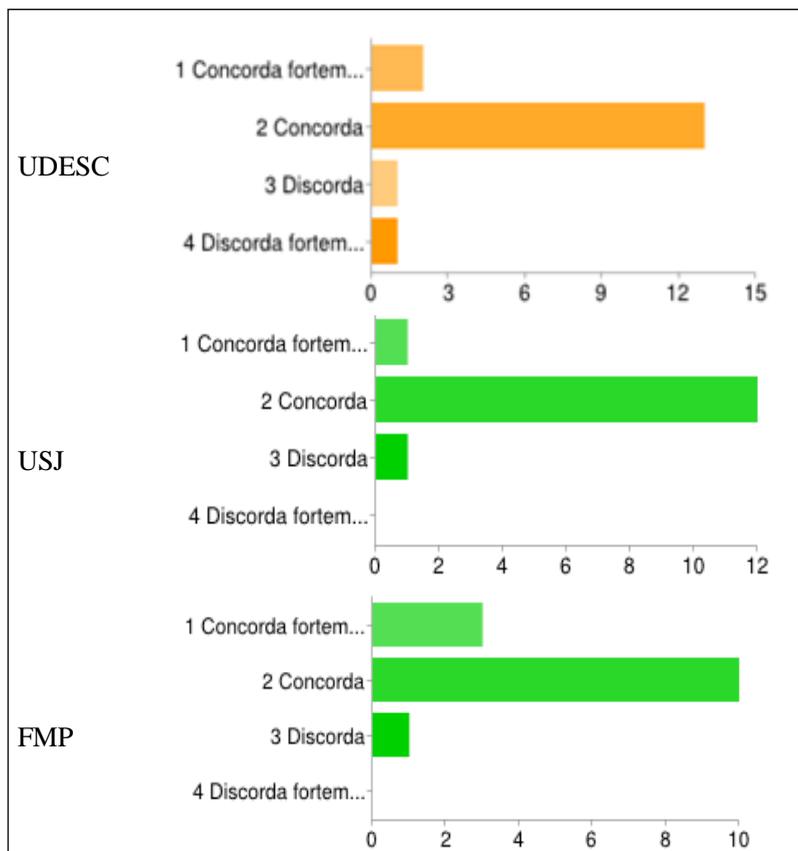
A maioria dos docentes da UFSC, USJ e FMP considera que a ampliação da CH de estágio no Curso de Pedagogia trouxe impacto na articulação teoria e prática dessa formação. Na UFSC, seis docentes discordam dessa afirmação e, na FMP, dois. Isto pode indicar também que não é somente pelo estágio que a relação teoria e prática se efetiva. É preciso mediar a *práxis* durante todo o curso, em todas as disciplinas e atividades oferecidas.

Quando indicamos a afirmativa de que as teorias pedagógicas possibilitam compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica, 87,3% dos docentes concordam ou concordam fortemente, ou seja, acreditam que é possível estabelecer diálogo para a compreensão da realidade da escola a partir do conhecimento das teorias pedagógicas, como podemos observar no Gráfico 28:

Gráfico 28: Opinião dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à possibilidade de as teorias permitirem aos futuros professores compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica

Afirmativa: As teorias pedagógicas possibilitam aos futuros professores compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica.





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

7% (5) dos docentes discordam ou discordam fortemente dessa afirmação.

André e Hobold (2013), ao comentar sobre o valor dado à prática pelos estudantes dos cursos de licenciatura, indicam que há uma crescente desvalorização dos conteúdos teóricos pela maioria dos estudantes. Dizem isso com base nos depoimentos desses estudantes, que trazem importantes perspectivas de trabalho para os formadores: “a importância da contextualização dos conteúdos teóricos; a necessidade de trabalhar o que está nas ementas; a importância de dar sentido e valor àquilo que é ensinado; e a disponibilidade para ouvir os estudantes” (ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 193). É necessário que os formadores contextualizem os conteúdos teóricos e, para tanto, é necessário que

disponham de elementos construídos por suas condições de trabalho e por suas condições individuais de formação e atuação profissional.

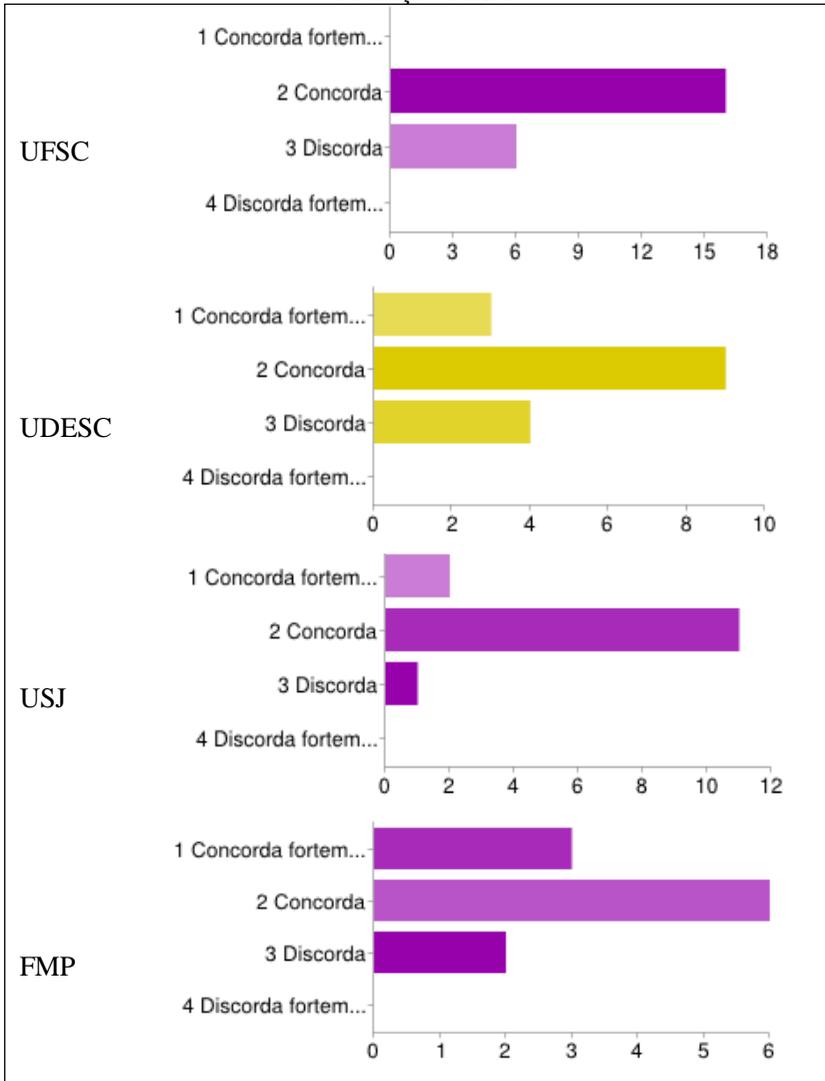
A partir desse indicativo, devemos nos perguntar: Qual é o grau de contextualização dos conteúdos teóricos feito por docentes que discordam serem conhecimentos teóricos os que permitem compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica? É necessário, nesse contexto, que os formadores materializem mais a teoria para os acadêmicos, ou seja, aproximem mais os conteúdos da realidade escolar, de acordo com André e Hobold (2013).

Com o objetivo de articular a formação de professores com a realidade da educação básica ao longo do curso, a Resolução CNE/CP 2, de 2002, instituiu a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, e atribuiu 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso, em seu Art. 1º Parágrafo I, no contexto das 2.800 horas, nos quais a articulação teoria-prática seja garantida.

De acordo também com as DCNP para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006), no núcleo de estudos integradores, uma das questões levantadas é a de que essa etapa do Curso de Pedagogia proporcionará enriquecimento curricular, o que compreende a participação em “atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2006, p. 4). Nesse sentido, levantamos a questão: as PCCs cumprem sua finalidade de aproximar o Curso de Pedagogia da educação básica? Observamos o seguinte resultado, apontado pelo Gráfico 29:

Gráfico 29: Opinião do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação às PCCs estarem cumprindo sua finalidade de aproximar o Curso de Pedagogia da educação básica

Afirmativa: A PCC - Prática como Componente Curricular - está cumprindo sua finalidade de aproximar o curso de Pedagogia da educação básica.



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

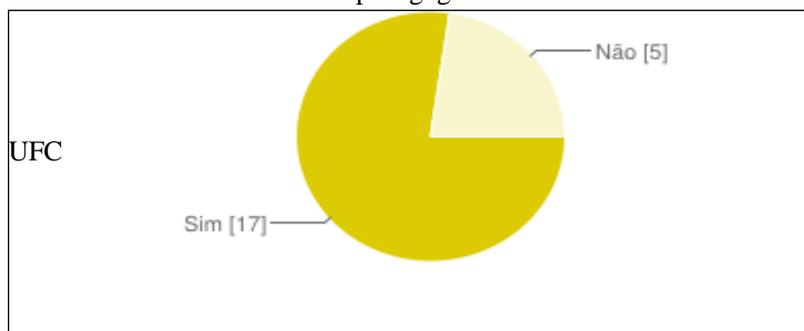
Para a maioria dos docentes (71,8%, ou seja, 51 docentes), há o entendimento de que as PCCs cumprem sua finalidade de aproximar o Curso de Pedagogia da educação básica. No entanto, dentre as quatro instituições pesquisadas, observamos que entre os docentes da UFSC há maior discordância de que as PCCs cumprem sua finalidade de aproximar o curso da educação básica, sendo que nesse curso as PCCs estão inseridas nas disciplinas desde a 4ª fase e correspondem a um crédito delas.

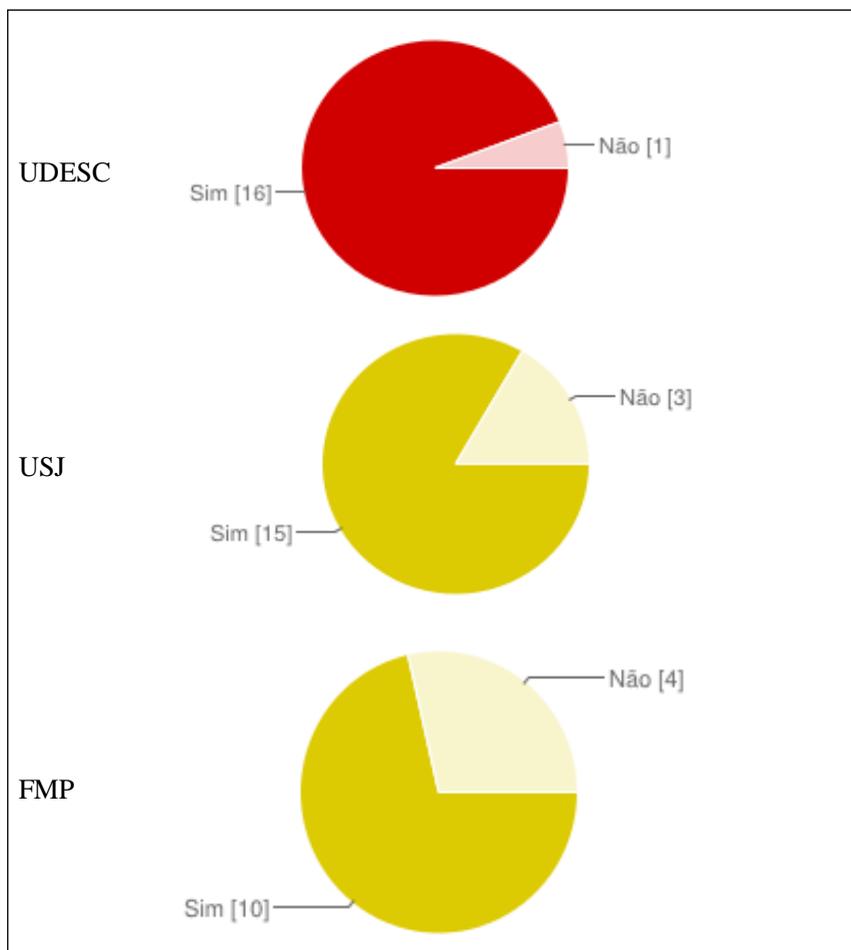
Podemos inferir que as PCCs aproximam o Curso de Pedagogia da escola ao longo do curso, e que este é um fator relevante na formação dos pedagogos, pois não restringe o olhar sobre a educação básica e a escola apenas às últimas fases do curso, como vinha acontecendo anteriormente. A formação de pedagogos deve estar inserida na escola ao longo do curso, o que proporciona diferentes olhares e entendimentos, que podem ainda ser ampliados e aprofundados nessa parceria que se estabelece.

Para além das quatro afirmativas que procuraram contemplar aspectos relacionados à teoria e prática no Curso de Pedagogia, perguntamos aos formadores se o Curso de Pedagogia em que atuam contempla a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação do pedagogo. Em relação a isso, pudemos observar que 81,7% dos docentes responderam afirmativamente a essa questão.

Gráfico 30: Opinião do docente dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação ao currículo do Curso de Pedagogia

Na sua opinião, o currículo do Curso de Pedagogia contempla a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação do pedagogo?





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

No entanto, 18,3% dos docentes dizem que não explicitaram seus argumentos no sentido de pensar questões a serem reavaliadas no curso em que atuam. As considerações dos docentes registradas no questionário podem ajudar a compreensão e a reflexão sobre as questões ainda não enfrentadas na formação do pedagogo, apontando algumas possibilidades de mudanças: formação distante da realidade escolar; falta de momentos de discussões coletivas entre os docentes do curso; uso das tecnologias; pouco tempo destinado às disciplinas, dada a profundidade dos assuntos; diversidade de projetos em disputa e atuação

em função das correntes da moda. Um docente indicou que “[...] há um avanço significativo, mas ainda insuficiente para a formação efetiva do professor”.

Essas questões vão ao encontro das discussões já levantadas nesse estudo e que constituem a profissionalidade tanto do pedagogo quanto do seu docente formador.

A distância que a formação tem da realidade escolar é um dos problemas apontados por cinco docentes que responderam ao questionário. Uma formação mais próxima à realidade da escola é apontada por Schon e Nóvoa (2009) como fundamental para que o professor tenha condições de refletir e constituir um repertório que lhe possibilite agir no seu trabalho, e essa se mostra como uma possibilidade de melhorar a formação dos professores, em especial dos pedagogos. Os registros de cinco docentes indicam essa problemática:

Acredito que os conceitos, aplicados na teoria são distantes da realidade com que o profissional vai se deparar, nas situações do cotidiano escolar (Docente da UFSC).

Há que se ampliar o entendimento sobre as funções sociais da escola, o que reverbera na prática docente futura, em articulação com a realidade escolar nacional, campo de atuação dos futuros professores (Docente da UFSC).

[...] De todo modo, entendo que a politização do futuro pedagogo, associado a uma prática coerente e conseqüente no “chão da escola” se faz urgente hoje em dia. As disciplinas precisam estar mais bem articuladas e o currículo não pode ficar refém de conteúdos descontextualizados ou de ementas pouco claras e pouco propositivas (Docente da UFSC).

O curso está fora da realidade da sala de aula. Deveria ter um foco maior nas práticas docentes. A atual carga horária/estrutura dos estágios é insuficiente (Docente da FMP).

Percebo a insegurança dos acadêmicos com relação à prática de ensino (Docente da FMP).

A utilização das tecnologias de forma equivocada é indicada por um docente como fator de desarticulação entre a formação e a realidade do trabalho a ser exercido:

As questões de tecnologia, não estão sendo tratadas com o real valor dentro do contexto da educação, deixando em muitos momentos os acadêmicos à margem do movimento que ocorre em todos os espaços do mundo do trabalho (Docente da UFSC).

Como dificuldade, também é apresentada a questão da organização do curso, a qual destina pouca carga horária às disciplinas complexas e de temas relevantes, que acabam por não dar conta do mínimo de conhecimento a ser trabalhado para o efetivo exercício profissional do pedagogo. Essa situação é apontada por quatro docentes, e pode ser melhor tratada com a ampliação da carga horária do curso, que permita um maior aprofundamento de questões essenciais para a prática docente. Brzezinski chama nossa atenção no sentido de que a legislação vigente, que estipula uma carga horária mínima para o Curso de Pedagogia (DCNP, 2006), não se torne a carga horária máxima na organização curricular dos cursos, situação frequentemente observada.

O tempo que tenho para discutir os conteúdos e métodos de Matemática que TODO pedagogo deve saber não arranha a superfície da necessidade. Seria preciso MUITO mais tempo (Docente da UFSC).

As disciplinas basilares acontecem junto ao estágio, os alunos ficam sobrecarregados e não aprofundam seus conhecimentos (Docente da USJ).

O currículo deve ser reformulado, privilegiando o estágio (Docente da USJ).

Faltam disciplinas relacionadas à questão da diversidade e de gênero (Docente da FMP).

Um docente indicou uma questão importante relacionada aos formadores de pedagogos, a que diz respeito ao pouco tempo para discussões coletivas sobre o trabalho desenvolvido. Tais momentos, para Contreras (2002), Nóvoa (2009) e Vaillant (2003) são fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade desses professores. A ampliação dos espaços de discussão e a construção coletiva do trabalho de formar pedagogos são indicativos de que pode haver melhor articulação entre o que prevê o projeto pedagógico do curso e o que os docentes efetivamente estão realizando nas aulas. Essa

é uma possibilidade de aprofundar questões ainda não trabalhadas ou de não se deter nelas, caso já tenham sido amplamente discutidas, evitando que haja repetição ou que algum tema fique sem ser adequadamente trabalhado:

Pela falta de articulação entre as/os docentes do curso na reflexão sobre o PPP e por não acontecer momentos de socialização dos planejamentos. Por uma ênfase em algumas áreas em detrimento de outras. Por preconceitos teóricos entre alguns docentes (Docente da UFSC).

A diversidade de projetos em disputa no interior da universidade pública e a forte vinculação de alguns docentes às correntes da moda também são indicados como fatores que dificultam a formação dos pedagogos.

Como estamos numa universidade pública, onde há muitos projetos em disputa, nenhum curso consegue atender todas as demandas necessárias, o mesmo ocorrendo com o curso de pedagogia (Docente da UFSC).

Pois se prende a correntes e teorias da moda, ou da comunidade predominante (Docente da UDESC).

Um docente relatou que não tinha elementos para falar sobre as PCCs, mas indicou as contribuições da sua disciplina para a formação inicial de pedagogos:

A parte de que posso falar, pois é a minha área, não é contemplada, como exemplo posso citar a disciplina de Produção Textual, primordial para um futuro profissional que vai trabalhar com a escrita constantemente. Sobre as demais áreas já não posso falar, pois não conheço (Docente da USJ).

Apesar das indicações de que há elementos de formação e atuação profissional necessários para que os docentes possam mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos, há questões relevantes a esse respeito que ainda precisam ser consideradas para ampliar as possibilidades de articulação entre a formação inicial de pedagogos e a escola de educação básica.

Na categoria de análise “opinião dos formadores”, que contemplou as representações dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia, observamos que a maioria dos docentes tem a compreensão de que o curso oferece condições para i) articular teoria e prática na educação básica; ii) que a ampliação da CH do estágio tem impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo; iii) que as teorias pedagógicas possibilitam compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica, e iv) que as PCCs - Práticas como Componente Curricular - está cumprindo sua finalidade de aproximar o curso de Pedagogia da educação básica. Esses são indicativos de que os cursos de Pedagogia estudados contemplam uma formação que tem a *práxis* como fundamento.

Questões relevantes, no entanto, apareceram como fundamentais para serem consideradas na formação inicial dos pedagogos e que dizem respeito a aspectos que ainda precisam ser enfrentados: formação distante da realidade escolar; falta de momentos de discussões coletivas entre os docentes do curso; uso das novas tecnologias; pouco tempo destinado às disciplinas, dada a profundidade dos assuntos; diversidade de projetos em disputa e atuação diante das correntes da moda. Refletir sobre essas questões pode oferecer possibilidades de mudanças.

4.4 ATIVIDADES FORMATIVAS

A categoria de análise “atividades formativas” é considerada como possibilidade de aproximação direta com a escola de educação básica, por meio de propostas feitas pelos formadores durante a formação inicial de pedagogos. Questões relacionadas às dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento da PCC, Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, e que se relacionam mais diretamente à escola; acompanhamento dos formadores nas atividades relacionadas à escola; proposição, em suas aulas, de atividades que articulem o conteúdo científico à realidade profissional dos futuros professores; atividades desenvolvidas pelos docentes e que relacionam aspectos teóricos e práticos da educação básica; e a importância de estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica, contemplam essa parte do estudo.

Dentre os docentes que atuam em disciplinas que contemplam a PCC, Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, e que se relacionam mais diretamente à escola, buscamos compreender quais as dificuldades encontradas na articulação teoria e prática. Grande parte dos docentes

indicou dificuldades relacionadas aos acadêmicos, principalmente no que diz respeito às seguintes questões: dificuldades no reconhecimento, por parte deles, das metodologias das áreas do conhecimento; falta de tempo dos acadêmicos, que trabalham e não conseguem fazer todas as leituras necessárias ao desenvolvimento da disciplina; fraco conhecimento teórico/prático dos acadêmicos e sua cultura geral.

A questão do acadêmico trabalhador novamente aparece como uma problemática para o desenvolvimento do Curso de Pedagogia. Gatti (2009) já fez apontamentos nesse sentido, considerando o fato de que o aumento do número de cursos de formação de professores no período noturno certamente permanecerá influenciando essa formação. Os registros dos docentes sobre essa questão demonstram a dificuldade de que estamos tratando:

Uma das maiores dificuldades é a falta de tempo dos acadêmicos, haja vista que muitos trabalham o dia inteiro e estudam à noite. Geralmente conseguem uma dispensa para frequentarem o estágio em período diurno (EI e AI), faltando-lhes tempo para as leituras. Desdobram-se entre as observações, elaborações dos planos e proposições. Temos os encontros na universidade para esse fim, mas reconheço que ainda são incipientes (Docente da USJ).

Há um problema sério: levar em conta, principalmente no horário da noite, que nossos alunos também são trabalhadores. Horário 18:10? Impossível para o que trabalha à tarde em escolas chegar no horário! Sair 22:30? Idem (Cansaço, ônibus, etc...). Vamos buscar uma solução (Docente da UDESC).

A falta de tempo no que diz respeito à organização do curso e também dos acadêmicos foi indicado por um docente da USJ:

[...] tempo para aprofundamento das bases conceituais; tempo para planejar; tempo para discutir o planejamento; tempo para leitura dos registros, relatórios e trabalhos dos acadêmicos; carga horária insuficiente.

O perfil dos acadêmicos em relação ao campo de conhecimento da pedagogia também é uma das dificuldades apontadas pelos docentes:

Perfil das/os acadêmica/os que atuam profissionalmente em áreas completamente distintas da pedagogia, e o conhecimento teórico/prático dos acadêmicos, a cultura geral por parte dos acadêmicos (Docente da FMP).

Um docente também indicou a dificuldade encontrada nas escolas onde realizam a PCC, uma vez que observa a falta de colaboração das equipes administrativa e pedagógica, as quais não se percebem no processo de estágio como possibilidade de *feedback* em relação ao processo ensino e aprendizagem:

A falta de colaboração por parte da equipe administrativa e pedagógica das escolas, que não se percebem no processo de estágio como possibilidade de *feedback* em relação ao processo ensino e aprendizagem (Docente da USJ e da FMP).

Observamos que os registros sobre a problemática dos acadêmicos trabalhadores foram feitos pelos docentes da USJ e da FMP, os quais lecionam em cursos de Pedagogia exclusivamente noturnos.

Já dois docentes da UFSC indicaram a forma como desenvolvem as propostas na PCC:

No currículo das licenciaturas da UFSC há algumas disciplinas que têm uma carga horária de PCC (geralmente 18h = 1 crédito). Nestas disciplinas, a partir dos conteúdos e conceitos fundamentais, construímos um roteiro de observação e conversas nas escolas e os estudantes realizam a atividade com supervisão do professor, que retoma e articula o campo empírico com os conteúdos da disciplina (docente da UFSC).

No curso de Pedagogia da UFSC, o PCC é inserido no contexto da carga horária da disciplina. Não encontro na minha área específica, mas especialmente no reconhecimento das metodologias das áreas do conhecimento, por parte dos alunos (Docente da UFSC).

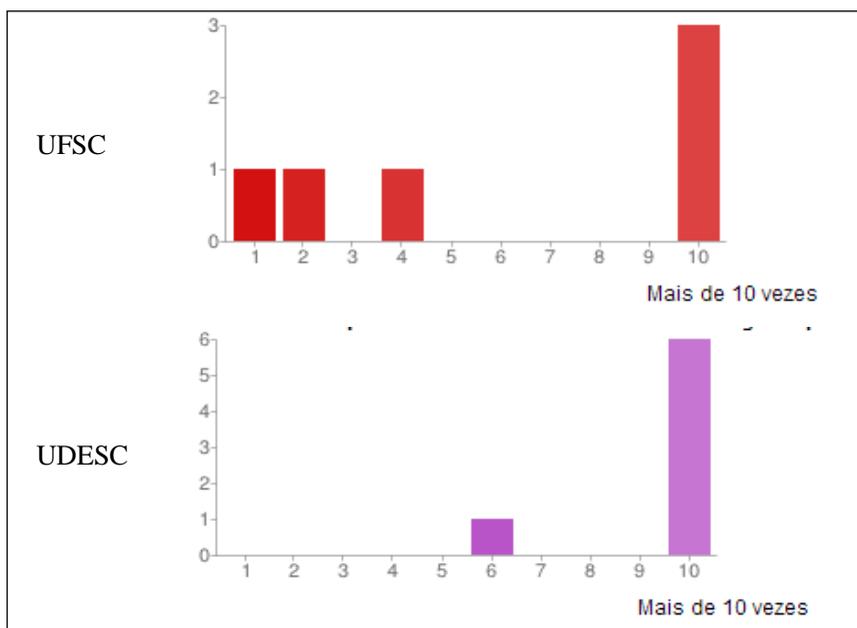
É visível a diferença na possibilidade de encaminhamento das propostas entre as instituições. Percebemos que, efetivamente, a falta de tempo dos acadêmicos trabalhadores interfere diretamente nas

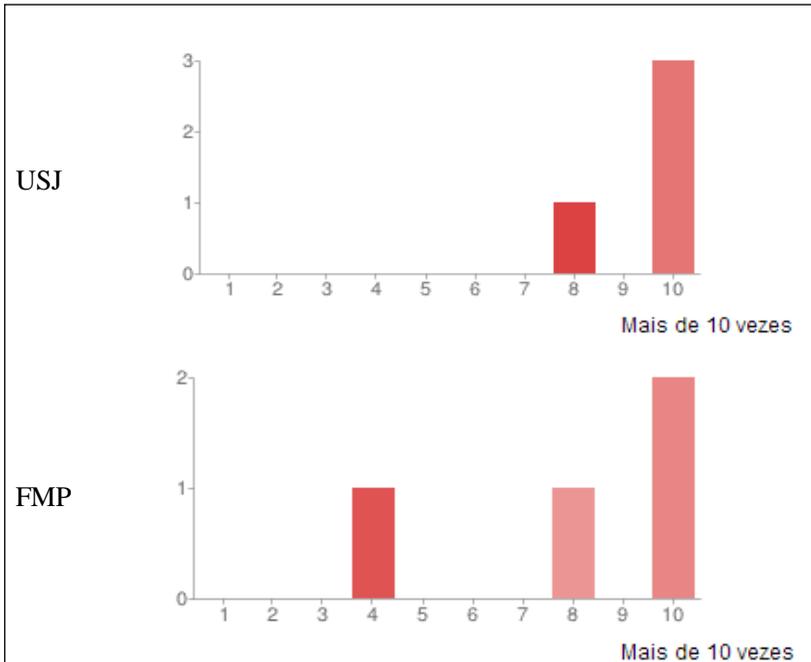
possibilidades de o docente mediar a *práxis* na formação inicial dos pedagogos, em especial quando o curso é noturno, o que acontece na USJ, na FMP e em parte do curso da UDESC.

Em relação ao acompanhamento dos formadores nas atividades do curso que envolvem diretamente a escola, como a PCC, a Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, observamos a frequência com que os docentes estão com seus alunos nessas atividades.

Dentre os docentes que atuam em PPC, Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, 14 dos 21 docentes (19,7% do total de docentes respondentes e 66,7% dos docentes que atuam nessas disciplinas), indicaram que acompanham seus alunos 10 vezes ou mais na escola em um semestre, de acordo com o Gráfico 31:

Gráfico 31: Frequência com que os docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP que oferecem PPC/ Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, acompanham seus alunos na escola em um semestre





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

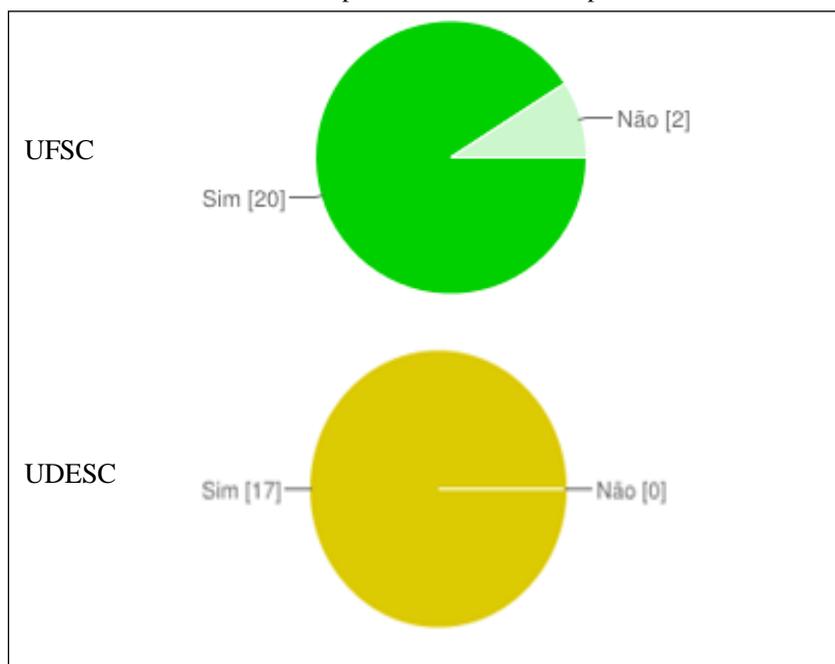
O acompanhamento sistemático nos trabalhos realizados diretamente na escola necessita da figura do docente formador para orientar e, se necessário, reconduzir a atividade. É preciso também considerar que um docente muitas vezes tem alunos observando/atuando em várias salas de aula ao mesmo tempo, o que indica que seu acompanhamento em tempo integral é relevante na formação dos pedagogos. André e Hobold (2013, p. 189) destacam essa aproximação com o futuro campo de trabalho, que ocorre durante os estágios, como uma experiência marcante para os estudantes, e que representa o “[...] ‘rito de iniciação’ no cotidiano escolar no ‘papal’ de futuro professor” (Grifos das autoras). No entanto, Gatti (2009b, p. 96) indica que os estágios nas licenciaturas ainda são um ponto crítico na formação de professores, pois “[...] sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita”.

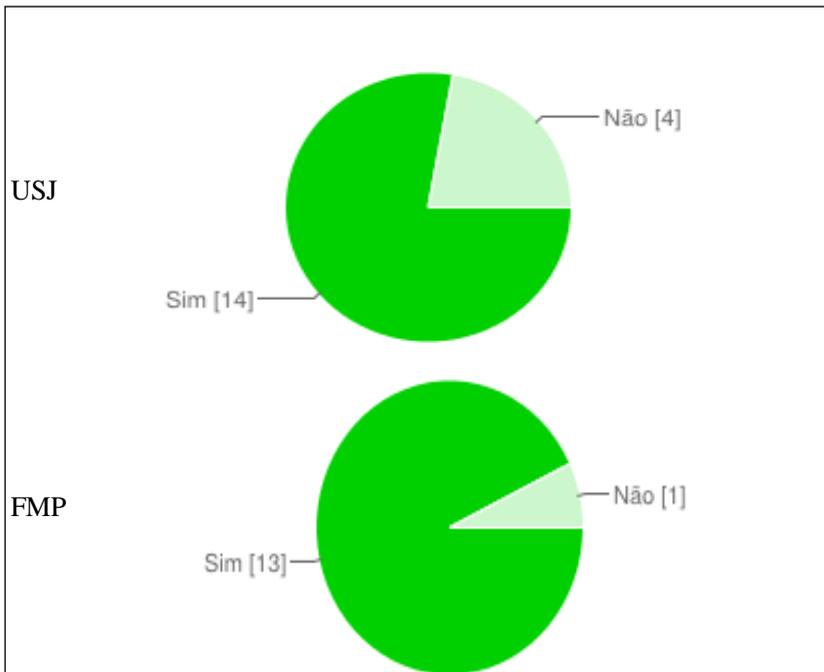
Como professora dos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação (UFSC), tive a oportunidade de trabalhar com docentes formadores que não estiveram presentes em todos os momentos, assim como acompanhei aqueles que se mostraram integrados ao trabalho

desenvolvido. A condução do trabalho mais próximo aos professores em formação mostrou-se fundamental para que eles tivessem elementos para refletir sobre a observação/prática, sobre o contexto da escola e aquele no qual ela se inscreve, o que também é fundamental para a constituição de sua profissionalidade. Nóvoa (2009) também defende que haja uma maior articulação entre os formadores de professores e os professores da escola básica. Reiteramos que, para o autor, nenhuma mudança significativa acontecerá se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Quando perguntados se realizam atividades que articulam o conteúdo científico à realidade da educação básica, 90,1% dos docentes afirmam que o fazem:

Gráfico 32: Registro do docente do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à proposição, em suas aulas, de atividades que articulem o conteúdo científico à realidade profissional dos futuros professores





Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

O destaque fica com os docentes da UDESC, os quais (100%), segundo este gráfico, afirmaram propor atividades que articulam teoria e prática, em suas aulas. Um docente da FMP indicou que não tem como fazer essa articulação, pois essa não é a sua área. Compreendemos, entretanto, que, por mais técnica que seja a disciplina a ser desenvolvida, é possível trazer para ela elementos da realidade da escola básica, seja por meio de algum texto sobre essa temática, seja uma análise de dados educacionais, ou análise e discussão sobre vídeos com essa temática, entre outras atividades.

Após essa questão, foi pedido aos docentes que especificassem quais atividades costumam desenvolver em suas disciplinas e que articulam aspectos teóricos e práticos. A partir da compreensão de que há atividades que podem se relacionar a aspectos da educação básica, e que elas podem relacionar direta ou indiretamente a escola, seus profissionais e alunos, classificamos as respostas dos docentes a partir dessas duas dimensões, de acordo com a Tabela 7: atividades que têm relação direta com a escola e atividades que têm relação indireta com a escola.

Tabela 6: Atividades desenvolvidas pelos docentes do Curso de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP e que relacionam aspectos teóricos e práticos da educação básica, em 2013

UFSC	
Relação direta com a escola	Relação indireta com a escola
Trabalho com a disciplina Psicologia Geral na primeira fase da Pedagogia e a forma que encontrei, para articular teoria e prática, nos últimos semestres foi através de pesquisa de campo , em que os alunos fazem entrevista com Pedagogos, buscando compreender como os conhecimentos da psicologia estão presentes nas práticas destes pedagogos.	Os trabalhos realizados nesta disciplina são sempre relacionados à prática pedagógica que vivenciei, e trago como apoio projetos desenvolvidos neste contexto. Busco sempre inovações nas ações pedagógicas, levando o estudante à reflexão da importância de saber buscar novas estratégias didático pedagógico para suas aulas serem inovadoras e criativas.
Participação de professores e gestores da Educação Básica nas discussões da disciplina;	Atividades de práticas, vídeos, dinâmicas...
Inserção em atividades pontuais de observação e registro na escola, entre outras.	Grupos de debates, filmes e estudos de casos específicos.
Na minha área de didática, a atividade de PCC fundamental tanto na análise de experiências dos Anos Iniciais, avaliar documentos como sistema de avaliação, planejamento, visitas às escolas, conversas com professoras, etc.	Simulações.
A disciplina trata de questões muito práticas e do dia a dia das escolas, portanto não tem como não articular as teorias, as tendências pedagógicas, a legislação, a construção da proposta curricular com a realidade da escola e suas relações .	Atividades conforme a própria ementa da disciplina prevê.
Construção de atividades conjuntas com os professores/as das escolas (seminários, palestras, oficinas); análise dos livros didáticos; percepção das diferentes formas de “gestão escolar”; articulação entre o PPP e o currículo escolar defendido por todos os segmentos da escola.	Análise dos livros de literatura infantil do PNBE para educação infantil e ensino fundamental; oficinas com os livros do PNBE; confecção de livros artesanais, entre outros.
Aproximação dos alunos com	Relações entre a experiência

<p>escolas, relacionando disciplinas da fase, além de debates fortemente incentivados acerca da realidade educacional, bem como da função social da escola.</p>	<p>acumulada por 25 anos em educação nas escolas públicas e comunitárias e os conceitos implicados pelas disciplinas onde atuo: filosofia da Educação e por vezes Teorias da educação.</p>
<p>Quando discutimos teorias curriculares, visitamos a escola e encontramos o "currículo oculto" nas paredes, nas atitudes. Etc.</p>	<p>Se trabalhamos ludicidade em educação, criamos histórias, brincamos em sala de aula, assistimos vídeos e interpretamos obras, fazendo releituras.</p>
<p>O estágio é por excelência uma disciplina que busca realizar as conexões, aproximações das mesmas. Debates com professores da educação básica; visita a instituições de educação básica.</p>	<p>Eu trabalho em Educação Matemática com as alunas. O conteúdo científico está presente em todos os conceitos matemáticos que discuto com elas.</p>
<p>Esta é uma questão que está em discussão no interior do curso, pois, ao mesmo tempo em que valorizamos esta articulação, reconhecemos as dificuldades políticas e pedagógicas em estabelecer aproximações entre a universidade e as escolas públicas. É necessário construir vínculos efetivos entre as secretarias de educação, universidade e escolas... No momento, a disciplina que leciono tem apenas três créditos e nenhum espaço no currículo para visitas, mas logo no início do semestre defino junto aos estudantes uma atividade de observação sobre a realidade social e educacional das crianças na Cidade, a partir dos vários trajetos que os estudantes percorrem no cotidiano. Ao longo do semestre utilizamos muitos destes dados de realidade para nossos debates em sala de aula e, ao final, os estudantes elaboram um relatório à luz dos conceitos de educação, criança, infância e escola, estudados ao longo do semestre.</p>	
<p>Análise de práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Análise do PPP de escolas públicas.</p>	

<p>A disciplina que leciono no momento situa-se na 8ª fase, quando as alunas vão às escolas para o exercício da prática docente propriamente dito. Assim, articulo propostas de trabalho com a didática e a disciplina voltada para o exercício da docência, orientando as alunas a fazerem um relato sobre a organização mais geral da escola, antes mesmo da observação de sala de aula. Além disso, costumo também trazer exemplos de minhas vivências na Educação Básica para ilustrar alguns conceitos trabalhados.</p>	
UDESC	
Relação direta com a escola	Relação indireta com a escola
Pesquisa de campo que tratem da docência.	Cafés pedagógicos.
Busca de depoimentos e outros recursos visuais que mostrem situações reais.	Discussão em sala e troca de experiências entre todos.
Visitas de estudos.	Reflexões sobre a prática pedagógica.
Inserção com estudantes no cotidiano das instituições.	Análise dos contextos escolares e o que os constituem.
Estágio supervisionado.	Confecção de material pedagógico.
Entrevistas com crianças, professores e familiares.	Atividades de Pesquisa.
Oficinas que integram ensino e extensão.	Análise de situação problema.
Propostas de Alfabetização.	Análise do PPP da escola.
Observações participantes com discussões fundamentadas, ações docentes.	Principalmente atividades que envolvam investigação da realidade relacionada aos temas da disciplina.
Realizando visitas a escolas e realizando projetos de extensão na escola.	Todos os conteúdos que ministrei na Pedagogia aliam-se aos conteúdos das Ciências Sociais.
Observação de boas práticas (exemplos concretos e reais).	Nas disciplinas em que trabalho busco analisar estudos de caso, levar materiais, palestras, criar dinâmicas que busquem aproximar teoria e prática.
Visita técnica.	Planejamento e práticas pedagógicas.
Observação , registro e reflexão das atividades desenvolvidas pelas crianças na escola.	Elaboração de projetos de docência.

Possibilitando o contato dos/as acadêmicos com os cotidianos educativos, encontro dialógico com os/as profissionais, trocando as experiências educativas como ponto de partida para as reflexões.	
USJ	
Relação direta com a escola	Relação indireta com a escola
Pesquisas realizadas na instituição.	Análise de vídeos de aulas.
Projetos de intervenção.	Práticas com jogos e materiais pedagógicos.
Leitura da realidade.	Análise crítica das provas nacionais.
	Estudo de caso.
	Relatos dos alunos que já trabalham na Educação Básica, discussões sobre seus questionamentos trazidos da realidade.
	Procuo fomentar discussões acerca da educação, filosoficamente pensada, que nos fazem pensar sobre o ensino na educação básica, com exemplos trazidos pelos alunos.
	Elaborar planos de ensino contemplando a inclusão e as diferentes modalidades de ensino (EI, EF e EJA).
	Nos seminários os grupos precisam apresentar as teorias a partir da aplicabilidade em sala de aula.
	Elaboração de planos de aula.
	Análise de registros do cotidiano.
	Leitura e análise de entrevistas com os profissionais.
	Discussões em sala de aula relacionados aos seminários apresentados.
	Organização de textos relacionados à prática.
	Planejamento de projetos para a educação infantil e anos iniciais na percepção inclusiva.
FMP	
Relação direta com a escola	Relação indireta com a escola
Aulas práticas por meio de oficinas;	Seminários, usos de tecnologias

Saídas de campo; Dinâmicas de grupo; Troca de experiências; Reflexões; Pesquisas e outros.	diferenciadas, relação com as diretrizes educacionais vigentes, prática de ensino (aula) de História e geografia.
Observação da prática escolar, estudo de caso, etc.	Seminários com análise de práticas, entre outros.
Visita à escola, utilização de exemplos, oportunidade de espaços para discussão.	Análise de Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.
Estudos in loco.	Estudo de caso, Dinâmicas, Debates.
Visitas técnicas e entrevistas com educadores que atuam na educação básica Aplicação de Projetos	Atividades que possibilitam relacionar a fundamentação teórica com a prática, atividades elaboradas pelas próprias aulas, atividades que favoreçam e estimulem a elaboração de outras atividades.
	Elaborar planos de ensino contemplando a inclusão e as diferentes modalidades de ensino (EI, EF e EJA). Nos seminários os grupos precisam apresentar as teorias a partir da aplicabilidade em sala de aula.

Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Consideramos que ambas as propostas, as que acontecem diretamente ou indiretamente, relacionadas à escola são importantes na formação dos pedagogos. No entanto, observamos que entre os docentes da UFSC, há mais atividades que acontecem diretamente relacionadas à escola, e que são compartilhadas pelos sujeitos que dela participam (situações reais), o que é defendido por Schön. Partir de situações reais para refletir articulando-as a questões teóricas é uma prática relevante no contexto do docente formador como mediador entre ambos os aspectos. Isso se justifica porque a formação de professores, como processo interativo e dinâmico, acontece, para Nóvoa (1995, p. 26), por meio da troca de experiências, “[...] e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” É necessário que haja diálogo entre os professores, para que, na reflexão sobre as práticas, possam se constituir os profissionais.

Já na USJ há um volume bem maior de atividades realizadas e que se relacionam à escola de forma indireta. Na UDESC e na FMP há um equilíbrio entre atividades que relacionam teoria e prática diretamente e indiretamente com a escola.

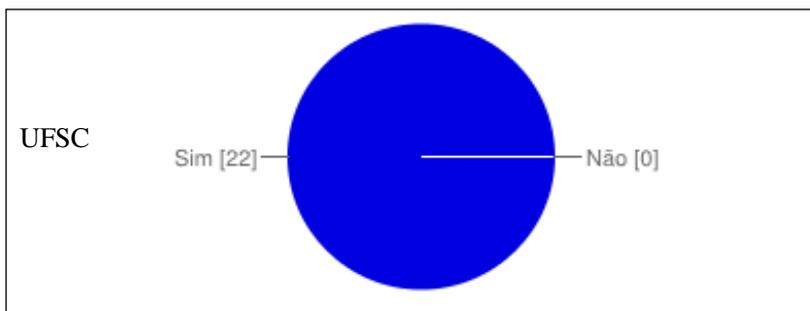
Os pedagogos em formação na UFSC têm maior possibilidade de aproximação real com a escola e, portanto, os formadores possibilitam mais oportunidades de mediação da *práxis* nessa formação inicial.

Quando questionados se conseguem aproveitar, durante as suas aulas, os referenciais trazidos pelos acadêmicos a respeito da educação básica⁸², 18 dos 22 docentes da UFSC indicaram que conseguem. Na USJ, 17 dos 18 docentes responderam que sim, e apenas um docente argumentou que sua disciplina não se refere à educação básica, e sim à produção textual. Na FMP, todos os 14 docentes respondentes afirmaram conseguir aproveitar em suas aulas os referenciais trazidos pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia.

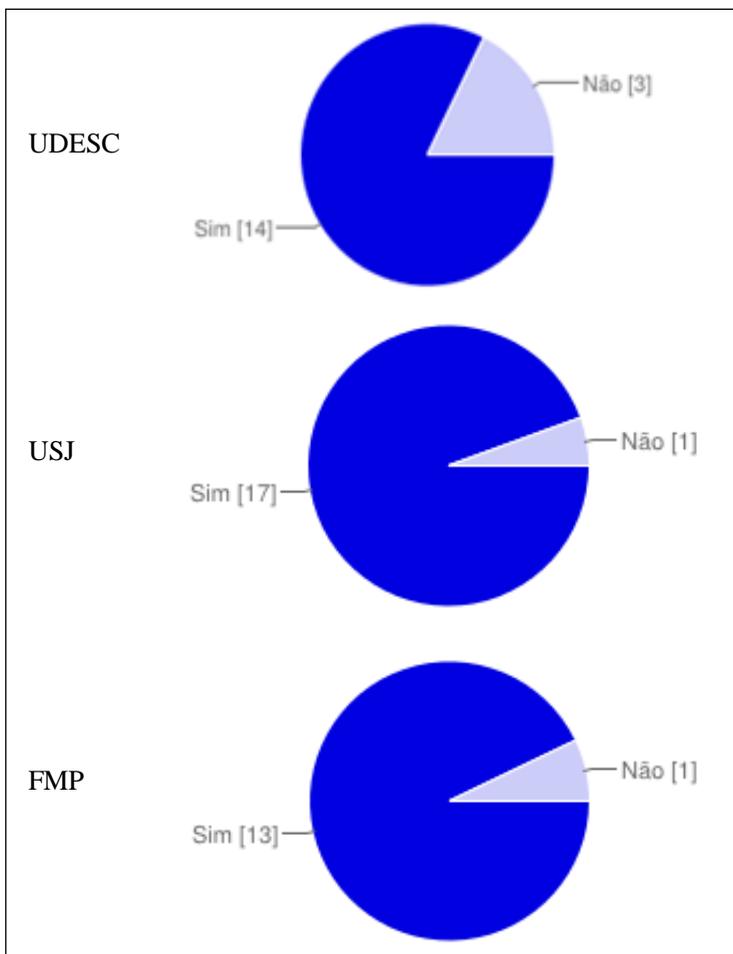
Relacionar situações reais vividas pelos acadêmicos com as discussões teóricas realizadas durante o Curso de Pedagogia também amplia as possibilidades de compreensão da realidade por parte dos pedagogos em formação e responde, em parte, ao questionamento de André e Hobold (2013, p. 192) sobre a falta de sentido nos conteúdos ensinados na universidade, nos cursos de licenciatura estudados por elas: “será que não há uma maneira de o professor explicar o porquê daquele conteúdo para os futuros professores?”.

A relação com a educação básica para o desenvolvimento do trabalho dos formadores também foi uma questão considerada na categoria de análise “atividades formativas”. 92,9% dos docentes consideram importante uma relação direta ou algum envolvimento com a educação básica para o desenvolvimento do seu trabalho no Curso de Pedagogia, conforme o Gráfico 33:

Gráfico 33: Consideração dos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em relação à importância de estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica



⁸² Esta questão não estava no questionário aplicado junto aos docentes da UDESC e, portanto, esta instituição não está contemplada nesta análise.



Fonte: Questionário aplicado aos docentes dos cursos de Pedagogia da UFSC, UDESC, USJ e FMP em 2013.

Essa indicação também reafirma que o formador de pedagogos tem a compreensão da importância de relacionar seu trabalho com a escola de educação básica e, portanto, é indicativo de sua mediação da *práxis*.

Na categoria de análise “atividades formativas”, foi possível compreender que a partir das questões propostas, há dificuldades encontradas pelos docentes no desenvolvimento da PCC, na Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado, relacionadas ao reconhecimento, por

parte deles, das metodologias das áreas do conhecimento; falta de tempo dos acadêmicos, que trabalham e não conseguem fazer todas as leituras necessárias ao desenvolvimento da disciplina; fraco conhecimento teórico/prático dos acadêmicos e sua cultura geral. Entre os docentes que atuam nas atividades do curso relacionadas mais diretamente à escola, a maioria deles demonstrou estar presente na escola 10 vezes ou mais por semestre. A maioria dos formadores também costuma propor, em suas aulas, atividades que articulem o conteúdo científico à realidade profissional dos futuros professores. Nas atividades desenvolvidas pelos docentes e que relacionam aspectos teóricos e práticos da educação básica, observamos que há distinções nos tipos de atividades: algumas se relacionam diretamente com a escola e outras indiretamente. Nesse sentido, a UFSC tem proporcionado mais atividades que envolvem diretamente a escola. Já na UDESC e na FMP há um equilíbrio entre as propostas, e na USJ há maior destaque para atividades indiretamente ligadas à escola. A maioria dos docentes também acredita que é importante estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica.

Portanto, há questões que ainda precisam ser consideradas em relação às atividades formativas propostas. Primeiro, a questão dos alunos trabalhadores, que interfere no desenvolvimento das intervenções; e segundo, que haja um equilíbrio maior entre as atividades propostas pelos docentes, no que diz respeito à sua relação direta ou indireta com a escola.

4.5 CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

Ressaltamos que na análise dos questionários não contemplamos a questão dos temas e autores citados pelos docentes como centrais no desenvolvimento do seu trabalho, assim como as disciplinas que cada um ministrou ou ministra nos últimos três semestres, pois entendemos que este material seria motivo suficiente para uma nova investigação.

No espaço aberto aos docentes para comentários ou sugestões, consideramos relevante algumas manifestações que apoiam o desenvolvimento da pesquisa e compreendem a importância da relação dos formadores e dos cursos de Pedagogia com a realidade da educação básica, e indicativos do que ainda precisa ser considerado.

As quatro categorias de análise selecionadas em nosso estudo empírico, a saber: as condições institucionais de trabalho; as condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica; a opinião dos formadores no

que diz respeito à relação teoria e prática, além das atividades formativas propostas que favorecem ou não aos formadores estabelecer relações com a educação básica, permitiram algumas considerações.

No que diz respeito às condições institucionais de trabalho para o formador, vimos que a UFSC e a UDESC, por serem instituições mais antigas e classificadas como universidades, possuem nos seus quadros docentes um maior número de profissionais efetivos, com maior titulação e vinculação à docência na pós-graduação, o que ficou evidenciado pela análise da situação funcional dos docentes.

A organização dos cursos da USJ e da FMP, por serem exclusivamente noturnos, apresentaram a problemática dos acadêmicos trabalhadores, que dispõem de pouco tempo para o desenvolvimento das atividades propostas no curso.

Em relação à matriz curricular, observamos que a UFSC e a UDESC oferecem disciplinas que envolvem uma relação direta com a educação básica desde a 4ª e 3ª fases, respectivamente, o que acontece na USJ e na FMP somente na 6ª e 5ª fases, respectivamente. Isto, no entanto, não implica necessariamente em falta de articulação do curso com a EB, que pode acontecer, segundo Brzezinski (1996), em todas as disciplinas do curso.

Há também maior adequação dos projetos pedagógicos da UFSC e da UDESC no que diz respeito à organização do curso, em núcleos, e com carga horária significativamente maior do que o previsto nas DCNP de 2006.

Na situação funcional, também considerada como condição de trabalho, observamos que a maioria dos docentes da UFSC e da UDESC é efetiva na instituição, e que na USJ e na FMP há o predomínio de contratos temporários. Essa realidade implica que os docentes dessas duas últimas instituições têm um percentual maior de outras atividades profissionais, além da docência no magistério superior. Essa condição pode ser considerada um fator de precarização do trabalho, pois os docentes, enquanto profissionais, precisam procurar alternativas para complementar sua renda e estar preparados para uma possível perda de contrato com a instituição.

Em relação ao pertencimento dos docentes aos núcleos propostos pelas DCNP (2006), vimos na análise da organização curricular dos cursos, que a UFSC e a UDESC apresentam sua estrutura mais próxima do que prevê essa legislação, o que consequentemente levou seu corpo de docentes a uma maior identificação com essa organização do que os docentes da USJ e FMP. Lembramos que os projetos pedagógicos dessas duas últimas instituições estão em processo de reorganização.

O tempo de discussão coletiva é compreendido como fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores e, conseqüentemente, de seus formadores, os docentes dos cursos de Pedagogia. Pudemos ver essa questão em Contreras (2002) e Nóvoa (2009), no Capítulo 3. A maior parte dos docentes que responderam ao questionário apontaram um tempo médio de uma a quatro horas mensais de discussão coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos no curso de Pedagogia em que atuam. No entanto, há um pequeno grupo que informa não haver espaços para essas discussões em cada uma das instituições, o que se mostra contraditório, já que, se existe esse espaço, ele é para todos e não apenas para alguns. Uma das questões levantadas por um dos docentes dentre as que não proporcionam uma melhor articulação entre aspectos teóricos e práticos no Curso de Pedagogia foi a falta desses momentos em que o grupo de formadores possa pensar e planejar suas intervenções de forma articulada.

Observamos que entre os docentes da UFSC e da UDESC, grande parte deles atuam em outros cursos de licenciatura; participam mais de eventos de divulgação científica na área da educação, seja em eventos nacionais e internacionais; e atuam na instituição e no ensino superior há um tempo maior que os docentes da USJ e da FMP. Os docentes da UFSC e da UDESC, portanto, possuem mais elementos para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo. Compreendemos, no entanto, que essas questões são parte das condições institucionais de trabalho do formador. Oportunizar a eles a atuação em outros cursos de licenciatura, ter participação com financiamento e liberação em eventos científicos, além de uma trajetória de longa data, permite aos docentes destas instituições oferecer mais e melhores oportunidades de realização satisfatória de suas atividades docentes. Esses fatores associados constituem uma condição de trabalho institucional mais favorável aos docentes da UFSC e da UDESC para mediar a *práxis* na formação inicial do pedagogo.

Na categoria de análise das condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica, observamos que a formação acadêmica dos docentes dos quatro cursos mostrou uma trajetória que destaca a graduação em pedagogia para um número significativo dos docentes (45,1%), o que demonstra forte vinculação da formação com as discussões mais próximas da escola de educação básica. Por outro lado, grande parte dos demais cursos relacionam-se à área de Ciências Humanas, indicativo de que há

elementos para que se articule o conhecimento sobre os diferentes aspectos que envolvem a educação.

Grande parte dos docentes possui curso de Especialização (60,6%), todos relacionados a temáticas que se articulam aos temas relevantes para a educação básica e, portanto, constitui indicativo de que os docentes têm elementos para articular teoria e prática na educação básica nos cursos de Pedagogia em que atuam.

98,6% dos docentes que responderam ao questionário possuem Mestrado, sendo que 54,9% deles realizou-o na área de Educação, e grande parte dos demais cursos de Mestrado fazem parte da área de Ciências Humanas, sendo que apenas 5,6% dos docentes o fizeram em outras áreas, mas que, de certa forma, também se relacionam com a educação básica (Educação Física, Linguística, Literatura). Esses dados nos mostram que houve entre esses docentes a efetiva elevação de sua formação para a pós-graduação, e sendo a maioria dos cursos relacionados à área de Ciências Humanas, consolidam também elementos para uma atuação que articule aspectos teóricos e práticos da educação, em especial da educação básica.

O curso de Doutorado foi realizado por 63,4% dos docentes, sendo que 29,6% deles o fizeram na área da Educação. Destaca-se que a UFSC e a UDESC são as instituições que têm a maioria de seus docentes com Doutorado. Nesse nível de formação, observamos um aumento do número de cursos que não fazem parte da área de Ciências Humanas, o que pode implicar num distanciamento das discussões mais específicas sobre a educação e, principalmente, em relação à escola de educação básica.

No que diz respeito à “Formação acadêmica”, podemos inferir que, para o desenvolvimento da profissionalidade tanto dos docentes quanto de suas possibilidades de mediar a *práxis* na formação inicial dos pedagogos, com o objetivo de formar professores como intelectuais críticos, nos termos de Contreras (2002), a maioria dos docentes dispõe de elementos de formação acadêmica para fazê-lo.

Na análise da atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica, vimos que 85,9% dos docentes atuaram ou atuam na educação básica, muitos deles por mais de 10 anos, e principalmente na função de professor, o que também é indicativo de que os docentes dispõem de elementos para articular teoria e prática na formação inicial de pedagogos.

Em relação ao desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática da educação básica, observamos que a UFSC e UDESC representam as instituições com maior número de projetos

desenvolvidos. Podemos relacionar esse fato à questão de que a USJ e a FMP ainda não se caracterizam como universidades, logo não precisam, obrigatoriamente, desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão (serviços ou atendimentos à comunidade). Aliado a não obrigatoriedade do desenvolvimento de Pesquisa e Extensão, a USJ e a FMP têm a maioria de seus docentes com contratos temporários, o que implica, muitas vezes, na não participação desses docentes em projetos institucionais.

No que diz respeito à categoria de análise “opinião dos formadores em relação à teoria e prática no curso em que atuam”, a maioria dos professores formadores concorda que o curso oferece condições de articular a teoria à prática da educação básica, assim como também acredita que a ampliação da carga horária de estágio, indicada pelas DCNP (2006), trouxe maior impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo.

A maioria dos docentes também concorda que as teorias permitem compreender e participar da dinâmica da sala de aula na educação básica. Grande parte dos docentes também entende que as PCCs cumprem sua finalidade de aproximar o Curso de Pedagogia da educação básica. Há, portanto, a compreensão da maioria dos docentes formadores de que o curso de Pedagogia em que atuam oferece condições de articular a teoria à prática da educação básica.

Para a maioria dos docentes, o Curso de Pedagogia em que atuam contempla a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação do pedagogo. Aqueles que discordaram dessa afirmação apontaram como dificuldades do curso i) a falta de articulação com a escola, ii) a organização do curso, que dispõe de pouca carga horária para desenvolver os conteúdos necessários, deixando, muitas vezes, temas importantes de lado. A falta de momentos de discussão coletiva sobre o trabalho e a diversidade de projetos em disputa no interior da universidade também foram apontados como fatores que dificultam a oferta de um curso que contemple a pluralidade de conhecimentos necessários à formação do pedagogo.

Na categoria de análise “atividades formativas”, observamos que entre problemas apontados pelos docentes de PCC foram indicadas questões relacionadas às dificuldades dos acadêmicos e das escolas nessa intervenção. Os docentes que trabalham com PCC, estágio ou prática de ensino indicam, em sua maioria, que acompanham seus alunos à escola mais de 10 vezes em um semestre, o que também é indicativo de um trabalho que considera, efetivamente, a escola na formação inicial do pedagogo.

Atividades que articulam o conteúdo científico à realidade da escola básica são realizadas pela maioria dos docentes de todos os cursos, e classificam-se como atividades relacionadas diretamente ou indiretamente com a escola, mas que se articulam com situações vividas na escola. Nesse sentido, a UFSC apresentou mais atividades dentro da escola e a USJ atividades que acontecem fora da escola.

A maioria dos docentes também entende que é importante estabelecer uma relação direta com a escola de educação básica e os conteúdos das disciplinas que ministram.

As principais diferenças entre as instituições, reveladas nesse trabalho, mostram que os docentes da UFSC e da UDESC dispõem de mais elementos para desenvolver a profissionalidade dos professores nos cursos de Pedagogia, pelas condições de trabalho que possuem, de realizar pesquisa e extensão.

A partir dos dados analisados, compreendemos que eles não representam toda a realidade, mas são uma amostra que procura evidenciar elementos para a compreensão da relação teoria e prática no Curso de Pedagogia. Podemos inferir que, com a análise das categorias propostas, que a maioria dos docentes dispõe de elementos e compreensão para mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos. As situações divergentes, no entanto, devem ser cuidadosamente analisadas para que se possa refletir sobre as possibilidades de mudanças, com vistas a qualificar ainda mais a formação dos pedagogos.

É importante que se tenha também o olhar voltado para a condição de efetiva participação dos discentes do curso nas propostas feitas. Não se pode ignorar situações tão presentes no nosso cotidiano, e entender que haja má vontade por parte dos acadêmicos: eles também são trabalhadores, têm família e estão sujeitos às condições do seu contexto social e econômico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo centrou-se numa análise da relação que os formadores de professores de cursos de Pedagogia têm com a educação básica, para a qual formam profissionais.

Para contextualizar esta investigação, cuja empiria foi realizada com os docentes de quatro cursos de Pedagogia de instituições públicas que oferecem o curso presencial na Grande Florianópolis, apresentou-se, inicialmente, no Capítulo 2, um estudo sobre o percurso, na história da educação brasileira, da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, assim como da formação de seus formadores. Analisaram-se também a legislação e o cenário atual do Curso de Pedagogia no país.

O desenvolvimento do Capítulo 2 permitiu compreender que o Curso de Pedagogia no Brasil formava inicialmente especialistas em educação e também docentes para atuar nos Cursos Normais, permanecendo com esse formato até a década de 1970, quando, por força da autonomia universitária, esse curso começou a formar igualmente professores primários. Algumas iniciativas no interior das universidades foram caracterizando os cursos de Pedagogia como espaços de formação de professores primários, o que efetivamente se consolidou no final do século XX e início do século XXI.

A formação dos formadores de professores foi alcançando o nível de pós-graduação, particularmente a partir da década de 1970, quando a pós-graduação se consolidou como espaço de formação dos docentes dos cursos de ensino superior. Nesse sentido, a formação prevista, mas nem sempre alcançada pelos formadores que atuam nos cursos de Pedagogia, deve atender ao que é indicado em legislação específica para os cursos de nível superior no país.

Importa, sobretudo, salientar que os formadores de pedagogos devem ter hoje sua atuação fortemente vinculada ao que preveem as DCNs de 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002) e DCNP de 2006 (Resolução CNE/CP 1/2006), que atribuem valor central à articulação da formação inicial dos professores com a escola de educação básica. Cabe, no entanto, verificar como esta mediação se constrói na prática, ou seja, como os formadores constroem elementos ao longo da sua trajetória de formação e atuação profissional que possibilitam tal mediação.

O cenário atual do Curso de Pedagogia no Brasil, apresentado neste Capítulo 2, também possibilitou compreender que os espaços de formação dos pedagogos vêm se ampliando de forma extraordinária, especialmente por meio de cursos à distância, tanto em nível nacional

como aqui no Estado de Santa Catarina. Essa configuração revela uma realidade que parece irreversível em relação aos espaços formativos que se apresentam atualmente, mas ao mesmo tempo suscita a preocupação em relação à qualidade da formação ofertada, se considerarmos principalmente os limites da articulação de aspectos teóricos e práticos no processo de formação.

Para além do contexto, o terceiro Capítulo da tese refere-se a um estudo conceitual, sobre a *práxis* como fundamento para a formação inicial do pedagogo e o formador como seu mediador. Partiu-se de um entendimento histórico-crítico de que a relação focalizada entre o curso de formação e a prática da educação básica não se realiza apenas de forma imediata, mas sim, e principalmente, pela mediação da *práxis*, na qual teoria e prática são indissociáveis, o que implica numa relação de constante movimento entre estes dois planos. Considerou-se, portanto, a importância de investigar, nos cursos selecionados, quais condições e quais atividades são possibilitadoras de um trabalho de formação mediado pela *práxis*.

Este estudo conceitual serviu de referência para a análise da investigação empírica voltada à compreensão de condições que podem favorecer um papel mediador do curso e de seus formadores na profissionalidade dos estudantes que estão sendo formados para a docência na EI e AI da Educação Básica. A *práxis* foi assumida como uma base teórica fundamental para a compreensão do que é necessário para uma formação de professores que se pretenda dentro de uma perspectiva de intelectual crítico, na qual a educação é considerada como prática social transformadora. Foi importante entender que esta prática não se identifica nem com um mero praticismo, e nem apenas com a teorização, e sim com uma prática teoricamente referenciada e intencional. Para Vásquez (2007), existem níveis diferenciados de *práxis*, dependendo esta, portanto, do grau de consciência do sujeito no curso da prática, e do seu grau de criação no processo de transformação. Outrossim, nem todas as relações são conscientes e intencionais, como ocorre, por exemplo, nas relações de produção. Mas é preciso avançar no sentido da superação dessa não intencionalidade. Toda a atividade humana exige certa consciência de um fim (*práxis*), e esse fim é que estabelece idealmente o que se pretende alcançar.

No desenvolvimento conceitual apuramos que sob a perspectiva histórico-crítica e, portanto, marxiana, a *práxis* é emancipadora. O mundo não muda somente pela prática, requer também uma crítica teórica que não dispensa a íntima conjugação da teoria e da prática. A

prática, nesse sentido, é fundamento e, ao mesmo tempo, limite do conhecimento empírico (VÁZQUEZ, 2003; SAVIANI, 2007).

Com essa compreensão foi realizado o estudo empírico, no qual, selecionadas as instituições, foi desenvolvida uma investigação nos seus cursos presenciais de Pedagogia. Quatro foram as instituições escolhidas, usando como critério de seleção a sua institucionalidade pública e localização na grande Florianópolis: a UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina; a UDESC, Universidade do Estado de Santa Catarina; a USJ, Centro Universitário de São José; e a FMP, Faculdade Municipal de Palhoça. Destaca-se que estes cursos representam, na totalidade dos cursos presenciais do Estado, 25,7% dos alunos matriculados, conforme explicitado no Capítulo 2.

Os cursos de Pedagogia selecionados constituíram-se, assim, no alvo central do estudo, com o objetivo de verificar: i) as condições institucionais de trabalho dos seus docentes; ii) a trajetória individual de formação e atuação profissional de cada um dos seus docentes; iii) a relação desta trajetória com a Educação Básica; iv) a opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no trabalho de formação profissional de professores; v) as atividades formativas propostas para o percurso de formação dos professores destinados à educação básica.

A investigação empírica, cuja explicitação foi organizada a partir de duas grandes ordens de dados, trouxe significativas informações e reflexões a respeito da temática estudada. Estas duas ordens de dados foram as que se seguem:

- 1) Dados institucionais sobre cada curso: i) a história e a organização de cada um dos cursos; ii) análise das condições institucionais de trabalho em cada um deles; e iii) informações sobre a situação funcional dos formadores.
- 2) Dados individuais acerca dos formadores: i) condições de trajetória individual de formação e atuação profissional dos formadores relacionada à educação básica; ii) opinião dos formadores no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia; e iii) as atividades formativas realizadas.

No que diz respeito aos dados institucionais, o histórico das instituições revelou que a UFSC e a UDESC consolidaram espaços de ensino, pesquisa e extensão mais amplos e significativos do que as outras duas instituições que fizeram parte do estudo. Sua condição de universidades, de instituições públicas com larga experiência na

formação de professores, seu tempo maior de existência, quadro numeroso de professores efetivos e com alta qualificação acadêmica são responsáveis por uma institucionalização mais favorável na oferta qualitativa dos cursos.

A análise dos projetos pedagógicos dos quatro cursos permitiu observar que os cursos universitários (UFSC e UDESC) aproximam-se mais da proposta das DCNP de 2006, particularmente ao tentar estabelecer uma relação com a educação básica ao longo de todo o curso e ser organizados em torno dos núcleos propostos. Também a organização da matriz curricular dos cursos destas duas instituições revelou uma maior carga horária para a sua integralização, e também daquela destinada aos estágios e PCCs, o que traz elementos favorecedores para a articulação da formação com a escola de educação básica e amplia as possibilidades de o formador mediar de forma mais efetiva uma *práxis*.

Ainda os dados institucionais indicam que a situação funcional dos formadores da UFSC e da UDESC lhes dá condições que favorecem a mediação da *práxis*, elementos estes que estão em processo de constituição nas outras duas instituições, USJ e FMP. Entre os formadores das duas primeiras instituições, como já foi apontado, há maior número de docentes efetivos, com carga horária de trabalho em tempo integral e, portanto, que não possuem outra atividade profissional. Tal situação lhes permite vincular-se aos núcleos propostos pelas DCNP de 2006, que são: Estudos básicos; Aprofundamento e diversificação de estudos; e Estudos integradores.

Importante também destacar que os professores formadores das duas Universidades atuam em outros cursos de graduação e na pós-graduação, participam com maior intensidade em eventos de divulgação científica na área da educação e possuem um tempo maior de vinculação com a instituição e com o ensino superior.

Os dados individuais, nas três grandes categorias de análise já relacionadas, trouxeram outras luzes para a compreensão da temática estudada.

Assim, na análise das condições de trajetória individual de formação acadêmica dos formadores, vimos que, da graduação aos estudos em nível de pós-graduação, a maioria realizou sua formação na área de Ciências Humanas, de acordo com a Tabela de áreas do conhecimento da CAPES, em especial, graduação em Pedagogia e pós-graduação em educação ou outra sub-área das Ciências Humanas.

Isto significa que a maioria dos docentes possui formação acadêmica em educação ou área de conhecimento afim, sendo que uma

parcela considerável dos formadores teve acesso à formação diretamente relacionada à educação. Apesar de encontrarmos situações distintas nas quatro instituições em relação ao nível de formação de seus docentes e às áreas nas quais realizaram esta formação, é na UFSC e na UDESC que encontramos maior índice de formadores com titulação de doutorado, e em especial na educação.

Já nas condições de trajetória individual relacionadas à atuação profissional dos formadores, analisamos a sua relação com a Educação Básica e observamos que a maioria dos docentes atuou ou atua na Educação Básica (85,9%), especialmente na função de professor e por um período de 10 anos ou mais. Destaca-se a forte vinculação dos formadores da USJ e da FMP com esse nível de ensino, que, mesmo com menor índice de formação acadêmica, idade mais jovem e com contratos temporários, têm nesta atividade a constituição de elementos que podem favorecer a *práxis* na formação inicial de pedagogos. Já no que diz respeito ao desenvolvimento de projetos de Pesquisa e Extensão com a temática da educação básica, observamos que é entre os docentes da UFSC e da UDESC que se encontra a maior ocorrência.

Em relação à opinião dos formadores, que contemplou as representações destes no que diz respeito à relação teoria e prática no Curso de Pedagogia, observamos que a maioria dos docentes tem a compreensão de que o curso oferece condições para realizar esta articulação. Nesse sentido, observaram que a ampliação da carga horária do estágio tem impacto significativo na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo e que as teorias pedagógicas estudadas possibilitam compreender e participar da dinâmica da sala de aula da educação básica. Houve também manifestações no sentido de que A PCC - Prática como Componente Curricular - está cumprindo sua finalidade de aproximar o curso de Pedagogia da educação básica.

No que diz respeito às atividades formativas realizadas pelos formadores durante sua atuação profissional, eles próprios indicaram algumas dificuldades encontradas no desenvolvimento da PCC, da Prática de Ensino ou do Estágio Supervisionado, especialmente no que diz respeito às condições dos acadêmicos do curso. Revelaram que costumam acompanhar seus alunos nas atividades práticas que ocorrem na escola de educação básica e que propõem, em suas aulas, atividades que articulem o conteúdo científico à realidade profissional dos futuros professores. Também os formadores indicaram que acreditam ser importante estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica.

Esse conjunto de informações e representações demonstrou que, de maneira geral, os docentes formadores dispõem de elementos para mediar a *práxis* na formação inicial de pedagogos, no entanto, aponta distinções nas condições institucionais que influem no desenvolvimento de seu trabalho.

Na UFSC e na UDESC, pela trajetória mais longa de criação dos seus cursos e por sua condição de universidades, há um conjunto de situações que favorecem o trabalho do formador, tais com contratos efetivos, dedicação exclusiva, suporte para a realização de projetos de Pesquisa e Extensão, suporte financeiro para participação dos docentes em eventos de divulgação científica e liberação de carga horária para isso, entre outras.

Já tanto a USJ como a FMP, instituições criadas recentemente, encontram-se numa trajetória de ampliação e consolidação dos espaços de formação. Ao atender, no entanto, a uma parcela específica da população, destinando um percentual das vagas, 70 e 80% respectivamente, para moradores residentes no município e que tenham cursado todo o Ensino Médio em escola pública, trazem um componente social importante via clientela de estudantes: formação na comunidade de origem.

A precarização do trabalho institucional dos formadores da USJ e da FMP tem um contraponto numa característica que favorece a articulação entre aspectos teóricos e práticos no curso: muitos formadores foram ou são, ao mesmo tempo, professores da educação básica.

Este estudo permitiu, antes de tudo, evidenciar, nas condições institucionais de trabalho e de formação e atuação dos formadores, elementos que podem favorecer uma prática intencional na direção da tão desejada articulação entre a teoria e a prática na formação de professores.

Efetivamente, mostra que há determinações já dadas seja pela legislação, seja pelas condições de formação e de trabalho dos formadores, que podem ser consideradas possibilitadoras de um trabalho voltado para a prática profissional à qual se destinam os seus alunos.

No entanto, o estudo reitera que a relação entre a teoria e a prática na formação dos docentes e profissionais do magistério para atuar na educação básica depende de um aprofundamento maior da compreensão do que significa um trabalho formativo voltado efetivamente para a profissionalização desejada. As condições institucionais de desenvolvimento do trabalho dos formadores são, certamente, importantes nesse sentido, como foi demonstrado neste

estudo. Da mesma forma, a formação e o percurso profissional dos formadores, vinculados ao conhecimento e sensibilização com relação à educação básica, são elementos fundamentais. Mas há também outros fatores que precisam ser aprofundados, e que têm relação com o trabalho nas instituições de ensino, tanto no que diz respeito aos professores formadores, como aos estudantes que se formam: tais como a burocracia para determinados procedimentos; aquilo que é valorizado na atuação profissional dos professores universitários; as condições dos alunos nem sempre disponíveis para uma boa formação, como foi apontado particularmente em relação aos estágios supervisionados e trabalhos práticos junto às escolas.

Essas questões podem revelar outros fatores que influenciam num trabalho formativo de qualidade, que todos desejamos seja oferecido nos nossos cursos de Pedagogia, para além das condições institucionais e de trajetória individual dos formadores no que diz respeito à sua formação acadêmica e sua atuação profissional, e que ultrapassam, inclusive, as representações dos formadores em relação ao curso e às atividades formativas que propõem.

A temática que se problematizou inicialmente neste estudo, de que os formadores são figuras-chave no desempenho profissional dos professores (VAILLANT, 2003), e que a formação de professores profissionais para a educação básica deve partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos (GATTI, 2010), avançou neste estudo. São aqui oferecidos elementos para a compreensão de condições que são necessárias ou que são importantes para que o formador possa estabelecer a mediação requerida. Este estudo permitiu, por um lado, compreender que tomar a prática como elemento definidor da teoria, não é um processo linear, mas sim que se considerarmos ambos os aspectos nas especificidades que os diferenciam, compreendemos que eles são inseparáveis e que se definem sempre um em relação ao outro: “Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática” (SAVIANI, 2007a, p. 108). Por outro lado, indicou condições que possibilitam aos cursos e aos seus formadores realizar um trabalho vinculado de forma dialética à prática a qual se destinam.

Este estudo permite levantar algumas questões que podem vir a ser consideradas em outros estudos. Entre estas, verificar como se dá a mediação da práxis pelos formadores em cursos de Pedagogia que se

situam em contextos diferentes dos cursos em análise nesse estudo, tais como cursos de universidades privadas, localizados no interior do Estado; ou mesmo em cursos de diferentes regiões do Brasil. Da mesma forma, cabe também interrogar como se dá a mediação da práxis pelos formadores em cursos de Pedagogia à distância. Esta temática é hoje de substancial importância dado o grande número de matrículas registradas nesta modalidade de cursos. Enfim, a leitura deste trabalho pode suscitar muitas interrogações e outras investigações no sentido de compreender com maior profundidade a relação entre a teoria e a prática na formação inicial dos profissionais da educação, e o papel dos formadores nesta articulação.

6 REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. In: **Revista Análise Social**, vol. XLVI (199), Lisboa, 2011, p. 261-281.

AGUIAR, Letícia Carneiro. **O curso de pedagogia em Santa Catarina: a história da sua criação no contexto do projeto desenvolvimentista da década de 1960**. Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação- CED/UFSC, Florianópolis, 2006.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: **Revista Faculdade de Educação**, SP, V. 22, n. 2, 1996.

_____, Isabel. A escola reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. ALARCÃO, Isabel (Org.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AMARAL, Ana Lúcia. Reflexões em gotas sobre a trajetória da Pedagogia no país. In: **Educação em Foco** – ano 14, n. 17 (julho/2011) Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG 2011, p. 37-54.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. **A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil**. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; et al. **Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças**. ANPEd, 2010.

_____; HOBOLD, Márcia de Souza. As práticas de licenciatura e o trabalho docente dos formadores na perspectiva de licenciados em Letras. In: **Educação em Perspectiva**, Dossiê: Formação inicial de professores e seus desafios, v. 4, n. 1, jan/jun. 2013. p. 175-198.

APPLE, M. W. **Maestros y textos**. Una economía política de las relaciones de classe y de sexo en educación. Barcelona, Paidós, 1989.

AURAS, Gladys Mary Teive. **A formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau no âmbito da política de modernização econômica no Estado de Santa Catarina**. 1993. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

AZEVEDO, Luiz Alberto de. **De CEFET a IFET Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** [tese]; orientadora Eneida Oto Shiroma - Florianópolis, SC, 2011. 383 p.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades.** Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

BERBEL, Neusi A. Navas. **Metodologia do ensino superior - realidade e significado.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto.** In: PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Esprits d'État** – Genèse et structure du champ bureaucratique. In: **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, nº 96-97, 1993, p. 49-62.

_____, Pierre. **Capital Cultural.** Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veinteuno, 1997.

_____, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papirus, 1996.

_____, Iria e GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** Revista Brasileira de Educação, nº 18, set - dez/2001.

_____, Iria (Org.) **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Iria. (Org.) **Anfope em movimento 2008 – 2010.** Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

_____, Iria. **A LDB no contexto do PNE.** Apresentação no XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação. Uberlândia, julho de 2012.

_____, Iria. Entrevista: Formação e valorização dos profissionais de educação e o plano nacional de educação (2012 - ?). In: **Revista Educativa**. Goiânia, v. 16, n. 1, p. 151-167, jan./jun. 2013.

CAMARGO, Arlete Maria de. A formação inicial de professores para os anos iniciais de escolaridade: o currículo como categoria central. In: **Educação em Perspectiva**, Dossiê: Formação inicial de professores e seus desafios, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013, p. 63-86.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) – Pesquisador(a)**. GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dário; AGUIAR, Elisabete Monteiro de (Orgs.), Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

CANDAU, Vera Maria F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: Inep/PUC-RJ. n. 100, São Paulo, 1987.

CARVALHO, Diana Carvalho de. **A relação entre psicologia e alfabetização sob a óptica dos professores**. Tese. PUC de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARVALHO ORQUIZA DE, Lizete Maria; CARVALHO, Washington Luiz Pacheco de. **Interação universidade-escola e as “invasões do sistema no mundo da vida.”** ANPEd, 2006. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt08-2614--int.pdf>

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O dilema da eterna transitoriedade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental no Brasil. In: **Educação em Perspectiva**, Dossiê: Formação inicial de professores e seus desafio, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013. P. 37-62.

CASTRO, Alda Maria D. A.; LAUANDE, Maria de Fátima R. F. Formação de professores da educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In: **Políticas para a educação superior no Brasil**: velhos temas e novos desafios. CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.) São Paulo: Xamã, 2009.

CHAGAS, Valmir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino superior no octênio FHC. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003, p. 37-61. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2005.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 4. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2002. cap. 4.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. In: **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 24, n.85 , p.1125-1154, dez. 2003.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Florianópolis, 2007. *Tese* (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

_____; SCHNEIDER, Marilda. Reformas curriculares dos cursos de formação dos professores da educação básica: a simetria invertida em questão. In: **Educação básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**. NOCOLAY, Deniz Alcione; VOLTOLINI, Caroline Heinig; CORÁ, Élsio José (org.) Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012.

EISNER, E. W. **Processos cognitivos y curriculum**. Barcelona, Martínez Roca, 1987.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)** Florianópolis: NUP/CED/UFSC/ Editora Cidade Futura, 2002.

_____. Conhecimento e Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia no Brasil. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 551-570, jul./dez. 2008.

FERNANDES, Cleoni M. Barboza. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. In: **Revista Interface: Comunicação, saúde, educação**. Botucatu, SP, agosto de 2001, p. 177 – 182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/22.pdf>

Acesso em: 26 ago. 2013.

FERNANDES, Florestan. Formação de profissionais e especialistas nas Faculdades de Filosofia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 227-233, jan. mar. 1962.

FERRAZ, Bruna Tarcilia; MELO Márcia Maria de Oliveira. **Docência universitária na pós-graduação**: situando efeitos da avaliação da capes na profissionalidade. ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2074_res.pdf

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano. Florianópolis: Secretaria da Educação, 1980.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAG, Bárbara. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Trabalho, relação teoria/prática e o curso de pedagogia. In: Brzezinski, Iria (Org.). **Formação de professores**: um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

_____. A (nova) política de formação de professores: prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**. v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.203 a 1.230, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 22/01/2012

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**. Artigo organizado especialmente para o I Encontro Nacional de Investigação Educativa, cidade de Pochuca de Soto, Hidalgo, México. Foi base também para o painel “A construção do conhecimento em educação: Aspectos históricos e suas tendências, Encontro Regional (Sudeste) de Pesquisa Educacional” (UERJ, 05.05.2004). Mimeo.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009a.

_____. A formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009b.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação de professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010, p. 1.355-1.379.

GATTI, Bernadete Angelina. **O papel da experiência na constituição da profissionalidade do professor**. Mimeo, s/d.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo, Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry A. **Los Profesores como Intelectuales, Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje**. Madrid: Paidós/MEC. 1990.

_____. **Schooling and the struggle for public life**. Minneapolis: University of Minnesota Press. (tradução em Espanhol: La escuela y la lucha por la ciudadanía. México, Siglo XXI, 1993).1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados. 1º número, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

KOHAN, Néstor. Dicionário básico de categorias marxistas. In: **Marxismo para principiantes**. Buenos Aires: Longseller, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores: novos desafios para as faculdades de educação. In: **Anais do VIII ENDIPE**. Tema: Formação e profissionalização do educador. NUP/CED/UFSC, Florianópolis, 1996, p. 455-468.

_____. Periódico científico da Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Federal de Goiás. ISSN (Impresso) 1415-4676; ISSN (Eletrônico) 1980-6183. Entrevista. V. 3, 2000. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/25/2654> Acesso em 06 jan. 2014.

LABAREE, D F. Power, knowledge, and rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. In: **Harvard Educational Review**, v. 62, n. 2, p. 123-154.

LAW, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antônio e SCHRIENER, Jürgen. **A difusão Mundial da Escola**. Educa, Lisboa, 2000, p. 69 a 84.

LINS, Zenilde Nunes. **Faculdade de Educação**: projeto e realidade. 2. ed., Florianópolis: UDESC, 1999.

LORTIE, Dan C. **Schollteacher**. A sociological study. Chicago, The University of Chicago Press. 1975.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Articulação Pós-Graduação e Graduação**: desafio para a educação superior. 2001. 208 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Unicamp.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. In: **A teoria marxista hoje**. Problemas e perspectivas. BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (Orgs.), 2007.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. N. 19. Formación Docente, 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda. **Trajetórias de vida de professores formadores**: a constituição de *habitus* profissionais. Tese

apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. 2006.

_____. **Os formadores de professores e a constituição do *habitus* profissional.** ANPEd, 2007.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores.** Trabalho apresentado à 32ª Reunião anual da ANPEd, 2009.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. In: **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade.** São Paulo: Futura, 2003, p. 5-27.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-33.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ARAÚJO, Clarissa Martins de. **A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar sobre os saberes docentes do professor-formador.** Trabalho apresentado à 35ª Reunião anual da ANPEd, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. El trabajo docente y la nueva regulación educativa em América Latina. In: **Políticas Educativas y trabajo docente.** FEDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p. 17-32.

_____; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de trabalho docente. Verbete. In: **Dicionário trabalho, profissão e condição docente.** (GESTRADO/UFMG) Belo Horizonte, outubro de 2010.

OLIVEIRA, Djanice Marinho de. **A formação do pedagogo no curso de pedagogia como processo de significação e ressignificação curricular por estudantes: um estudo realizado na UFPE.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE em 2012.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.** Trabalho apresentado à 27ª Reunião anual da ANPEd, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Analyse du discours, langue et idéologie**. Linguagens, n. 37 (esp.), mar. 1973.

PEREIRA DA SILVA, Marcelo Soares. Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. In: **Educação em Foco**, Juiz de fora, v. 10, nº 1 e 2, 2006. p. 113-137.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_ifet_jornal.pdf
Acesso em 19/01/2014.

PIMENTEL, Maria da Glória G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século**, São Paulo: Contexto, 1999.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; TERRAZZAN, E.; PRADA, L. E. A. **A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000**. Trabalho encomendado apresentado à 25ª Reunião anual da ANPEd, 2002.

_____; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed., Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CONTE, Karina de Melo; AGUILAR, Gabriella Meier. Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior In: **Formação de professores para o ensino superior: relatos**. IX Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores. UNESP, 2007, p. 2 – 11.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 35. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. G.. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3. Ed. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1992.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____. O espaço da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. In: **Paidéia - Cadernos de Psicologia da Educação**, São Paulo – USP, v. 14, n. 28, p. 113-124, mai./ago. 2004.

_____. *Pedagogia: o espaço da educação na universidade*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr., 2007a

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007b

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP, Autores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

_____. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. In: **ANPED - Sessão Especial 2001**, Pedagogia e sua multidimensionalidade: Diferentes olhares, 2001. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/LedaScheibe2001.htm>

_____; BAZZO, Vera Lúcia. A reforma como política educacional no campo da formação de professores – perspectivas global e pragmática das atuais reformas. In: LINHARES, C.; GARCIA, R.L. **Simpósio Internacional Crise da Razão e Crise da Política na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ágora da Ilha, 2001.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: **Formação de professores: Políticas e debates**. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.) Campinas: Papirus, 2002.

_____; DANIEL, Leziany, Silveira. Formação docente para a Educação Básica: um desafio para o Ensino Superior no século XXI. In:

SCHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis : NUP/CED, 2002.

_____. Relatório final de pesquisa do projeto: **Subsídio a Formação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras - Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia**. CNE/UNESCO. Florianópolis: 2009 (meio digital).

_____; DURLI, Zenilde; BOMBASSARO, Ticiane. **Avaliação da implantação das novas diretrizes nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Documento Técnico A. 2009, Mimeo.

_____; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. In: **Educação em Foco** – ano 14, n. 17 (julho/2011) Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, 2011, p. 79-126.

_____; BAZZO, Vera Lúcia; DURLI, Zenilde. **Formação de Professores No Brasil: As novas Diretrizes Curriculares e a expansão do Curso De Pedagogia no país**. 2013. Anais do II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação. Cidade do Porto, Portugal, 2013. (s/p).

SCHNEIDER, Juliete. **A democratização do acesso ao ensino secundário pela expansão do ciclo ginásial normal em Santa Catarina (1946-1969)**. Dissertação, PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2008.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas**. Tese apresentada ao PPGE/CED/UFSC, Florianópolis, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 61-79.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77- 92.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987 -2001)** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

SILVA, Maria Conceição F. Cardoso *et al.* A política educacional do Estado de Santa Catarina e seus reflexos sobre a situação das escolas de 1º e 2º grau (Período 1969-1988) – experiência pedagógica numa perspectiva histórica-crítica. In: **Relatório de pesquisa**. Florianópolis: UFSC/CED/PPGE, 1988.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARINI, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. (Orgs.). **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 1998 (p. 19 a 62).

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-agosto 2000, p. 61-88. TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TENTI FANTI, Emilio. **La condición docente**. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2005.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores: Estado da Prática**. Tradução de Paulo M. Garchet. Revisão de Helena Bomeny e Raquel B. Emerique. Rio de Janeiro: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). n. 25, outubro de 2003.

VALLE, Ione Ribeiro; DALABRIDA, Norberto. **Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências**. Cidade Futura: Florianópolis, 2006.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2. ed., Editora Pioneira; São Paulo, 2000.

VÁSQUEZ, Sánchez, Adolfo. **A tiempo y a destiempo**. Antología de ensayos. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WARDE, Mirian J. A formação do magistério e outras questões. In: MELLO, Guiomar Namó de (Org.). **Educação e transição democrática**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão e Formação dos Profissionais da Educação: de professor a gestor. Trabalho apresentado no **VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste**, UFPE – Recife, 21 de agosto de 2012.

FONTES DOCUMENTAIS

ANPED. Trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais, da 29^a à 36^a Reunião, no GT 08 – Formação de professores, nos anos de 2006 a 2013.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil.

_____. **Lei nº 11.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946**. Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 8.558, de 4 de janeiro de 1946**. Cria cargos isolados de provimento efetivo no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde e dá outras providências.

_____. **Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de Março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta nº 10, 1962. p.95-100.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 251, de 1962.** Currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 11, 1963a. p. 59-65.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE nº 62/1962.** Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, nº 11, 1963b.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 12, de 3 de fevereiro de 1967.** Trata da formação de professores para as disciplinas específicas do ensino médio técnico. Documenta, nº 22, 1967.

_____. **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, Diário Oficial da União, nº 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252, de 1969.** Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator Valnir Chagas. Documenta, nº 100, 1969a. p. 101-179.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, nº 100, 1969b. p. 113-117.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União de 12/8/1971.

_____. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 22. A formação do magistério. Proposta introdutória à nova política de formação do magistério. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 08/02/1973. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

_____. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 67. Estudos Superiores de Educação. Aprovada pela Câmara de Ensino Superior em 02/09/1975. In: CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

_____. Conselho Federal de Educação. Indicação CFE nº 70. O preparo dos especialistas em educação. Aprovada pela Câmara de Ensino

Superior em 29/01/1976 In: CHAGAS, Valmir. **Formação do magistério**: novo sistema. São Paulo: Atlas, 1976.

_____. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.**

_____. **Constituição da República federativa do Brasil, de 1988.**

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, nl. 248, 23/12/96, p. 27833-41.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 009/2001**. Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da educação básica, em cursos de nível superior Brasília: CNE, 8, mai., 2001.

_____. Conselho nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 18, fev., 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13, dez. 2005.

_____. Conselho nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 16, mai., 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 21, fev., 2006.

_____. INEP. **Educação Superior Brasileira (1991 a 2004) Santa Catarina**. Brasília, 2006. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B441B4323-0ADD-47C8-9B0A-47D21B3C7A76%7D_Livro%20SC.pdf

_____. INEP. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, 2009a

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. 2009b

_____. **Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso V. 2009c.

_____. **INEP. Censo da Educação Superior 2010: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas.** SILVA, Christyane Carvalho da; DOURADO, Renan Carlos (Orgs.) Brasília, 2011. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/documentos/Christyane_e_Renan.pdf

BRASIL. MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos Superiores de Pedagogia (subsídia o ato de Reconhecimento). Brasília, agosto de 2010.

BRASIL. INEP. **Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica de 2012.** Brasília, 2013^a.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013b.

CONARCFE. **Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador.** Belo Horizonte, jul., 1989. Disponível em: www.lite.fae.unicampi.br/anfope acesso em fevereiro de 2014.

FMP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Palhoça, 2011. Disponível em : <http://zip.net/bvnrcx>

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago., 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALHOÇA. **Decreto nº 411, de 2006.** Trata da Reserva de vagas para moradores do município. Palhoça, 2006.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação 1969-1980**. Florianópolis, 1969.

_____. **Lei n 3.191, de 8 de maio de 1963**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1963.

_____. **Sobre as Condições do Processo Educacional de Santa Catarina**. Florianópolis: FESC/UDESC/FAED/CEPE, 1967. Acesso: Biblioteca Setorial do CED.

_____. **Lei n 4.394, de 20 de novembro de 1969**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. 1969a.

_____. **Plano Estadual de Educação, 1969/1980**. Florianópolis, 1969b.

UDESC, FAED. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/495/pedagogia_2012.pdf

UFSC, CED. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2013/06/PPP-Pedagogia-2008-vers%C3%A3o-final-2.pdf>

USJ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. São José, 2007. Disponível em: <http://zip.net/bvnrcx>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMPOS, Roselane F. **O cenário da formação de professores no Brasil**: analisando os impactos da reforma da formação de professores. XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto, 2004. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

_____. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. In: **XII Encontro Nacional da ANFOPE**, 2004. Disponível em: www.anped.org.br, Acesso em: 07 set. 2007.

SCHEIBE, Leda. Pedagogogo: perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares. In: **Anais do Fórum de Educação**, Belo Horizonte: FAE/CBH/UEMG, set. 2002.

_____. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**. *Educar em Revista*, Curitiba: UFPR, n. 24:177-193, 2004.

_____. O curso de Pedagogia no embate entre concepções de formação. In: GUIMARÃES, V. S. **Formar para o mercado ou para a autonomia**. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 175-191.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS DOCENTES DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFSC, UDESC⁸³, USJ E FMP

⁸³ Na UDESC foi realizado um estudo piloto que contempla a maioria das questões dessa versão do questionário.

Questionário para docentes formadores de pedagogos

Docente,

este questionário faz parte da pesquisa que desenvolvo no curso de Doutorado (PPGE/UFSC), intitulado "Um estudo sobre os formadores de pedagogos e sua relação com a prática da educação básica", sob orientação da professora Dr^a Leda Scheibe, na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação.

O questionário tem como objetivo analisar os processos formativos e profissionais dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia, e sua relação com a prática da educação básica. Não é necessária a sua identificação pessoal.

Agradeço a sua disponibilidade e atenção e coloco-me à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

Conto com a sua participação.

Professora/doutoranda Juliete Schneider

julieteschneider@gmail.com

9172-1729

Dados pessoais

Idade:

- Menos de 30 anos
- 30 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- 51 a 55 anos
- 56 a 60 anos
- Mais de 60 anos

Sexo:

- Masculino
- Feminino

Formação acadêmica

Este item você completará com informações a respeito da sua formação acadêmica.

Nome do curso de graduação:

- Pedagogia

- História
- Filosofia
- Física
- Ciências Sociais
- Matemática
- Fonoaudiologia
- Psicologia
- Letras
- Educação Física
- Direito
- Ciências da Religião
- Comunicação Social
- Other:

Instituição:

Você tem curso de Especialização?

- Sim
- Não

Se a resposta anterior for SIM, especifique qual ou quais os cursos.

Curso de Mestrado:

- Educação
- Other:

Instituição:

Curso de Doutorado:

- Educação
- Other:

Instituição

Indique até 3 autores que você estudou na sua formação e aos quais você mais recorre no seu trabalho.

Situação Funcional

Qual é a sua situação trabalhista nesta instituição?

- Substituto - Contrato temporário - Colaborador
- Efetivo DE/DI
- 40h
- 20h
- 10h
- Visitante
- Apostentado/colaborador
- Docente horista
- Other:

Você exerce outra atividade profissional além da docência no magistério superior?

- Não
- Sim

Caso a resposta anterior seja SIM, especifique a outra atividade profissional:

Atuação profissional no magistério superior

Nome da instituição em que atua:

Qual a natureza dessa instituição?

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública Municipal

Cidade da Instituição:

Qual é a sua carga horária de ENSINO semanal?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais de 10 horas aula

Qual é a sua carga horária de PESQUISA semanal?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais de 10 horas aula

Qual é a sua carga horária de EXTENSÃO semanal?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais de 10 horas aula

Núcleo em que atua

Conforme as Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia (2006), a estrutura dos cursos de Pedagogia estarão organizadas em núcleos, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições.

- Núcleo de estudos básicos
- Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos
- Núcleo de estudos integradores
- Não tenho essa identificação

Disciplinas que ministrou ou ministra nos últimos três semestres

Qual o tempo aproximado que é destinado a momentos de discussão coletiva sobre os trabalhos desenvolvidos no curso de Pedagogia em que você atua?

- De 1 a 4 horas mensais.
- De 5 a 8 horas mensais.
- Mais de 9 horas mensais.

- Não há momentos de discussão coletiva.

Você atua em outro curso de graduação?

- Sim
 Não

Caso a resposta anterior seja SIM, em qual tipo de curso:

- Licenciatura
 Bacharelado

Especifique o nome do curso em que atua, além do curso de Pedagogia:

- Geografia
 História
 Biblioteconomia
 Other:

Você atua em curso de Pós-Graduação?

- Sim
 Não

Se a resposta anterior foi SIM, em que nível ou níveis da Pós-Graduação você atua?

- Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-Doutorado

Há quanto tempo atua nessa instituição?

- Menos de 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 20 anos
 Mais de 20 anos

Há quanto tempo atua no ensino superior?

- Menos de 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 20 anos
 Mais de 20 anos

Quais foram os três últimos eventos científicos na área de educação que você participou?

- Endipe
 Anpae
 Anped Nacional
 Anped Sul
 Other:

Atuação profissional na educação básica

Você já atuou ou atua em escola de educação básica?

- Sim
 Não

Se a resposta anterior foi SIM, responda às próximas 3 questões.

Quantos anos atuou na educação básica?

- 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 Mais de 10 anos

Em que nível ou níveis da educação básica você atuou/atua?

- Educação Infantil
 Anos Iniciais - EF
 Anos Finais - EF
 Ensino Médio
 Curso Normal - Ensino Médio

Em que função você atuou ou atua na escola de educação básica?

- Professor
 Administrador
 Supervisor
 Orientador
 Inspetor
 Coordenador Pedagógico
 GERED
 Secretaria de Educação
 Diretor

Auxiliar de direção

Other:

Pesquisa e Extensão

Você desenvolve ou desenvolveu alguma investigação em PROJETO DE PESQUISA com temática relacionada à educação básica?

Sim

Não

Se a resposta anterior foi SIM, em que área se deu este projeto?

Avaliação

Currículo

Administração escolar

Práticas Pedagógicas

Educação Inclusiva

Tecnologias

Políticas Públicas

Other:

Quando aconteceu este projeto?

Em andamento

Concluído nos últimos 5 anos

Concluído a mais de 5 anos

Você desenvolve ou desenvolveu alguma investigação em PROJETO DE EXTENSÃO com temática relacionada à educação básica?

Sim

Não

Se a resposta anterior foi SIM, em que área se deu este projeto?

Avaliação

Currículo

Administração escolar

Práticas Pedagógicas

Educação Inclusiva

Tecnologias

Políticas Públicas

Other:

Quando aconteceu este projeto?

Em andamento

Concluído nos últimos 5 anos

Concluído a mais de 5 anos

A relação teoria e prática no curso de Pedagogia

Marque o indicador que mais se aproxima da sua opinião sobre as afirmativas abaixo, em relação ao curso de Pedagogia em que você atua.

O curso de Pedagogia dá condições ao pedagogo para articular a teoria à prática na educação básica.

1 Concorda fortemente 2 Concorda 3 Discorda 4 Discorda fortemente

A ampliação da carga horária de Estágio Supervisionado/ Prática de Ensino nas DCNs atuais trouxe maior impacto na articulação teoria e prática para a formação do pedagogo.

1 Concorda fortemente 2 Concorda 3 Discorda 4 Discorda fortemente

As teorias pedagógicas possibilitam compreender e participar da dinâmica de sala de aula da educação básica.

1 Concorda fortemente 2 Concorda 3 Discorda 4 Discorda fortemente

O PCC - Prática como Componente Curricular - está cumprindo sua finalidade de aproximar o curso de Pedagogia da educação básica.

1 Concorda fortemente 2 Concorda 3 Discorda 4 Discorda fortemente

Caso você seja docente de PCC - Prática como Componente Curricular, qual a carga horária semanal que você desenvolve nessa disciplina, no curso de Pedagogia?

- 2 horas aula
- 4 horas aula
- 6 horas aula
- 8 horas aula
- Mais de 8 horas aula

Na disciplina de PCC - Prática como Componente Curricular, discorra sobre as dificuldades que você encontra para articular teoria e prática.

Caso você seja docente de Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, qual a carga horária que você desenvolve nessa disciplina, no curso de Pedagogia?

- 2 horas aula
- 4 horas aula
- 6 horas aula
- 8 horas aula
- Mais de 8 horas aula

Caso sua disciplina envolva a PCC/ Prática de Ensino/ Estágio Supervisionado, com que frequência você acompanha cada aluno na escola?

Considere o número médio de vezes que acompanha o estágio em 1 semestre.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mais de 10 vezes

Na sua opinião, o currículo do curso de Pedagogia em que você atua contempla a pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos para a formação do pedagogo?

- Sim
- Não

Se a resposta anterior foi NÃO, explique o porquê.

Nas disciplinas que você ministra, costuma realizar atividades que articulem o conteúdo científico à realidade da educação básica?

- Sim
 Não

Se a resposta anterior foi SIM, explique quais são estas atividades.

Você consegue aproveitar referenciais trazidos pelos acadêmicos a respeito da educação básica nas suas aulas?

- Sim
 Não

Você considera importante estabelecer com os conteúdos de suas disciplinas uma relação direta com a escola de educação básica?

- Sim
 Não

Este espaço é livre para a sua manifestação, caso queira fazer comentários/sugestões. Agradeço a sua participação!

Submit