



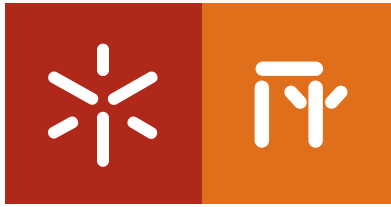
Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Gleicione Aparecida Dias Bagne de Souza

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR**

Um estudo comparativo em torno da inovação curricular



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Gleicione Aparecida Dias Bagne de Souza

**CONTRIBUTO PARA O ESTUDO DA FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR**

Um estudo comparativo em torno da inovação curricular

Tese de Doutoramento em Educação
Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor José Augusto Pacheco

Julho de 2007

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE
APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO
ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Ao Donizeti, Patrick e Erick

Agradecimento

Esta pesquisa constituiu um enorme desafio, mas foi com imenso prazer que desenvolvemos todo o processo de investigação. Somente foi possível construí-la, graças a várias pessoas que amigavelmente me auxiliaram. Sendo assim, impõe-se o meu agradecimento para todos eles.

Há no entanto alguns a quem devo referência particular, pois agradecer é buscar na memória do coração as marcas e signos de pessoas que passou por mim e ficou, como: Dr Leandro da Silva Almeida e Dr^a Zenita Cunha Guenther, que me sustentaram psicologicamente, incendivando-me, mostrando-me uma capacidade que eu mesma desconhecia, pela confiança e paciência sempre demonstradas. Nos momentos mais difíceis lá estavam vocês, são meus “anjos da guarda”.

Dr José Augusto Pacheco, do simples sim ao aceitar me orientar, passou a ter um papel fundamental em todo esse processo. Admiro-o pela competência profissional e pela simplicidade. O meu muito obrigada pelo tempo em que convivemos, pelas sugestões, cooperação e pelas orientações recebidas ao longo do trabalho.

A minha ex-professora, colega de trabalho e amiga Prof^a Ms. Leonina Duarte Barroso e à Prof^a Lúcia Helena de Fátima C. Gazeta, pela grande colaboração na revisão dos textos.

Ao meu colega de trabalho e amigo, Prof Ms Jander Pereira dos Santos, pelas aulas de estatística e ajuda na construção dos gráficos.

À coordenadora do curso de Pedagogia da UFMG, à diretora do IEC-UM, às professoras inquiridas, aos alunos do 8º período de Pedagogia e 4º ano de Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo, que diretamente participaram da pesquisa, pela acolhida, esforços, disponibilidade, contribuição, sem os quais não teria sido possível a realização desta.

Ao Dr Carlos Alberto Alves S. Ferreira e Dr^a Maria de Lurdes Dias Carvalho, pela grande colaboração na relaboração do questionário, pelas leituras e pelo apoio.

Dr Carlos Alberto Gomes, obrigada pela disponibilidade em me ouvir e pelas sugestões.

A Deus, por ter colocado em minha vida pessoas tão especiais como: Donizeti, Patrick e Erick, vocês são meu ponto de equilíbrio.

Aos meus pais e irmãos, pelo estímulo e apoio nos momentos certos.

A todos vocês, só tenho que agradecer...

RESUMO

A tese de doutoramento “Contributo para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo em torno da inovação curricular”, apresentada no ramo Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, da Universidade do Minho, incide sobre a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo, Portugal, e de Pedagogia, Brasil, questionando a formação inicial de professores em contextos diferenciados.

Os conceitos desenvolvidos no quadro teórico referem-se à noção de currículo, problematizado como *fato* e como *prática*, às mudanças curriculares na década de 1990, à formação de professores em diversos países, da América Central, América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia, com ênfase no Brasil e Portugal, à discussão sobre professores principiantes e, por último, à organização curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade do Minho (UM), respectivamente.

A problemática do estudo empírico, de natureza quantitativa e qualitativa, com recurso a diversos métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados, centra-se nesta interrogação: que perspectivas têm os intervenientes no processo inicial de professores (alunos, professores principiantes e coordenadora/diretora), no contexto dos cursos de Pedagogia da UFMG e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo da UM, relativamente a adequação da formação às práticas pedagógicas? Do estudo das perspectivas dos alunos (n=144), professores principiantes (n=8) e coordenadora/diretora (n=2) sobre a formação inicial e os contextos escolares da prática pedagógica, conjugadas com a análise de documentos, que estruturam os respectivos cursos, conclui-se que predomina a noção de currículo como *fato*, observando-se a existência, tanto no Brasil como em Portugal, de cursos organizados curricularmente numa sobreposição de disciplinas e num distanciamento relativamente à prática pedagógica. As dificuldades evidenciadas pelos professores principiantes reforçam a desconexão existente entre teoria e prática, tornando-se possível questionar não só a utilidade curricular de certas disciplinas, bem como processos e práticas de formação docente. O estudo comparativo dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo (UM) e Pedagogia (UFMG) permite realçar aspectos positivos e negativos que poderão ser considerados em momentos de reestruturação, pois, apesar de realidades educacionais diferentes, há questões comuns aos dois países.

ABSTRACT

The Ph.d “Contribution to the study of the professor’s initial formation. A study on curricular innovation”, presented in the Educational field, branch of Curricular Development, of the *Universidade do Minho*, is about the curricular structure of the courses of Licensure of Basic Teaching 1st cycle in Portugal, and Pedagogy in Brazil, questioning the initial formation of teachers in differentiated contexts.

The conceptions developed theoretically refer to the notion of curriculum, issued as *fact* and as *practice*, to the formation of professors in various countries, in Central America, in North America, in South America, in Europe and in Asia, especially Brazil and Portugal, to the discussion about beginners and, finally, to the curricular organization of the *Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)* Pedagogy course and *Universidade do Minho (UM)* Licensure of Basic Teaching 1st cycle course.

The problematic of the empiric study, of both quantity and quality nature, with various methods and techniques of data collection and treatment, is based on the following question: what perspectives do students, professors, beginners and coordinators have in the initial professor process, in the context of the UFMG Pedagogy course and of the UM Licensure of Basic Teaching 1st Cycle course, concerning the formation of pedagogic practices? From the study of the students (n=144), professors (beginners) (n=8) and coordinators (n=2) perspectives on the initial formation and the school contexts of the pedagogic practice, along with the document analysis, which structure the courses, the following is concluded: the notion of curriculum as a fact prevails, in both Brazil and Portugal, there are courses organized in a subjects superimposition, in a distance from the pedagogy practice. The difficulties displayed by the beginners reinforce the disconnection existing between theory and practice, making it possible to question not only the curricular usefulness of certain subjects, but also the processes and practices of the teaching formation. The comparative study of the Licensure of Basic Teaching 1st Cycle (UM) and Pedagogy (UFMG) enhances positive and negative aspects that can be considered in restructuring moments, because, in spite of having different educational realities, Brazil and Portugal share some aspects.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	15
I CURRÍCULO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO	27
1.1 Currículo: lugar do conhecimento transmitido e recriado	33
1.2 O posicionamento curricular nos anos 1990.	34
1.3 Currículo – um processo de construção, diferenciação e inovação	39
II FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR DIFERENCIADO	47
2.1 A experiência educacional alemã.	51
2.2 A experiência educacional argentina.	55
2.3 A experiência educacional colombiana	58
2.4 A experiência educacional cubana	63
2.5 A experiência educacional americana	66
2.6 A experiência educacional italiana	71
2.7 A experiência educacional Japonesa	73
2.8 Desafios na formação de professores: modelos e conflitos.	80
2.9 Que formadores são necessários para os futuros professores?	82
2.9.1 A formação continuada: distorções e oportunidades	86
III FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL	90
1. A formação de professores brasileiros e as legislações pós-Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional	91
1.1 A formação de professores - Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.	98
1.2 A formação de professores nas diretrizes curriculares da Educação Básica	100
1.3 Estudo sobre a Resolução CNE/CP nº1/2002 e a contribuição na formação do professor.	104

	vii
1.4 ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, pela luta da Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.	107
1.5 Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	110
2. Formação de professores em Portugal	115
2.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo e a formação de professores portugueses.	115
2.2 Implicações para a formação de professores tendo como base o Decreto-Lei n° 344/89	119
2.3 A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores, segundo Decreto-Lei n° 290/98 de 17 de Setembro – Criação do INAFOP	125
2.4 Desafios na formação dos educadores e professores (Decreto-Lei n° 240/2001 e Decreto-Lei n° 241/2001).	128
2.4.1 Decreto-Lei n° 240/2001, de 30 de Agosto	128
2.5 Decreto-Lei n° 241/2001, de 30 de Agosto	130
2.6 A Formação inicial do Professor de acordo com a Deliberação n° 1488/200, D.R. 15.12.2000 (II série)	132
IV PROFESSORES PRINCIPIANTES	138
1 Quais são os conhecimentos necessários aos professores principiantes?	140
2 O professor principiante em relação à inserção na cultura da escola	146
3 O cuidar da aprendizagem dos alunos	150
4 Professor principiante <i>Versus</i> avaliação	155
4.1.1 Avaliação como medida	157
4.1.2 Avaliação como descrição	158
4.1.3 A avaliação como juízo de valor	158
4.1.4 Avaliação formativa	159
4.1.5 Avaliação Somativa	162
4.1.6 Avaliação Diagnóstica	163
5 O professor principiante e o trabalho com o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola.	164
6 Professor principiante e a disciplina em sala de aula: construção consciente e interativa	170
7 As estratégias didáticas do professor principiante	172
7.1 A transposição didática.	174
7.2 Interdisciplinaridade: uma prática do professor principiante?	175
7.3 Contextualização	179
8 A sobrecarga do ofício professor	180

	viii
V ESTRUTURA ORGANIZATIVA DOS CURSOS: PEDAGOGIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS E PROFESSORES DO 1º CICLO - UNIVERSIDADE DO MINHO	184
1 Um breve histórico do curso de Pedagogia	184
2 A história da Pedagogia marcada por algumas orientações historiográficas	190
3 Ambiguidade da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia	194
4 Conhecendo um pouco da história da trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG	195
5 Currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG um novo caminhar.	200
Pedagogia/Licenciatura - Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Formação Complementar - Todas / Formação Livre	204
6 Um breve histórico da formação de professores em Portugal.	228
7 Trajetória do Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho	239
8 Estrutura Curricular do curso de Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho	246
VI DESENVOLVIMENTO DE INVESTIGAÇÃO	263
1 Problemática da investigação	263
2 Objetivos e Hipóteses de investigação	265
2.1 Hipóteses	266
3 Etapas do estudo empírico	267
4 Identificação e caracterização dos respondentes	270
5 Técnicas de recolha e análise de dados	273
VII APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	279
1 Inquérito com Entrevista a Coordenadora do curso de Pedagogia da FAE e a Diretora do IEC	279
1.1 Entrevista com a Coordenadora da FAE	280
1.2 Entrevista à Diretora do IEC	286
2 O inquérito por entrevista: ex-alunas dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC e ex-alunas do curso de Pedagogia da FAE	292
2.1 Codificação	296
2.2 Apresentação e análise dos dados	302

	ix
2.3 Discussão de dados	322
3 O Inquérito por Questionário dos alunos do 8º período do curso de Pedagogia e 4º ano da Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo	326
3.1 Tratamento dos dados obtidos	330
VIII DIÁLOGO COMPARADO PARA A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM ENSINO BÁSICO 1º CICLO	400
CONCLUSÃO	421
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	435
ANEXO I	463
ANEXO II	469
ANEXO III	473
ANEXO IV	475
ANEXO V	479

SIGLAS

ALE	Alfabetização, Leitura e Escrita
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
CAPE	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Professores
CEFOPE	Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância
CFAE	Centros de Formação de Associação de Escolas
CIFOP	Centro Integrado da Formação de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP	Conselho Pleno
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
DCEE	Departamento de Ciências de Educação da Criança
DCILM	Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna
DEAEF	Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física
DESE	Educação Especial, Educação Física, Educação Infantil e Básica Inicial
DF	Distrito Federal
ECTS	Sistema Europeu de Transferência de Créditos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Faculdade de Educação
FORUMDIR	Fórum de Diretores das Universidades Públicas do País
GT	Grupo de Trabalho
IEC	Instituto de Estudos da Criança
IES	Instituição de Ensino Superior

INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
ISE	Instituto Superior de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UM	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

FIGURAS

Figura nº I- Práticas e transformações no currículo.....	31
Figura nº II Etapas do estudo empírico.....	268

QUADROS

Nº	Designação	Página
I-	Gestão curricular e sistema educativo.....	42
II-	Condensado de alguns países em relação a função, profissionalização e formação docente no século XX.....	77
III-	Distribuição de ECTS nas diversas áreas do curso de Educador de Infância e 1º Ciclo	133
IV-	Distribuição de ECTS nas diversas áreas do curso de Educador de Infância (DESPACHO nº13 766/2004)	134
V-	Distribuição de ECTS nas diversas áreas dos cursos de professores do 1º ciclo do EB.....	135
VI-	Quadro normativo da função de Educadores e Professores no Brasil e em Portugal.....	136
VII-	Os saberes dos professores	142
VIII-	Disciplinas ofertadas na Habilitação Pedagógica.....	188
IX-	Estrutura Curricular da UFMG – Faculdade de Educação.....	204
X-	Consolidado de dados.....	206
XI-	Estrutura Curricular do 4º ano- Estágio.....	243
XII-	Projeto de Recomendação.....	244
XIII-	Estrutura Curricular do Curso Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo da UM.....	247
XIV-	Consolidado de Dados do Curso Licenciatura no Ensino Básico 1º Ciclo do IEC- UM.....	249
XV-	Dados de caracterização dos alunos da UFMG.....	271
XVI-	Dados de caracterização dos alunos da UM.....	272
XVII-	Grade das Categorias e Indicadores “Formação/Preparo para o exercício profissional”	299

XVIII-	Análise de conteúdo das respostas das ex-alunas do curso de Pedagogia da FAE- UFMG, atualmente professoras, sobre o tema “Formação/Preparo para o exercício profissional”	303
XIX-	Análise de conteúdo das respostas das ex-alunas do curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC –UM, atualmente professoras, sobre o tema “Formação/Preparo para o exercício profissional”	312
XX-	Freqüência de unidade de registro relativo ao tema “Formação/Preparo para o exercício profissional” das ex-alunas da FAE.....	319
XXI-	Freqüência de unidade de registro relativo ao tema “Formação/Preparo para o exercício profissional” das ex-alunas do IEC.....	320
XXII-	Média e desvio-padrão dos resultados nos itens por grupos de idades.....	332
XXIII-	Análise da estatística descritiva em relação à variável “experiência na docência”.....	336
XXIV-	Apresentação da média, desvio padrão, mínima e máxima dos inquiridos do curso de Pedagogia da FAE.....	341
XXV-	Análise total das perguntas de cada categoria das variáveis independentes dos alunos da FAE.....	342
XXVI-	Análise da estatística descritiva em relação à variável idade dos inquiridos do IEC.....	344
XXVII-	Análise da estatística descritiva em relação à variável experiência dos inquiridos do IEC.....	349
XXVIII-	Análise da totalização da média, desvio-padrão, mínima e máxima dos inquiridos do IEC.....	354
XXIX-	Análise total das perguntas de cada categoria em relação as variáveis independentes.....	355
XXX-	Dados da caracterização “idade” aos alunos da FAE-UFMG.....	359
XXXI-	Dados da caracterização “gênero” aos alunos da FAE-UFMG.....	359
XXXII-	Dados da caracterização “experiência docente” aos alunos da FAE-UFMG.....	360
XXXIII-	Dados da caracterização “considera-se um aluno” aos discentes da FAE-UFMG.....	361
XXXIV-	Dados da caracterização “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação” aos alunos da FAE-UFMG.....	361
XXXV-	Dados da caracterização “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso” aos alunos da FAE-UFMG.....	361
XXXVI-	Dados retirados de tabelas de ANOVA, referente ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG.....	364
XXXVII-	Dados da caracterização “idade” dos alunos do IEC-UM.....	366
XXXVIII-	Dados da caracterização “gênero” dos alunos do IEC-UM.....	366
XXXIX-	Dados da caracterização “experiência docente” dos alunos do IEC-UM.....	367

XL- Dados da caracterização “considera-se um aluno” dos alunos do IEC-UM.....	367
XLII- Dados da caracterização “Optei por fazer o Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação” dos alunos do IEC-UM.....	367
XLIII- Dados da caracterização “Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso” dos alunos do IEC-UM.....	368
XLIV- Dados retirados de tabelas de ANOVA referente ao Curso Licenciatura no Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho- UM.....	370
XLV- Análise Fatorial da sub-escala “formação/preparo para o exercício profissional.....	377
XLVI- Análise Fatorial da sub-escala “metodologia e competência do formador”	379
XLVII- Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica”	383
XLVIII- Análise Fatorial da sub-escala “Formação/Preparo para o exercício profissional”	386
XLIX- Análise Fatorial da sub-escala “Metodologia e Competência do formador”	389
XLX- Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica”	391

INTRODUÇÃO

Vivemos um período de intensa transformação social. As tecnologias de informação invadem e modificam o mundo de comunicação e de trabalho. Esse tempo que vivemos está marcado por avanços vertiginosos que nos fazem integrantes da internacionalização política, econômica e cultural, bem como de um processo global de desenvolvimento tecnológico e científico que atinge a sociedade.

O mundo está manifestando rapidamente do choque de novos valores e tecnologias, num novo quadro de relações geopolíticas, estilos de vida, modos de comunicação, idéias e conceitos (Toffler, 2000). É justamente neste cenário que surge o desafio de nossas antigas pressuposições. Há-de se ter uma nova maneira de pensar e uma nova ideologia e só assim será possível adaptarmos aos fatos ao aceleração dos fluxos de informações, que grande parte depende nossas atitudes diárias.

Neste contexto de mudança social, a Educação não pode ficar para trás, cristalizada, precisa evoluir e mudar, pois a mudança já chegou à escola, onde se convive com diferentes situações geográficas, sociais, profissionais, políticas, espaciais e temporais, Morin (2002), P. Bourdieu (1999).

Em meio a esses papéis contraditórios, entre diferentes sinais de consenso e conflito, presentes no momento em que se abrem os portões da escola, a profissão docente vê-se ameaçada, num ambiente heterogêneo e pós-moderno. Nesse cenário, questionamos: qual o papel do educador?

Sua missão vai muito além da simples transmissão de conhecimento, precisando, por isso, ser portador de habilidades convincentes de educar e organizar a prática pedagógica, além de seu comprometimento com as mudanças exigidas de cada indivíduo, seja no seu universo cultural, familiar, econômico e social. Assim, um dos desafios do educador é garantir o movimento exercitado na aprendizagem, que não aceita mais a passividade do discente, mas a construção de uma visão ecológica e planetária, na qual docente e discente se dialogam e valorizam os processos de reflexão. Mas, estaria a formação docente contemplando todas as galopantes mudanças de uma sociedade? Muitos cursos de formação de professores não têm preparado os profissionais para atenderem as demandas das transformações sociais.

A crescente complexidade e diversidade das atuais sociedades clamam por evoluções na escola e nos profissionais da Educação. Pensamos que esse novo perfil docente dependerá de uma nova

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

16

visão intelectual, diferentes concepções diante do mundo e da ciência, além de uma visão de comprometimento social. Precisa-se de um docente atento à crise da reforma da escola: Fullan e Hargreaves (2000), a crise de identidade, Enguita (1989), a crise das relações capitalistas na escola, Hypolito (1991), a crise na qualidade do processo de ensinar e de aprender, Zabalza (2004), a crise da desvalorização docente, Demo (2004), gerando um mal estar na profissão, Pérez Gómez (2001), a crise das inseguranças, contradições, esperanças e desencantos que afetam os sistemas educativos, Sacristán (1999), a crise dos estudos curriculares, Pacheco (2000), a crise na formação do professor, Alonso (2003), La Torre (2002), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Roldão (1999), a crise da cultura docente, Morgado (2005).

Diante destas questões, fica nítido que há influências no espaço entre as demandas reais das escolas e o sistema educacional, refletindo diretamente na identidade do professor.

Muitas são as habilidades e competências que o professor precisa apresentar: a compreensão do processo de construção do conhecimento do sujeito; a capacidade de identificar e trabalhar problemas sócio-culturais e educacionais de forma criativa; capacidade de aprender a dinâmica cultural onde irá atuar e saber agir adequadamente; capacidade para dominar processos e meios de comunicação; capacidade de articular ensino e pesquisa; capacidade de estabelecer diálogo dentro de um compromisso ético e articulação nas diferentes formas de gestão educacional com cooperação, responsabilidade e compromisso.

Além de muitas outras habilidades e competências, espera-se que o professor seja pesquisador, profissional da reconstrução do conhecimento; precisa ser formulador de proposta própria, sabendo elaborar com autonomia sua função de socializador do conhecimento; deverá valorizar não somente o legado teórico, mas saber fazer da prática, trajetória de reconstrução do conhecimento, sabendo teorizar. O professor precisa de compor-se com atualização permanente, pois o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro, é o que a tudo envelhece; é necessário que saiba afeiçoar-se com a instrumentação eletrônica, abrindo novas possibilidades de aprendizagem, em particular virtuais; que busque tornar-se interdisciplinar. O conhecimento não deixará de ser especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído. Espera-se que o professor do 1º Ciclo e anos iniciais do Ensino Fundamental seja altamente sensível, porque estará próximo da cidadania popular, e o resgate da Educação Básica passará impreterivelmente pelo resgate da docência. Passa a ter em suas

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

17

mãos a instrumentação mais sensível de mudança, se souber trabalhar bem o lado disruptivo do conhecimento. Precisa-se de um professor que saiba fazer o futuro, portanto, que saiba educar para o pensar (Demo, 2005). Educar para pensar, é também saber ouvir os alunos e reflectir-na-acção sobre o que aprende (Schön, 1995), que seja o interlocutor do mundo (Assmann, 1998), capaz de tomar decisões educativas e curriculares (Pacheco, 2004).

A sociedade almeja um educador capaz de sobrepujar todas as suas expectativas, nos planos científico, tecnológico, cultural e pedagógico. Essa exigência da sociedade só será atingida através de uma qualificação adequada do professor.

No Brasil, as reformas educacionais iniciadas na década de 1990, dentre elas, a da formação de professores, foram ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com as determinações da chamada “agenda neoliberal”, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, alterando de forma significativa o campo da Educação. A crise educacional, objeto de discursos pronunciados por atores sociais diversos, foi, predominantemente, traduzida como uma crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema, sugerindo-se para a sua superação a adoção de mecanismos corretivos baseados no mercado: a educação deixa de ser compreendida como direito, para ser tratada como oportunidade. Com a crise veio à tona o debate sobre a atuação docente, tratados ora como culpados das mazelas que assolam o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo. A formação dos professores passou a ser considerada dispositivo central para a implementação das reformas da Educação Básica.

Neste contexto, a profissionalização dos professores torna-se objeto de discurso e ação do Estado, conforme podemos constatar nos inúmeros documentos e leis apresentadas neste trabalho. Daí que focalizamos nossa atenção nos cursos destinados à formação de professores para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a possibilidade de analisar como estava ocorrendo a formação dos professores do 1º Ciclo em Portugal, na Universidade do Minho. No cerne da análise dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, coloca-se a questão crucial: Como estão sendo organizados? Que transformações vêm sofrendo?

Assim, consideramos a relevância deste trabalho por se encontrar justamente na possibilidade de compreender o que esses cursos passarão (Brasil -novas diretrizes para o curso de Pedagogia e Processo de Bolonha, reestruturação do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo- Portugal), momento em que é

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular. 18

possível se pensar nos caminhos seguidos, necessitando, assim, de estudos que contribuam para a reflexão sobre esse processo. Por outro lado, este estudo é imprescindível para os educadores que estão envolvidos nesta etapa de ensino, pois compreender o sentido da carreira, da própria formação, é fundamental para que cada um compreenda melhor o sentido do próprio papel social.

Esse papel social não tem sido nada fácil ao professor, pois, neste mundo contemporâneo, há um desafio muito grande a vencer, mas alguns passos já estão sendo dados: O Conselho Nacional de Educação (CNE), em colaboração com a Fundação Caluste Gulbenkian, realizou um estudo com finalidade de refletir criticamente acerca da natureza dos saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas (e próximas futuras) e debate das políticas educativas (2003), o que reforça a integração entre as políticas públicas/políticas educativas/sistemas de educação/sistema de formação do professor/qualidade de ensino/qualidade de aprendizagem, já que essas integrações deverão compor a qualificação do educador.

São muitos os professores que poderão ser beneficiados com essa qualificação. Como se relata na pesquisa, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas - INEP - mais de oitenta e nove mil educadores têm recebido o certificado de conclusão de curso aqui no Brasil (2003) e, em Portugal, são formados perto de seis mil licenciados todos os anos, de acordo com estatística do Ministério da Educação (2003). Muitos são os cursos oferecidos a esses profissionais.

Vale ressaltar os dados obtidos através do site do INEP (2004): o curso de Pedagogia é oferecido em 966 instituições superiores, o curso Normal Superior em 758 instituições superiores e o curso de Ciência da Educação em 2 instituições superiores, sendo que os cursos mencionados anteriormente são de instituições públicas (estadual, federal e municipal) e privadas (particular em sentido estrito, filantrópica, comunitária e confessional).

Em Portugal, a pesquisa foi efetivada em diversos níveis institucionais. Foi relatado que no 1º e 2º ciclos do básico existem 99 cursos que formam docentes para as disciplinas; no 3º ciclo e secundário são 167, para um total de 327 licenciaturas¹ (Margarido, 2002).

¹ O professor de 1º ciclo do ensino básico é um professor de classe, habilitado para lecionar todos os componentes curriculares desse ciclo. Sua formação se realiza no ensino politécnico, em Escolas Superiores de Educação ou em universidades que disponham de unidades formativas específicas, que confere o grau de bacharel (três anos).

Para destacar o tema da formação de professores, foi necessário averiguar o que já havia sido produzido e que direcionamento a produção académica tem enfatizado sobre o assunto. Em Portugal, na área da educação, foram feitas muitas pesquisas como dissertações, teses, projetos e conferências. Na Universidade de Lisboa, Universidade do Minho e Universidade do Porto, foram realizadas 986 dissertações e teses nos anos de 1985 a 2003, 30 projetos de investigação desenvolvidos nos anos de 1991 a 2000, e 25 conferências e comunicações realizadas em 1989 a 1999.²

No Brasil, foi pesquisado o artigo de André *et al* (1999). Esse artigo procurou apresentar o que foi produzido no país sobre a formação de professores, em dissertações e teses no período de 1990 a 1996, a periódicos da área (dez periódicos de 1990 a 1997) e aos trabalhos do GT Formação de Professores da ANPEd (de 1992 a 1998). Quanto às dissertações e teses produzidas, dos 284 trabalhos sobre formação de professores defendidos no período de 1990 a 1996, 216 trataram da formação inicial, 42 trataram do tema formação continuada e 26 enfocaram o tema identidade e profissionalização docente. O curso de licenciatura, segundo a pesquisa, também foi alvo de várias pesquisas. Mas o mesmo não ocorreu com o curso de Pedagogia.

De forma geral, os conteúdos abordados nas pesquisas se basearam em questões pontuais, isto é, um curso, uma disciplina, um programa ou uma proposta específica de formação. Segundo André *et al*, “como são estudos voltados ao conhecimento de realidades locais, baseadas em opiniões de um grupo restrito de sujeitos, deixaram abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos” (1999: 303).

Nesta pesquisa, será feito um estudo aprofundado da formação inicial dos professores, sabendo que ela é um processo que ocupará toda a duração da sua atividade profissional. Pitta, distingue essa

Os professores 2º ciclo do ensino básico lecionam em áreas pluridisciplinares, com o título de licenciatura obtido após um curso bietápico, (quatro anos), ou seja, após serem detentores do título de bacharelado. Essa formação se obtém em Escolas Superiores de Educação (ESEs) ou universidades.

Para os professores de 3º ciclo do ensino básico, a formação ocorre em universidades (cinco ou seis anos), segundo um modelo integrado, monoetápico, com componente científico da especialidade e pedagógico-didático e componente de prática pedagógica do tipo estágio de final de curso, ou segundo o modelo bietápico (Alarcão, 1996).

² Pesquisa realizada no *site* Untitled Document <<http://www.sweet.ua.pt/amm/cientifica/corpo.htm>>.

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular. 20

formação em três grandes componentes estruturais: a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada (2004). Segundo o próprio autor, nenhum destes componentes age isoladamente; a sua articulação com os restantes é inevitável, interferindo-se sistematicamente os seus campos específicos.

Desta forma, subentende-se que o primeiro passo deverá ser efetuado através da formação inicial, que acontecerá na graduação, pressupondo seu desenvolvimento nas posteriores: formação contínua e formação especializada. Para Sacristan (1998), pesquisar a formação inicial do professor é analisar coerentemente a prática para entender a relação entre esta e os suportes teóricos. É o que pretende com essa pesquisa.

Quando um pesquisador escolhe seu tema de pesquisa, normalmente, há uma razão particular que o move, a fim de tentar dirimir suas dúvidas, angústias e/ou curiosidades geradas, na maioria, a partir das experiências vividas em seu meio social.

O interesse pela escolha do tema — Formação de Professores — assim como o foco de pesquisa em particular — os cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia — surgiu porque a pesquisadora é pedagoga, ministrou aulas no Ensino Público, trabalhou na 41ª Superintendência Regional de Ensino MG, lecionou em cursos de formação de professores — Magistério — da rede particular em MG, e atualmente, trabalha no Centro Universitário do Sul de Minas, ministrando aulas no curso de Pedagogia e como Supervisora Pedagógica da instituição, tendo vivenciado diariamente a desconexão entre a teoria abordada nos currículos dos cursos de formação e a prática de sala de aula.

Uma entre tantas angústias dos profissionais da Educação é sua impotência diante de situações muitas vezes constrangedoras, da parte do professor ou do aluno. Como trabalhar com educandos portadores de necessidades educacionais especiais, com alunos indígenas, com jovens e adultos? Qual o procedimento para cada caso? Como realizar um trabalho diferenciado na sala de aula com a diversidade de agentes e a diversidade de perspectivas? Os cursos que formam professores têm dado suporte aos mesmos para que tenham uma visão geral da Educação, capacitando-os a exercerem tarefas de planejamento, de gestão da educação, formulação de políticas e de pesquisa? São várias as questões que estão comprometidas no âmbito pedagógico.

O diagnóstico da ANFOPE (1992) traz uma questão importante sobre a formação do professor: Como reorientar os currículos dos cursos de formação do educador a partir de uma concepção sócio-histórica de educador que fere frontalmente os interesses hegemônicos vigentes no campo educacional?

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

21

Diante dessa afirmação, é necessário pensar qual concepção de educador deve permear o ideário educacional brasileiro e português? A que interesse essa concepção atende? Qual o perfil do educador desejável para esse milênio?

A pesquisa não pretendeu criar um modelo de educador através apenas de uma roupagem nova e manter os elementos atuais, mas trabalhar com as múltiplas facetas do professor. O que se pretende é desenvolver o saber prático. Não se trata de reproduzir modelos de conduta metodológica e sim esquemas adaptados às circunstâncias práticas (Sacristan, 1998) e teorias que justificam, questionam e sustentam a prática (filosófica, psicológica e didática). É fundamental que se dê flexibilidade aos vários níveis da educação, “no currículo, na estrutura das instituições e departamentos, nas normas regulamentares, que devem ser apenas as absolutamente necessárias e de características amplificadoras e não restritoras” (Gatti, 1996: 58), conscientizando o professor da necessidade de investir em sua formação continuada (ANFOPE, 1992, 1994, 1996, CNE, 2002, GATTI, 1996, PITTA, 2004). Cardoso afirma que para trabalhar com a qualidade de formação de professor é fundamental identificar um corpo de competências para a ação educativa e para a consolidação da profissionalidade docente (2004).

Nesse sentido, a formação de professores não é um problema puramente técnico, pois envolve tomadas de posição sobre uma filosofia da educação e da formação que se concretizarão em modelos de formação definidos por um conjunto de assunções epistemológicas e científicas e pelas práticas de formação que procurarão dar-lhe expressão (Parecer nº2/99 do CNE).

A partir desse parecer, outras questões se fizeram necessárias: que práticas as instituições mobilizaram para implantar os cursos Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia? A que se devem as diferenças porventura detectadas? Qual curso persegue o melhor modelo de formação inicial?

O conflito de habilitações e de perfis de formação do professor é grave. Para Ceia, as universidades não sabem nunca adaptar verdadeiramente os seus cursos de licenciatura aos padrões de qualidade que se exigem num curso dirigido para a profissionalização para a docência (2002). Ceia afirma ainda que quase todas adaptaram soluções curriculares *ad hoc*, contribuindo também para a descaracterização deste tipo de curso. Portanto é pretensão da pesquisa levantar todas essas problemáticas.

A pesquisa se justifica porque a formação de professores tem sido um tema bem explorado, comprovação que se faz pelas várias pesquisas encontradas. As pesquisas se entrecruzam e o vácuo

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular. 22

permanece. Há muito se estuda a formação de professores e se discute a seu respeito, contudo, a prática pedagógica de muitos educadores permanece intacta e inquebrantável, ampliando a lacuna entre a teoria e a prática.

Para Yong (2000), as idéias pedagógicas deveriam tornar-se realidades práticas. A verdade, porém, é que não se constrói uma prática pedagógica do nada. Para assegurar a teoria pedagógica, o CNE aponta três componentes de requisitos mínimos obrigatórios previstas no Artigo 18 do Decreto-Lei nº 344/89: “Componente de formação cultural e científica, componente de formação pedagógico-didáctica e componente de formação prática pedagógica”. Percebemos que estes componentes possibilitarão ao professor a aquisição de diversas competências desejáveis para sua função, aquelas que privilegiam a prática inovadora, prática reflexiva (Perrenoud, 2002), e competências que serão adquiridas pelo professor diante de situações que emergem no dia-a-dia de uma escola. Quanto mais um estabelecimento de ensino passa por crises neste período de transição, mais se exige do professor o desenvolvimento de competências para trabalhar com essas incertezas.

“Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos” (Pimenta, 2002: 27) Para Girox (1993), os professores são “intelectuais orgânicos” podendo gerar seus próprios conhecimentos. Se assim é deve fazê-lo. Devem construir espaço para apresentar o valor da exemplaridade e o valor paradigmático dos conteúdos a serem ensinados. Devem desenvolver conhecimentos necessários para um trabalho eficaz.

A pesquisa contará com contribuições de vários teóricos que consolidam a importância da formação do professor, nomeadamente Almeida, Apple, Esteves, Ferreira, Flores, Hargraeves, Libâneo, Lüdke, Morgado, Nóvoa, Pacheco, Pérez Gómez, Pimenta, Popkewitz, Santos, Schön, Tardif e Zeichner que apresentam importante análise da cultura escolar: a confrontação entre a teoria, a legalidade e as práticas. Não se fecha aqui o círculo de pesquisa. No decorrer dos estudos, outros autores contribuirão para a fundamentação do quadro teórico.

A pesquisa é de relevância e se justifica uma vez que questiona um ponto de vital importância para a educação: Muitas universidades estão colocando no mercado de trabalho professores que somente reproduzem o que lhes foi ensinado. No entanto, se faz necessário formar educadores que possam contribuir para solucionar as reais necessidades da escola, da sociedade, da cultura e da política.

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

23

A investigação provavelmente exercerá influência direta sobre o setor econômico, cujo trabalho com a formação de professor dará suporte para que melhor se conduza o processo de aprendizagem do aluno, acompanhando-o e avaliando-o dentro das perspectivas de uma educação qualitativa. Assim, o professor disporá de elementos capazes de trabalhar com uma educação próxima do ideal.

Do ponto de vista social, espera-se contribuir para a melhoria da compreensão dos contextos de ensino e das relações entre professor/aluno, professor/professor, setor administrativo/professor, comunidade/professor, equipe escolar/professor, formando um espaço circulante de relações. Possibilitará o avanço da auto-estima do profissional da educação e sua valorização pela sociedade, como alguém capaz de ser agente de mudança do sistema educativo, de problematizar a própria prática e refletir criticamente a respeito dela. Capaz de conhecer, trabalhar e valorizar as formas de aprender e interagir dos alunos. O professor terá uma formação que saiba respeitar as diversidades culturais dos alunos e saiba lidar com elas, que tenha consciência da necessidade do seu próprio aperfeiçoamento para a construção de sua identidade intelectual e pessoal, consciente de que sua relação com o saber está nutrida por elementos de uma cultura.

No campo científico, abordará caminhos percorridos por diversos autores e apontará possibilidade de trilhar alguns outros. A pesquisa realizará estudo de amostragem, permitindo através de utilização de tratamento estatístico, apresentar dados que contribuam com estudos, cujo tema seja a formação de professores. Apontará novos caminhos para os docentes e dará novos rumos a sua formação.

A contribuição da pesquisa é de fundamental importância, muitos são os autores que têm procurado, em suas obras, orientar os educadores, dentre os quais se citam Perrenoud (2002), quando trabalha as competências; Morin (2002), quando direciona para a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas de nosso tempo; Hargreaves (1998), quando pesquisa a profissionalização e a intensificação dos papéis do professor; Nóvoa (1995), alertando para a necessidade da formação do professor no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional; Pérez Gómez (1990) e Schön (1988), quando trabalham a importância do professor reflexivo, prática reflexiva e reflexão-nação.

Essas contribuições e orientações dos diversos autores seriam muito válidas se o professor investisse em sua formação continuada. Segundo Ceia (2002), somente 24,9% dos profissionais da área de Formação de Professores/Formadores e Ciências da Educação apostam na formação de âmbito

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

24

acadêmico pós-curso. O que se presencia é uma formação continuada com “passos de tartaruga”. Para Giovani, “a formação profissional, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos de formação continuada” (1998: 47).

É sabido que não se constrói competência por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas diárias. Porém, a maioria dos professores não foi preparada para serem reflexivos, críticos, saberem procurar novos paradigmas, construir modelos alternativos de ensino. A falha é percebida na formação inicial do professor. É justamente nesta falha que a pesquisa se consolidará.

O problema da pesquisa se evidencia com a inovação da formação de educadores e professores no Brasil e em Portugal, pois é mais determinada por critérios de resposta ao sistema educativo do que por critérios de natureza pedagógica e curricular. Estamos, assim, experimentando perspectivas e desafios na formação do professor, frente a novas Diretrizes Curriculares.

De acordo com essas novas perspectivas, a pesquisa contemplará questões como: a epistemologia do discurso pedagógico, os conflitos ideológicos, a questão curricular, a social, a política e a cultural. É preciso voltar o olhar para elas, pois a falta de uma política educacional capaz de identificar as necessidades de formação inicial e de definir padrões de qualificações profissionais tem contribuído para inserir muitos profissionais despreparados no mercado de trabalho.

Diante disso, a pesquisa irá adentrar a realidade da instituição de ensino para perceber a cultura, a junção teoria e prática, o sistema educativo e os agentes que a compõem, e entenderem qual cultura a escola está envolta. Essa inserção na escola é fundamental, já que “confronta as políticas educativas com sua aplicação” (Viñao Frago, 1998: 180).

A pesquisa é viável, e levantados os reais problemas da formação de professores dos cursos Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo-Universidade do Minho e Pedagogia- da Universidade Federal de Minas Gérias, trará contribuições para os cursos. Acreditamos que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995: 11), e é justamente a que a pesquisa se propõe.

A tese de doutoramento, para além da abordagem teórica, inclui um estudo empírico, de natureza qualitativa e quantitativa, com recurso ao inquérito por entrevista, ao inquérito por questionário e à análise

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular. 25

documental, centrado no seguinte problema: que perspectivas têm os intervenientes no processo de formação inicial de professores (alunos, professores principiantes, coordenadora e diretora de cursos), no contexto dos cursos de Pedagogia da UFMG e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo da UM, relativamente à adequação da formação às práticas pedagógicas?

Realizar um estudo comparativo ao nível da formação inicial de professores entre Portugal e Brasil, com incidência tanto nos modelos de formação, quanto nos seus processos e práticas, é o objetivo geral do estudo, que tem ainda os seguintes objetivos específicos:

1º) Conhecer as perspectivas da coordenadora e diretora dos cursos Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo sobre a articulação da formação inicial com as práticas pedagógicas dos professores principiantes.

2º) Conhecer as perspectivas dos professores principiantes, formados nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, face às dificuldades encontradas ao nível de lecionação.

3º) Estudar as perspectivas dos alunos do 8º período de Pedagogia e 4º ano de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo sobre a formação adquirida.

Quanto à organização, a tese está dividida em oito capítulos. O capítulo I - Currículo: um processo de construção - integra as noções de currículo como fato e como prática, abordamos o currículo como lugar de conhecimento transmitido e recriado, as mudanças curriculares da década de 1990 e sua relação com a inovação.

No capítulo II - Formação de professores: um olhar diferenciado – fizemos referência a diversos sistemas de formação de professores, ou seja, dos seguintes países: Alemanha, Argentina, Colômbia, Cuba, Estados Unidos da América, Itália e Japão, mostrando os desafios na formação inicial e continuada do professor, suas distorções e oportunidades.

Em relação ao capítulo III – Formação de professores no Brasil e em Portugal – apresentamos as legislações produzidas pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pós-Lei de Bases do Sistema Educativo sobre a Formação de Professores da Educação Básica, respectivamente. Fizemos, também, o estudo de diversos documentos como: Decreto nº 3.276, Decreto-Lei nº 344/89, Parecer nº 009/2001, Decreto-Lei nº 241/2001, Resolução nº 001/2002, Decreto-Lei nº 240/2001, Decreto-Lei nº 290/98, Portaria SESu/MEC nº146/98, Deliberação nº 1488/2000 D.R. 15.12.2000 (2ª série), Projetos Pedagógicos e outros.

Contributo para o estudo da formação para o estudo da formação inicial do professor. Um estudo comparativo em torno da inovação curricular.

26

No capítulo IV – Professores principiantes – trabalhamos com o questionamento: quais são os conhecimentos necessários aos professores principiantes? A relação do professor principiante e sua inserção na cultura da escola, o cuidado com a aprendizagem dos alunos, avaliação, disciplina em sala de aula, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola, as estratégias didáticas e a sobrecarga do ofício professor.

Já no capítulo V – Estrutura organizativa dos cursos: Pedagogia UFMG e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo UM- relatamos um breve histórico e história da trajetória dos processos de reformulação curricular e a atual estrutura curricular desses cursos.

Em relação ao capítulo VI, descrevemos sobre a - Problemática da investigação-, incluindo quer identificação do problema, a formulação dos objetivos e das hipóteses, quer a identificação e caracterização dos respondentes e das técnicas de recolha e análise dos dados.

A apresentação e discussão dos resultados estão apresentados no capítulo VII, onde referenciamos o inquérito por entrevista com a coordenadora do curso de Pedagogia da UFMG, com a diretora do IEC/UM, ex-alunas dos respectivos cursos, atualmente docentes do 1º Ciclo e anos iniciais do Ensino Fundamental; apresentação, análise e discussão dos dados; inquérito por questionário dos alunos do 8º período do curso de Pedagogia e 4º ano do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo; tratamento dos dados obtido; síntese da Análise de Variância e síntese da Análise Fatorial.

No capítulo VIII apresentamos o – Diálogo comparado para a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia UFMG e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Fizemos a caracterização metodológica do estudo, realçando técnicas quantitativas e qualitativas de recolha e análise de dados.

Por último, apresentamos as referências bibliográficas, com a identificação dos autores referidos no corpo do texto, e os seguintes anexos: I - Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: é o fim do debate? II – Guião do inquérito por entrevistas com Coordenadora e Diretora do curso de Pedagogia e Ensino Básico 1º Ciclo; III- Guião do inquérito por entrevistas a professores principiantes; IV- Guião do inquérito por questionário a alunos do 8º período do curso de Pedagogia e 4º ano do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e V- Resultado parcial do pré-questionário aplicado aos alunos do 7º período do curso de Pedagogia da FAE-UFMG e inquérito por entrevista a alunos de várias regiões do Brasil.

I CURRÍCULO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

A palavra currículo tem origem em latim, conexo com o verbo 'currere'. A introdução do termo, no Brasil, deu-se pela década de 1940, cujo significado “é um conjunto estruturado de disciplinas e atividades, organizado com o objetivo de possibilitar que seja alcançada certa meta, proposta e fixada em função de um planejamento educativo” (Enciclopédia Mirador, 1995: 3124).

Identifica-se, assim, um conceito de currículo como a adequada estruturação dos conhecimentos que integram determinado domínio do saber. Porém, “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (Pacheco, 2001: 16).

Para Roldão: “ao termo currículo associam-se sempre dois significados: aquilo que passa -a passagem de alguma coisa a alguém- e aquilo por onde se passa- o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem num sentido quase filosófico efectivamente ocorra” (1999a: 15).

Currículo é um conceito que carrega inúmeras interpretações. Podemos aferir que o currículo escolar é o aglomerado de aprendizagens que são necessárias socialmente, naquele contexto e tempo, onde a escola se encarregará de organizá-lo e garanti-lo.

Já Young alega que “o currículo escolar é apresentado como um conjunto de portas de entrada para o mundo adulto, ainda que as relações entre as definições escolares e não-escolares do saber e da capacidade sejam na melhor das hipóteses tênues” (2000: 47). Este é, predominantemente, organizado por disciplina, que identifica como currículo acadêmico, também pressuposto nos currículos profissionalizantes. Para o autor, este é o currículo como “*fato*”, que distingue do currículo como “*práticas*”. Este primeiro expressa muitos dos pressupostos predominantes dos profissionais da Educação e oculta as relações sociais entre professores, alunos e responsáveis pela criação de políticas do currículo.

No “currículo como *prática*” acontece o inverso, o conhecimento é produzido, valoriza a prática dos professores e apresenta o papel ativo de educadores e educandos no processo de aprendizado. O

conceito de “currículo como *prática*, dá aos professores uma idéia falsa de seu poder, de sua autonomia e de sua independência em relação aos contextos mais amplos de que seu trabalho é parte” (*Id, Ibid*: 49). Deste modo, não lhes permite enxergar seu próprio fracasso ou possibilidade de mudança.

“Assim, nas invenções dos currículos há, entre os sujeitos, processos auto-organizativos espontâneos, impossíveis de serem desconsiderados ou subestimados. Em nossas vivências nos cotidianos das escolas pudemos compreender que também são, sobretudo em meio a essas relações, que se auto-organizam, que os *saberes-fazer*es curriculares são inventados pelos sujeitos” (Ferraço, 2004: 90).

Vale destacar que esses currículos inventados pelos sujeitos produzem diferentes saberes, que introduzem os princípios de coletividade e cooperação entre eles, ou seja, apontam para ações coletivas, que são discutidas de modo a se buscar saídas para os problemas enfrentados. A força no interior da escola está no coletivo, apesar de apresentar muitas vezes marcas do individualismo, haja vista que no cotidiano escolar fotografam suas forças nas relações produzidas e partilhadas nas ações coletivas de companheirismo e cumplicidade. É claro que “o currículo constrói-se na diversidade e convergência de discursos, ou de argumentos, que contribuem para a clarificação de opções quanto à tomada de decisão” (Pacheco, 2001: 45), uma vez que nos diferentes contextos, as identidades curriculares estarão ligadas a valores que reforçam a dimensão humana. Um currículo não se constrói do nada, nem tampouco se organiza na veneta, mas na seleção cultural, tendo como base as condições psicopedagógicas de uma cultura que se projeta na instituição escolar (Gimeno, 1988a). Reflete assim, a função cultural da escola, apesar de que a cultura não existe como lugar específico na sociedade. Ela não é produto das relações, mas uma forma significativa delas carregada de sensibilidade, valores, sentimentos, emoções ou vivências.

O cenário escolar caracteriza-se como um lugar que, na sociedade, possui o pacto com o conhecimento e com o saber. Os conhecimentos adquiridos pelos alunos no dia-a-dia são construídos de forma diferente diante das interferências da escola. Assim, o conhecimento local se insere na escola pelas posturas, discursos, práticas e crenças dos professores e alunos, que reanalisam os conteúdos e negociam as normas escolares, ou seja, “o currículo que vai delineando adquire um *habitus* que reflete as representações daqueles que o integram: alunos, professores, administradores, pais, comunidade” (Schlindwein *et al*, 2003: 256). Compreender as relações entre cultura e currículo torna a escola incontestável enquanto espaço sócio-cultural.

Para Pérez Gómez, “o conceito de cultura, apesar da força recuperada como recurso explicativo das interações humanas, não pode ser entendido sem se identificar as estreitas relações que mantém com o marco político, econômico e social no qual é gerado e com o qual interage” (2001: 14). As interações humanas de um grupo social, se fortificam criando uma funcionalidade capaz de se desenvolver nas condições sociais e econômicas do meio. Portanto, cultura “é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (*Id. Ibid.*: 17), onde podemos nos expressar através de sentimentos, costumes, rituais, atitudes, tudo o que nos envolve individualmente ou coletivamente. E diante da expressão cultural no coletivo da comunidade, nos identificamos também com a escola, pois acaba sendo um lugar de cruzamento de culturas, capaz de refletir nas definições que formam o currículo, seja oculto ou explícito. O currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não diretamente planejada pelos professores/as em suas aulas (McCutcheon, 1988). Logo, entender a questão do currículo oculto nos remete a falar não somente de cultura como conteúdo do currículo, mas extrapolar em termos antropológicos. O currículo oculto ocupa um espaço escolar apontando para uma realidade mais complexa de entender. Esse conceito surge pela primeira vez com Jackson (1969), para denunciar a existência na escola e na sala de aula de um outro currículo, que não o oficial.

Formosinho, *apud* Morgado (2000: 27), “admite o currículo oculto como o fruto do próprio contexto escolar, do contacto entre alunos e da própria organização social da escola”. O currículo oculto corresponde a tudo aquilo que o aluno aprendeu na escola sem ter sido objeto específico do ensino. Este está mais relacionado a ideologias, preconceitos, discriminação e estereótipos presentes nos currículos escolares e não explicitados por eles. Desta forma, o currículo oculto constitui-se das aprendizagens que abrangem diferentes tipos, como valores, atitudes e outros.

O próprio conceito de currículo oculto, ou invisível, comporta duas diferentes concepções. A primeira, se refere a um **implícito natural**, algo de que não precisamos falar ou explicar, pois está inscrito na lógica das situações.

Perrenoud (1995), aponta alguns exemplos como: aprende-se a viver em público, tendo às vezes que falar ou calar, misturar ou isolar, expressar seu desejo ou renunciar. Aprende-se a estabelecer uma relação entre o espaço privado e o público e outros.

A segunda concepção de currículo oculto é a que Forquin (1996), chamou de **implícito perverso**, produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação que o sociólogo entende que deve denunciar.

No currículo explícito os objetivos direcionam aos conhecimentos, disciplinas e atividades pedagógicas.

Nas últimas décadas foram abordados mais conceitos relativos ao currículo, como: currículo formal X currículo real.

Para Perrenoud, “o currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondentes a esta intenção didática [...]” (1995: 51). Esse tipo de currículo é encontrado no sistema educacional através de leis, diretrizes curriculares e parâmetros. Já o currículo real, é o que acontece e retrata no âmbito das escolas, mais especificamente no interior da sala de aula “[...] o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atitudes que geram ou que se supõe que gerem aprendizagens” (*Id. Ibid.*).

Há uma amplitude no conceito de currículo. Ele pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva (Sacristán e Pérez Gómez, 2000). Pela reunião de vários sentidos se define o contexto de currículo, uma vez que oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino. O currículo que se referencia aos conteúdos do projeto pedagógico, ou do ensino, deve relacionar-se com a amplitude do ato de ensinar. A ênfase dada aos conteúdos varia segundo os grupos sociais, já que a escolarização perpassa a preparação intelectual e acadêmica, reveladas na crença dos pais, professores, alunos, comunidade acadêmica e outros. Assim, o currículo deve ser construído por uma diversidade de conteúdos, não só intelectuais, considerando que:

“toda a mecânica de elaboração do currículo introduz elementos que moldam a cultura escolar. O modo como se formula esse texto (contexto de formulação) o condiciona, ou seja, é um processo no qual intervêm agentes diversos. Não existe, então, uma correspondência total entre o que é o saber externo que potencialmente pode ser transmitido e a elaboração que se faz dos saberes contidos no currículo. [...] Dir-se-ia que o texto, que é o currículo, não responde às intenções de ser reproduzido do que entendemos por cultura fora da escola, mas que é uma cultura própria que tem certas finalidades intrinsecamente escolares e que presta, naturalmente, um peculiar serviço à socialização e à reprodução” (Sacristán e Pérez Gómez, 2000: 129).

Neste sentido, o currículo deve representar o contexto social, econômico, político e cultural, num verdadeiro âmbito de interações.

Contudo, a cultura, contida nos currículos elaborados ou construídos para a escola, sofre alterações quando desenvolvida num meio escolar concreto. Isso ocorre pela falta de correspondência entre a cultura exterior, responsável na elaboração do currículo explícito, e o distanciamento entre os que ministram aulas na prática real.

O currículo real é a mistura de todas as práticas cotidianas, em que entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo (*Id. Ibid.*, 2000). Podemos visualizar o que resulta dessas interações mediante a figura nº I.

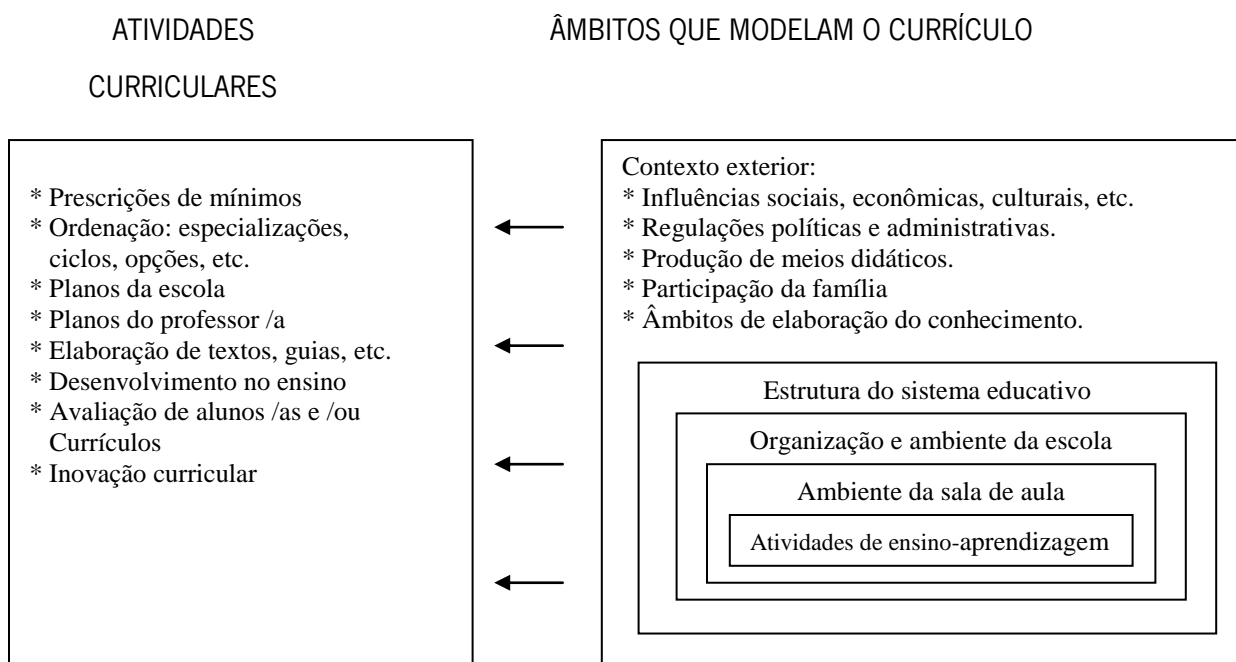


Figura nº I- Práticas e transformações no currículo (Sacristán e Pérez Gómez, 2000: 130).

Deste modo, vale ressaltar a intenção de estabelecer relação entre os contextos que constroem o currículo real, retratada em atividades relacionadas com o currículo na prática de ensino.

O contexto didático, que abrange o currículo e se desenvolve através de atividades de ensino-aprendizagem, deve ser trabalhado pelo professor, não de forma isolada do mundo “exterior” do aluno e

da escola, mas numa interconexão entre as aprendizagens, seja na educação formal, seja na educação não-formal ou informal.

“Se o currículo escolar deve tornar-se uma experiência libertadora para uma parte muito maior de cada turma de estudantes, isso vai exigir um envolvimento muito maior da parte de muitas pessoas que hoje não têm vínculo direto com a escola, mesmo pais e empregadores, e muitas atividades feitas por professores e alunos que não se limitam à escola nem, em termos convencionais, são definidas como ‘educacionais’” (Young, 2000: 55).

Isso exige que o professor tenha uma visão da necessidade de não se prender somente à educação escolar, mas transpô-la ao mundo não-escolar que os alunos experimentam, minimizando assim o distanciamento entre esses dois mundos. “É a escola que propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (Freire, 1991: 83). O currículo, no contexto didático, deve empreender uma educação voltada para a realidade. “Assim, o conhecimento escolar divide-se, cada vez mais, num dualismo que privilegia, por um lado, a estrutura das disciplinas como a trave-mestra da aprendizagem dos alunos e, por outro, secundariza os saberes ligados aos sentidos político, social e moral da ação humana” (Pacheco, 2006: 151). É justamente no interior da escola que se insere o compromisso de se ofertar o conhecimento e o saber. A estrutura da escola, com suas relações e dinâmicas internas, a estrutura organizacional, as atividades científicas e culturais realizadas, a dinâmica do espaço físico, a distribuição do tempo, a distribuição dos atores que compõem o quadro administrativo/pedagógico/alunos/comunidade que determinam o “contexto organizativo” (Sacristán e Pérez Gómez, 1998), que sustentam o projeto concreto que a escola oferece à comunidade acadêmica.

No contexto social, a escola deve galgar caminhos rumo à escola democrática, buscando reconstruir em seu interior centros de práticas democráticas, estreitando as fronteiras com a sociedade em geral. Permitirá aos alunos excluídos espaço para não silenciarem, criando novas perspectivas de articulação entre o mundo real, a escola e a sociedade. Assim, “convém recordar quem somos “nós”. As escolas democráticas necessitam de se apoiar numa definição plural e abrangente, num compromisso de construir uma comunidade que é da escola e da sociedade, na qual a escola existe” (Apple e Beane, 2000: 52). Não faz sentido a escola não ser democrática, tornaria sub-versiva, educaria os alunos hostis à vida democrática, haja vista que não existe democracia sem democratização da escola, as expressões

Educação e Democracia são indissociáveis. A ideia da democratização da educação nos impulsiona para lutarmos pela mudança da escola, visando à democratização do país. Sabemos que:

“a escola pública não pode ser reduzida a uma simples ideia, mas a um recurso que torna possível a democratização, as suas funções inserem-se no domínio de imperativos morais, assim discriminados por Fullan, a partir dos trabalhos de Goodson: facilitar a enculturação crítica; providenciar o acesso ao conhecimento; construir uma efectiva relação entre professor e aluno” (Pacheco, 2005b: 149).

A escola tem sido um dos caminhos para a elaboração dos saberes sociais, um espaço de formação e informação, favorecendo a inserção do aluno em questões sociais marcantes e em um universo cultural maior.

1.1 Currículo: lugar do conhecimento transmitido e recriado

Na escola, os conhecimentos transmitidos e recriados são significativos quando são produtos de uma construção dinâmica, que integra o saber escolar e os demais saberes, como os políticos, sociais, culturais e psicológicos.

Com a globalização e as evoluções científicas e tecnológicas não se pode esquecer de abordar na escola questões relativas a discussões ético-valorativas da sociedade, aumentando a diversidade de abordagens na tarefa da educação, levando os alunos a participarem da cultura, das relações sociais e políticas.

“Neste sentido, a escola abre-se para o exterior da sua fronteira legal e física, deixa de se circunscrever apenas à relação pedagógica professor-aluno e configura-se por uma fronteira social, determinada pelo sistema de interação que estrutura a sua organização social, no qual os actores são todos os interessados e intervenientes no processo educativo” (Formosinho e Machado, 2000: 119).

Isso significa que a escola impõe e expõe a cultura na sociedade em que se situa. Neste sentido, “o currículo se transformou no eixo em torno do qual gravita a vida escolar e, por extensão, gravita até mesmo boa parte da vida social” (Veiga-Neto, 2004: 53).

A amplitude do conceito de currículo, que pode ser pensado para fora dos muros da escola, se articula entre a escola e a cultura.

O currículo não é exclusivamente um instrumento a ser transmitido pelos professores e engolido pelos alunos, mas o terreno em que ativamente se cria e se produz cultura. O currículo é visto como um veículo de transmissão de uma cultura que antes era incontestada e unitária, e atualmente é “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira e Silva, 1995: 28).

O currículo pode ser trabalhado, embutido em uma cultura oficial, porém, o resultado desse trabalho nunca será pretendido, porque envolve contexto cultural.

1.2 O posicionamento curricular nos anos 1990.

A opção em apresentar estudos curriculares pós anos 1990, se deu quando a pesquisa tomou como estudo os normativos referentes à formação do professor: as legislações Pós-Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Pós-Lei nº 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo Português, alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de Setembro, que sofreu a segunda alteração pela Lei nº 49/2005.

O objetivo desse estudo é compreender qual o direcionamento curricular pós anos 1990, já que muitas foram as influências das teorias do Primeiro Mundo.

O currículo como espaço de conhecimento especializado é relativamente recente, principalmente em relação à área científica no âmbito da Educação. Em meados do século XIX, afloraram os problemas no campo educacional, dando, assim, início às importantes evoluções no fenômeno educativo.

Foi no século XIX que aumentou a capacidade de construir instrumentos educacionais mais sólidos. Surge daí o currículo como um instrumento de escolarização, porém manipulado pela escola, cujo perfil era o de uma sociedade elitista, que trabalhava apenas com um tipo de currículo.

Para Morgado (2000), o campo curricular emergiu como área de conhecimento educativo para dar resposta à sociedade do maquinismo e à pressão que a sociedade industrial exerceu sobre a escola. Praticamente, após a Primeira Guerra Mundial surgiram aspectos decisivos para a elaboração do currículo enquanto área de conhecimento. Contudo, os trabalhos de Bobbitt (1918 e 1924), marcaram a área de estudos curriculares, posicionando o currículo como campo autônomo no domínio da educação. Nesse contexto, Franklin Bobbitt é considerado um marco na emergência do campo curricular. Para ele, elaborar currículos envolvia a identificação de conhecimentos, habilidades, atitudes e hábitos necessários ao desenvolvimento da personalidade adulta.

Bobbitt afirmava que ao elaborar o currículo o principal foco deveria ser a clareza dos objetivos educacionais e os meios a serem trabalhados para atingi-los, pois ele transportava para o campo da Educação padrões e formas de trabalho utilizados na área empresarial, com vistas à eficiência em função da ampliação de ganhos financeiros.

Outros grandes colaboradores para o desenvolvimento curricular foram os trabalhos de Tyler (1949) e Taba (1962), que apontavam a necessidade da ligação entre a teoria e a prática curricular no interior das escolas.

Essas novas idéias eram vinculadas ao movimento denominado Progressivismo, cujo maior expoente foi John Dewey, que desde o começo do século produzia trabalhos sobre a Educação, nos quais defendia a importância da elaboração curricular baseada nos interesses das crianças. Dewey acreditava que o currículo deveria se constituir de experiências significativas para os estudantes, levando-os à oportunidade de aprender a aprender. Almejava uma escola ativa, com um espaço democrático, guiada pelo conceito “*learning by doing*”¹, onde o aluno se formasse como cidadão.

Dewey se diferenciava das idéias defendidas por Bobbitt, no que se referia à escola, não enquanto ligada aos interesses empresariais, mas um espaço que proporcionasse o desenvolvimento infantil.

Já Ralph Tyler, que em seu livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (1949), consolidou a tradição tecnicista da área, prescrevia a forma como os currículos deveriam ser elaborados. Em sua obra, consta quatro pontos que, para ele, são essenciais na elaboração do currículo: selecionar os objetivos educacionais, identificar experiências de aprendizagem, organizar essas experiências e avalia-las. Diante disso, vários manuais foram editados por diferentes autores, porém, embasados nos ideais de Tyler.

¹ Que significa “aprender fazendo”.

A partir daí,

“a investigação, no domínio curricular, vai ser determinante nas reformas dos sistemas educativos –primeiro nos Estados Unidos da América² e, posteriormente, no continente europeu– particularmente no que se refere aos aspectos inovadores, estabelecendo, ao mesmo tempo, relações de interdependência com outros factores como o apoio político e administrativo, os meios económicos disponíveis e, naturalmente, a formação de professores” (Morgado, 2000: 20).

Desta forma, as influências das teorias do Primeiro Mundo tiveram como consequência um maior desenvolvimento de pesquisas elevando a qualidade na área curricular. Mesmo assim, essa contribuição teórica não foi suficiente para contribuir com uma escola de qualidade, pois a questão do fracasso escolar ainda continuava em evidência. “Oscila-se, assim, entre a valorização de uma produção teórica de cunho mais académico e a preocupação com a prática, com a escola” (Moreira e Macedo, 2000: 102).

Dois grandes movimentos marcam o campo do currículo na década de 1970, demonstrando insatisfação em sua forma de orientação. Esses movimentos foram influenciados pelas novas tendências infiltradas na área das Ciências Sociais, em que princípios, concepções, teorias como o Marxismo, o Neomarxismo, a Fenomenologia, a Etnometodologia, o Interacionismo Simbólico e a Psicanálise, dentre outras, começam a ter grande influência.

Um desses movimentos, conhecido como Nova Sociologia da Educação (NSE), emergiu na Inglaterra, porém foi redefinido seu campo como Sociologia da Educação, tendo como principal foco o estudo do currículo e da Pedagogia como processos sociais (Young³, 2000).

Não diferente do que aconteceu na Inglaterra, nos Estados Unidos um grupo de educadores, descontentes com as tendências curriculares –o caráter técnico e prescritivo– propuseram reconceituá-lo. O

² “No início do século XX, os Estados Unidos já eram reconhecidos como o país de economia mais desenvolvida do mundo. Para a consolidação de seu parque industrial, a nação estimulou a imigração de povos de diferentes países para atender às demandas de um mercado de trabalho que se expandia com grande rapidez. [...] Diante das modificações ocorridas no país, as elites americanas começaram a se preocupar tanto com os novos costumes e padrões culturais trazidos pelos imigrantes como também com as transformações culturais que ocorriam nos centros urbanos, cujo comportamento e cuja forma de ser tornavam-se cada vez mais diferentes daquelas dos habitantes das pequenas comunidades rurais, em que dominava a cultura anglo-saxônica, branca e protestante.

Neste contexto, é atribuída a escola à missão de preservar e restaurar os valores da cultura americana, que pareciam estar ameaçados. [...] A ênfase na educação levou alguns grupos a pressionarem a escola para uma atuação mais eficiente. Argumentava-se, naquele período, que a escola deveria utilizar os métodos de administração científica preconizados por Tylor; segundo esses grupos, poderia ser feito na escola aquilo que esses métodos tinham feito nas empresas” (Santos, 2002: 163).

³ O livro *Conhecimento e Controle*, coordenado por Michael Young, publicado em 1971 e composto por coletânea de artigos, é considerado um marco da Nova Sociologia da Educação (NSE).

destaque foi para “dois grupos desse movimento: um deles associado ao Marxismo e ao Neomarxismo, do qual participaram Henry Giroux e Michael Apple” (Santos,2002a: 167). Esse grupo foi precursor do que se convencionou chamar de Sociologia do Currículo.

“Os autores pertencentes a esse grupo voltaram seus estudos principalmente para as relações entre currículo e cultura. O que procuram mostrar em seus trabalhos é como o currículo trabalha em favor dos interesses dos grupos dominantes, reproduzindo dessa forma as desigualdades sociais” (*Id.Ibid.* : 168).

A partir dos anos 1980, novas áreas de estudo e de pesquisas se configuraram no campo do currículo, influenciadas por diferentes idéias no âmbito das Ciências Sociais. Contudo, a área curricular foi marcada pela influência do pensamento pós-moderno, ou pós-estruturalista, presente também na década passada e identificada nos trabalhos dos autores Cherryholmes (1993), Giroux (1993), McLaren (1993) e Popkewitz (1994), dentre outros.

Os autores enfatizam que na escola os alunos não aprendem apenas conceitos sobre o mundo natural e social; adquirem também consciência, disposições e sensibilidade que comandam suas formas de relações e de comportamentos sociais e estruturam sua personalidade (Santos, 2002b).

Sabemos que num mundo globalizado, recebemos influências de outros países, o que devemos atentar é para não aplicá-las “nua e crua” em nossa realidade, pois é um processo complexo e envolve pesquisas de diferentes áreas e teorias. “O que se vê muito mais hoje é uma multirreferencialidade, sendo trazida para construções mais autônomas” (Santos, 2002b :103). Não podemos deixar de adequar essas teorias à nossa realidade, o que muitas vezes não ocorre, dada a visão pouco crítica das teorias estrangeiras.

Que impacto tiveram estes estudos noutros países, como do Brasil e Portugal? No Brasil, são visíveis nos trabalhos de Alfredo Veiga Neto, Antônio Flávio Moreira, Luciola Licínio de Castro Paixão Santos e Tomaz Tadeu da Silva, para citar somente os mais publicados. Em Portugal, observa-se o aparecimento de livros que têm como autores Albano Estrela, Carlinda Leite, José Augusto Pacheco e Maria do Céu Roldão.

Em Portugal, sobretudo na 2ª metade do século XX, reconheceu-se que a reforma curricular “se tornara impossível, na medida em que os problemas diagnosticados se mantiveram nas estruturas escolares e nas práticas curriculares de professores e alunos” (Pacheco, 2001: 168). Assim, através dos

Decretos-Leis n^{os} 6 e 7 de 2001, os Departamentos da Educação Básica e do Ensino Secundário atentaram para a revisão curricular. Sendo o currículo de natureza política, algumas medidas visavam à flexibilização e descentralização de políticas educativas.

Para Lima *apud* Pacheco, “em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola configuram um ‘centralismo educativo’ comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam (e que ninguém parece agradar), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos” (*Ibid.* 169).

Nesta visão, o currículo necessita ser construído gradativamente, sem abafar a tradição histórica e social, renovando-se progressivamente.

Os currículos são produzidos por linguagem não transparente, pois não se encontra refletida numa verdade evidente ou ideologicamente obscura e turva. Vale entender que “as palavras que um currículo utiliza para nomear as coisas, fatos, realidades, sujeitos, são produtos de seu sistema de significação, ou de significações, que disputa com outros sistemas” (Corazza, 2001: 10). Esses não se apresentam como prontos, não possuem significação plena em si, mas apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que confrontam e definem o que é válido e real para ser transmitido.

Neste sentido, a “autonomia curricular”, defendida por Morgado (2004), vem confirmar a importância dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, seja na adaptação do currículo proposto em nível nacional ou a inclusão de temáticas que julguem importante para a formação dos alunos. O currículo ganha, portanto, maior extensão, uma vez envolvido em diferentes práticas discursivas e tecnologias. Assim, o

“projecto curricular e autonomia da escola são, pois, conceitos intimamente relacionados, de cuja concretização dependem as principais mudanças que se torna necessário imprimir no domínio educativo, nomeadamente na construção de uma nova cultura educativa em que a escola é vista como um bem comum, só possível de edificar na base de uma autonomia colectiva, consubstanciada a partir do contributo individual e autónomo de cada professor” (Morgado, 2004: 119).

Sob essa perspectiva, o currículo se apresenta como um conhecimento mutável, não existe um campo de neutralidade. Nele está embutida a prática cultural, a relação social, e não pode ser elaborado

fora das relações de poder. Sob o ponto de vista da linguagem, essas relações encontram-se interligadas à produção de significações que privilegiam determinados aspectos em detrimento de outros, em posicionamentos específicos de poder, formando o currículo e produzindo identidade e diferenças. Por conseguinte, o currículo é colocado como um espaço onde poderá examinar as diferenças representadas e seus significados.

Portanto, o currículo direciona a atividade escolar dentro da realidade da escola, um projeto planejado administrativamente no âmbito cultural, social e político.

1.3 Currículo – um processo de construção, diferenciação e inovação

Cabe ao professor, assumir não somente o papel de mediador do conhecimento, mas também de gestor, participando de decisões. Assim, enxergará situação nova que refletirá no contexto de seu trabalho, como a questão curricular.

Não estamos aqui jogando mais uma função entre tantas nas costas do professor, alertando-o para uma nova cultura profissional. Ele não tem contribuído com a criação de programas e materiais curriculares, o que reforça a ausência de poder de decisão e criação do professor em seu próprio objeto de trabalho. Neste sentido, ele torna-se indivíduo desligado, distante de seus colegas e de seu trabalho.

O professor não deve ser um profissional “[...] reduzido a utilizador de materiais curriculares que outros produzem, a executor não interveniente de planos curriculares rígidos que pode transformar para chegar ao *produto* que qualquer professor ambiciona: a construção de aprendizagens significativas por todos os seus alunos” (Roldão, 1999a: 20).

Neste sentido, o professor deve conhecer quais são os saberes relevantes a seus alunos e as opções curriculares pertinentes à escola, direcionando o ensino para as estratégias adequadas através de investigação e soluções pedagógicas.

Vivenciamos a crise da escola, pois o contexto em que ela atua tem mudado radicalmente, porém, a escola não dá conta de estruturar um novo padrão de funcionamento. Acarreta-se, assim, a necessidade também de mudanças estruturais nos sistemas, no sentido de uma maior autonomia dos níveis de decisão

dos membros da escola, principalmente na função docente, impulsionada a sofrer mudança no quesito autonomia aos projetos próprios e ao currículo.

Com toda essa possibilidade de mudança, torna-se “particularmente visível no plano curricular: a uma prática de escolas e professores assente nas directrizes, concepções e decisões emanadas quase exclusivamente do órgão central, e apoiada em auxiliares curriculares concebidos por outros- os manuais-, lançados pela indústria editorial e consumidos de forma mais ou menos passivos” (Roldão, 1999b : 19).

Ao professor, cabe a responsabilidade de enxergar as estratégias e tomar as decisões relativas ao currículo, avaliando-o, ajustando-o e/ou elaborando materiais curriculares. Para se chegar a esta complexidade educativa, devemos preparar o docente, assegurando-lhe uma formação concisa, que ofereça um suporte teórico e prático, e o incite a tomar decisões assertivas, nas intervenções relativas ao seu trabalho, e especialmente em relação ao currículo. Capaz de levar esse docente a progressão e mobilidade, à não aceitação de regras definidas e um currículo encaixotado, mas ter o poder de decidir como se desenvolverá o seu trabalho, tendo clareza para analisar, avaliar e agir diante da reflexividade.

Esse currículo que recebemos na escola, cuja colaboração se deu pelos programas nacionais, qualquer docente por menor que seja sua experiência na área educacional, percebe que não está oferecendo respostas às necessidades sociais, atuais e futuras, principalmente. Isso confirma a importância de prepará-lo para enfrentar, aderir e provocar mudanças no plano educacional.

Vivemos num mundo de mudanças, onde atingem o interior da escola. “Esta mudança é caracterizada pela pressão social sobre a escola no sentido de, mais uma vez, ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de gerir, na tentativa, historicamente sempre repetida, de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (Roldão, 1999b : 25).

O professor não deve ter idéia simplista, de querer inventar o currículo ao sabor da vontade e idiosincrasia, como um *menu* que um *chef* de restaurante prepara de acordo com sua vontade. Deve aprimorá-lo, visando a natureza histórico-social, a realidade vivenciada, trabalhando profissionalmente para uma determinada comunidade, com seus pares e principalmente com seus alunos. Assim, o currículo não será visto como “um figurino estável de disciplinas” (*Id. Ibid.*), mas analisado de forma crítica, face às necessidades atuais, definindo a natureza da instituição escolar. Trabalhar um currículo, onde ocorreu um

processo de seleção, não invalida a questão cultural, haja vista que o currículo consiste na escolha das diferentes manifestações culturais, consideradas significativas à Educação.

O professor, que em sua formação foi trabalhado com o currículo denominado tradicional, ou como *fato*, organizado por disciplinas, com ênfase, sobretudo na área cognitiva que aprendeu através da não relação do que era ensinado na sala de aula, a sobreposição de disciplinas, e que a transmissão dessas era tida como essencial, sem perceber a importância da compreensão e construção dos processos de conhecimentos, terá que esquecer esse modelo de currículo e aprendizagem e reaprender as novas propostas curriculares, chamadas de inovadoras, alternativas ou críticas. Esse modelo de currículo visa a necessidade da inclusão de outros conhecimentos, além dos tradicionais conteúdos acadêmicos: as artes, a cultura corporal, as novas áreas do conhecimento e de saberes práticos. Visa também uma proposta curricular integrada dos conteúdos de diferentes campos, eliminando, assim, a fragmentação do conhecimento. Este deve também estar centrado em problemas da vida cotidiana, levando o aluno a construir o conhecimento em suas diferentes habilidades, sejam intelectuais, atitudinais, formas de condutas e valores.

Desta forma, podemos afirmar que o eixo do trabalho docente estará voltado para a construção de conhecimento pelo aluno.

Santos afirma que “os currículos integrados, que não estabelecem uma fronteira nítida entre as disciplinas, ou seja, aqueles que buscam trabalhar de forma interdisciplinar, são estimulados e defendidos porque:

- Permitem o trabalho com conteúdos culturais relevantes, englobando a discussão de questões que não poderiam ser trabalhadas no limite de uma única disciplina.
- Privilegiam o ensino, com base em questões reais e práticas, que estimulam o interesse e a curiosidade dos alunos e a formulação de respostas criativas e inovadoras.
- Sua forma de organização tem similaridade com a maneira como enfrentamos/solucionamos problemas reais de ordem pessoal e profissional.
- Favorecem o trabalho coletivo entre os professores, eliminando as hierarquias entre as disciplinas e facilitando a troca de experiências entre os docentes” (2002b: 157).

Esse modelo de currículo eliminará a organização das disciplinas em justaposição e fragmentação dos saberes escolares. Será capaz de instigar o aluno para o gosto da pesquisa, desenvolvendo nele o

espírito crítico e a oportunidade de ser criativo, além de oferecer espaço para trabalhar com os problemas da vida cotidiana, sensibilizando-o a estabelecer uma relação significativa com suas experiências concretas.

O currículo integrado não será o “salvador da Pátria”, temos ciência de suas limitações. Por isso, questionamos: o currículo integrado possibilita aos docentes a realização de um trabalho em equipe? Para se trabalhar com esse modelo de currículo só é possível sob a forma de projetos? Como sistematizar os conteúdos neste tipo de currículo? Poderia o professor ensinar apenas aquilo que domina mais, ou mais gosta, ou acha adequado a sua turma, e os alunos ficarem com defasagem de conhecimento?

Muitas são as preocupações e críticas desse modelo, um deles é que os conteúdos acabam sendo trabalhados de forma superficial, havendo pouco espaço para o aprofundamento das idéias e, sobretudo, para a organização e a sistematização dos conhecimentos.

O papel do professor no trabalho com a integração dos conteúdos curriculares, exige que o docente saiba mediar e intervir na participação e interesse do aluno, de forma a não fugir e/ou distorcer o rumo do conteúdo, garantindo assim que os objetivos iniciais sejam alcançados.

Diante das críticas em relação ao currículo integrado, continuamos indagando: estariam os professores preparados para trabalharem com este tipo de currículo? Qual o modelo de currículo ideal? Que tipos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores devem estar presentes no currículo da escola?

Roldão alega que o “problema da escola é hoje o de responder satisfatoriamente a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo - sendo que esses todos são cada vez mais diferentes” (1999b: 33). Assim a autora apresenta o quadro nº I, onde procura sistematizar o essencial da evolução dos sistemas que tem analisado.

	CURRÍCULO	ESCOLA	PROFESSORES
SISTEMA EDUCATIVO CENTRALIZADO	<p>Definido apenas em nível nacional.</p> <p>Uniforme.</p> <p>Constituído essencialmente por conteúdos/tópicos.</p> <p>Avaliação por referência ao</p>	<p>Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática.</p> <p>Organização hierárquica.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados.</p> <p>Prestação de contas perante</p>	<p>Actividade regulada pelos conteúdos curriculares estabelecidos.</p> <p>Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas.</p>

	normativo único.	programático	a administração central.	Prática predominantemente inividual.
SISTEMA EDUCATIVO CENTRADO NAS ESCOLAS	Binómio curricular: currículo nacional (core curriculum) + currículo de cada escola (projecto curricular, integrando e ampliando, de forma própria, o currículo nacional). Alargamento do currículo a maior número e tipos de aprendizagens. Avaliação por referência a: a) avaliações nacionais externas; b) avaliação pela e na escola, face aos seus objetivos.		Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis). Organização funcional (em modalidades várias). Campos de contas perante a comunidade e a administração.	Actividade regulada pelos objectivos e metas curriculares da escola. Campos de iniciativa e decisão próprios- gestão curricular, no plano individual e colectivo. Práticas colaborativas entre pares.

Quadro nº I. Gestão curricular e sistema educativo (Roldão, 1999b: 35).

Diante do quadro anterior, podemos afirmar que o sistema educativo centrado nas escolas faz sentido, uma vez que hoje a sociedade tem a cada dia se tornando mais heterogênea, seja do ponto de vista ético, cultural, social e outros. A sociedade tem apresentado padrões que diretamente influenciam a escola e até o sistema nacional. Desta forma, vão aproximando as semelhanças nos currículos educacionais de vários países.

Para Amaral, “isto se faz segundo padrões de influência ou domínio estabelecidos pelos sistemas hegemônicos, que se tornam uma espécie de modelo para todos os países. Decorre disto, os padrões curriculares tradicionais, que privilegiam o sistema nacional, ficam cada vez mais desprestigiados, devido ao seu caráter nacionalista e etnocêntrico” (2003: 151).

Forquin (1996) atribui esse fenômeno como “cultura da escola”, com suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de premiação e sanção, seu regime de produção e de gestão. É justamente isso que faz a identificação em qualquer país, do que seja uma escola. A estruturação escolar reflete diretamente na sua organização interna e no currículo, daí surge a preocupação: não podemos trabalhar como se todas as escolas fossem idênticas, principalmente no que se refere ao plano organizativo e curricular, as situações nas quais elas estão envolvidas é totalmente diferente.

Para Roldão (1999b), esse fato agrava a ineficiência do ensino escolar e faz crescer o chamado insucesso escolar, associado ao insucesso dos alunos. Falta-lhes condições de aprender o que é ensinado? Ou os alunos não aprendem boa parte do que lhes ensinam na escola porque oferecem um currículo inadequado?

Sabemos que “os teóricos de currículo, em sua maioria, estão lotados em Universidades e suas teorizações, muitas vezes, descoladas do movimento que se passa na realidade das escolas” (Silva, 2006: 13). Numerosos e variados são os obstáculos encontrados em direção à criação de instrumentos conceituais e operacionais, capazes de transformar e/ou inovar o currículo da escola.

Para Pacheco, “a escola existe com a finalidade não só de consolidar a aquisição de um conhecimento comum, que valoriza os valores de uma tradição social e cultural na qual os alunos devem ser endoutrinados pelos professores, bem como de impor um conjunto de valores que podem ser sintetizados pelo conceito de capital social [...] pode ser definido simplesmente como um conjunto de valores informais ou normas partilhadas pelos membros de um grupo e que permite a cooperação entre essas pessoas” (2002: 96).

Neste sentido, a escola não deve ser vista como local onde se transfere o conhecimento, mas onde se perpassa os valores, a cultura e onde acontecem as relações. Deve trabalhar com um currículo ajustado e construído para oferecer aos alunos um ensino capaz de adequar as necessidades dos mesmos, seja na diferenciação das aprendizagens ou nas situações de diversidade, isso contando com uma flexibilização curricular. Assim, “a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca da ideologia e sua representação não só enquanto idéias, mas prática concreta” (Freire, 1991: 123).

O currículo pensado por Freire é a expressão da política educacional que retrata ou que tem como resultado o diálogo entre os diferentes campos do conhecimento, de interesses de grupos e que se inserem na escola e na sala de aula. Pensar em currículo é pensar em uma escola democrática.

Assim, a escola, como espaço de conhecimento, exige não só planejamento, pelo que há saberes fundamentais que devem ser aprendido, na lógica de um *core curriculum*, mas também a vocação de professores, pois professores e alunos participam diretamente no currículo. Como *fato* e como *prática*, o currículo obedece a lógica diferente, ainda que toda a proposta curricular só faz sentido se orientada para

a integração social e cultural das leis, tornando-os responsáveis pelas aprendizagens, e que Freire explicita bem através do conceito de autoinstituição da escola.

Concluimos que o campo educacional se desenvolve em conexão com o campo econômico, com os movimentos sociais, e com a contribuição dos profissionais da área. Não estamos isentos dos conflitos, eles garantem as tendências e/ou abordagens que vão ressignificando ao longo do tempo a Educação, como o conceito de currículo de Dewey e Bobbitt.

Algumas teorias que são apresentadas como inovadoras utilizam roupagens novas, mas são retomadas as antigas propostas, como o trabalho em projetos no currículo integrado, pois Dewey no começo do século passado, já mencionava a importância de projetos na Educação.

A Sociologia do Currículo continua mantendo algumas das características das abordagens que ela mesma criticava, ainda que venha trabalhando com várias teorias há muito tempo presentes no campo das Ciências Sociais, como o Marxismo, a Fenomenologia e o Interacionismo Simbólico. Porém, foi possibilitado novos caminhos para se compreender o currículo, graças aos pesquisadores ligados à Sociologia do Currículo.

Vale destacar que o processo de seleção e de organização do currículo deve ser cauteloso e exige pesquisa, sua relevância se faz pela formação do aluno nos diferentes aspectos como: físico, estético, emocional, social, político e de habilidades e competências a elas relacionadas.

No processo de globalização, que homogeneiza a escola e conseqüentemente o currículo, a diferenciação pode se apresentar não só pelas desigualdades nacionais como também pela “cultura da escola”, pois grandes são os fatores internos e externos que envolvem a escola e que são capazes de diferenciar o currículo.

O papel do professor perante o currículo é o de grande diferenciador no trabalho com ele. O professor constitui-se enquanto história familiar, diferenciação na formação inicial e continuada, nas crenças, valores, ideologias, habilidades intelectuais, movimentos sociais e culturais, o que faz dele um profissional singular, e automaticamente dará sentido diferente de interpretar e trabalhar com o currículo formal. O professor deve se posicionar enquanto construtor, realizando trocas, vivências, ensaios, e não como um “transferidor” de conhecimentos.

O currículo formal poderá também ser diferenciado através da análise dos discentes. Perrenoud (1995) aponta sobre “ofício de aluno”, cujos fatores influenciarão o desenvolvimento curricular.

A dualidade que existe entre a realidade professor *Vs* aluno, também existe no campo curricular. Apontamos para a interpretação pré-ativa *Vs* interpretação interativa do currículo, currículo formal *Vs* currículo real. Essa diferenciação ou esse conflito não se apresenta somente no âmbito teórico, mas em sua concretização, conflitos, dificuldades e processos de negociação existentes no dia-a-dia. Desta forma, o currículo formal acaba sendo influenciado através das propostas do currículo real, ou seja, o currículo encaixotado - currículo formal-, sofre alterações diante de realidades diferenciadas na Educação como a escola/professores/alunos/sociedade/ cultura.

Muitos são os pesquisadores que têm contribuído com a reflexão, identificação e análise do campo curricular diante das tendências atuais e das políticas educacionais, porém, só é possível operacionalizá-lo com a contribuição dos sistemas, das comunidades científicas, das escolas, dos professores, agindo de forma reflexiva, visando integralizá-lo às mudanças políticas, sociais e educativas.

II FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR DIFERENCIADO

Muitas são as pesquisas sobre formação de professores. Têm crescido quantitativa e qualitativamente em vários países, talvez pela necessidade de conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Os avanços dos pesquisadores são significativos para abordar esse tema. Assim, pouco a pouco foram aparecendo importantes pesquisas sobre os professores principiantes e os professores em exercício. Contudo, a temática “formação de professores” continua em evidência, pois necessitamos de analisar os processos de inovação e mudança, as possibilidades de intervenções organizacionais, curriculares e didáticas, fazendo que, cada vez mais, a pesquisa seja percebida como fundamental nesta área. “[...] é urgente levantar o que vem sendo feito e que se identifica com o perfil de professores a fim de aprender com experiências bem-sucedidas e, ao mesmo tempo, rever ou reinventar as agências formadoras existentes que quiserem e puderem dar respostas eficazes ao desafio de preparar esses professores” (Mello, 2004: 72).

Nesse sentido, é preciso um olhar diferenciado para a formação de professores. Como os professores podem ser protagonistas da transformação pedagógica, fato imprescindível para melhorar a educação básica, se eles próprios muitas vezes não recebem uma formação adequada?

“Há pesquisas que mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado a situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas” (Marcelo, 1997, 52). Podem, por isso, ocorrer contradições entre as teorias trabalhadas na formação do professor e as teorias implícitas no cotidiano escolar, exigindo dele uma pressão muito forte para a mudança. O professor experimenta uma situação de instabilidade, pois grande parte da teoria aprendida em sua formação está aquém dos acontecimentos e transformações vivenciados: “os desafios são enormes e os que militam em educação se vêem atordoados diante de tantas dificuldades e contradições” (Alonso, 2003a: 11).

É difícil imaginar qual o melhor caminho a seguir para contemplar a formação de professores. Não basta a visão de um currículo ideal, mas trabalhar no sentido de formar pessoas quanto a valores, atitudes e comportamentos, ou seja, não só formar o homem e o cidadão, mas formar aquele que irá formar outras pessoas, capazes de realizar-se enquanto pessoa, sem camuflar o ser social. Talvez esse seja um dos

vários “nós” na formação do professor, pois “vivemos uma época que em nada se assemelha a outras vividas por nossos antepassados e para a qual não fomos preparados, o que resulta em não termos referências para enfrentar os desafios com que nos defrontamos” (Alonso, 2003a: 10). Daí a necessidade de formarmos o professor para que seja capaz de trabalhar e intervir neste mundo marcado pelo excesso: do individualismo, do valor atribuído ao consumismo e aos bens materiais, da convicção de que tem de vencer e ser sempre o melhor, de passar à frente dos colegas “custe o que custar”, de que tudo neste mundo é comprável.

Formar o professor para o mundo moderno requer habilidades e conhecimentos que antes não eram necessários, mas que hoje constituem condições indispensáveis, tanto no que se refere à docência, quanto ao trabalho administrativo. É necessário que ele se torne apto a participar e compreender a dinâmica da sociedade, como também estimular o desenvolvimento crítico, a autonomia e mecanismos de participação social, pois as pressões diante do professor são muitas.

“[...] e elas vêm de vários fatores: de um lado, dos pais, que, por não compreenderem exatamente o que está acontecendo, exigem do professor respostas que ele não está preparado para dar; de outro, da sociedade, que o responsabiliza por todos os males sociais, exigindo do professor e da escola soluções para os inúmeros problemas sociais. E assim, o professor acaba se tornando o ‘bode expiatório’ de todo o insucesso e incapacidade escolar” (*Id. Ibid*).

A sala de aula é um lugar complexo. Podemos caracterizá-la como um lugar multidimensional e imprevisível, além de ser um lugar onde as decisões do professor deverão ser tomadas dentro de uma imediaticidade e unicidade, demonstrando em grande parte seu equilíbrio. Assim, “formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive [...]” (Ribas *et al*, 2003: 41).

A formação do professor não se dá em instituição onde não ocorre nicho de consenso e não há linearidade, por ser um processo complexo e dialético, que possibilita o surgimento de profissionais com formação diferenciada e que nem sempre buscam caminhos para superar conflitos.

Para Ribas *et al* (2003), o termo “formar” traz uma conotação autoritária, que permite a reprodução social e cultural. Os autores entendem que não se pode negar a presença da racionalidade técnica nos esquemas de formação das instituições, mas acredita que “formar” deve se dar num processo

dialético, em que imbricado o “formar-se”; assim o sujeito terá a consciência de responsabilizar-se pela sua formação.

Neste contexto, já que nas instituições não existe uma linearidade na formação do professor, pelo menos que possam despertar nos futuros docentes, o desejo e a importância da formação continuada. Temos ciência de que o professor não se constrói pelo acúmulo de conhecimentos, mas pela forma como irá conduzi-los, ou seja, por meio da reflexão crítica sobre sua própria experiência e com as demais interações, assim, a reflexão-na-ação é de extrema importância no dia-a-dia do docente.

A reflexão deve ser um dos objetivos na formação do professor, representando também uma nova tendência. Hoje, a concepção de professor e de ensino inclui vários termos, como afirma García:

“[...] prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruickshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeier), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O’Day), professores como pedagogos radicais (Girox), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner)” (1995: 59).

Não só existe a diversidade de propostas metodológicas como também a dispersão semântica. Porém, não devemos esquecer de um dos autores que tiveram maior peso na difusão do conceito de reflexão: Donad Shön (1983). Para ele, refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. “Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (Shön, 1995: 85).

Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula, pois consegue afastar da racionalidade instrumental, não dependendo das técnicas e regras derivadas da teoria. O professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, mas constrói uma teoria adequada à singular situação, elaborando uma estratégia de ação adequada (Pérez Gómez, 1995).

Para se trabalhar um ensino numa perspectiva inovadora, é importante que o professor- formador tenha o “pensamento prático” (*Id. Ibid.*), pois será capaz de compreender o desenvolvimento de ensino-aprendizagem. Implica também que repense não somente o conhecimento acadêmico, mas seu papel como profissional e sua postura enquanto professor- formador. Só, assim, será capaz de exemplificar ao aluno uma postura pedagógica, a qual nem sempre ele mesmo presenciou no decorrer de sua escolaridade. O professor formador não trabalha somente com a reflexão. Segundo Lamy, são cinco grandes pólos de conhecimento que dividem o “saber racional”:

“O primeiro pólo:[...] é indispensável um trabalho sobre as representações e os modelos de formador relacionadas aos três paradigmas- ensinar, formar e aprender- e sobre a articulação desses três componentes entre si, assim como um trabalho sobre as analogias e as diferenças entre ensinar alunos e formar seus colegas, adultos, pares [...].

O segundo pólo: Gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isto não se improvisa; isto se aprende [...].

O terceiro pólo: É importante formá-los também nos diferentes sistemas de posicionamento fundados em levantamentos de informações interpretadas, permitindo a auto-avaliação e a regulação da ação [...].

O quarto pólo: [...] o formador deve saber valorizar o que existe, o que já se faz, para produzir as mudanças necessárias; ele ainda deve, tanto quanto possível, proporcionar ajuda e apoio profissionais a seus colegas, sobretudo se estes o solicitam com freqüência.

O quinto pólo: [...] um conjunto de conteúdos que ajudem a se tornar um formador reflexivo, capaz de analisar sua própria prática” (2003: 43-44).

O professor formador precisa também de educar através de exemplos, pelas atitudes e posturas. Diante da diversidade de conflitos e situações educacionais deparadas na sala de aula, deve atentar para tomar as decisões adequadas e construir estratégias apropriadas, tentar articular a fundamentação teórica com questões práticas e concretas, de forma a diminuir a distância entre o que se ensina e o que se pratica, promovendo coerência. Deve também não ficar somente uma página do livro à frente do aluno, mas aprofundar o conhecimento de forma ampla e diversificada, sendo capaz de realizar abordagens muito além dos domínios os quais possui.

Pensar na formação docente é também pensar na mudança de ação do professor formador, ter um novo olhar para o processo ensino-aprendizagem, centrado, em grande parte, no professor, além de lutar para a efetivação prática, capaz de oferecer um ensino interativo, criativo, desafiante, holístico, interdisciplinar e outros. Para isso, é importante entender que os cursos de formação de docentes precisam rever suas estruturas e seu funcionamento, “e ter como pressupostos que são apenas o início de um processo que assumirá características e particularidades que dependerão do ambiente sócio-político-cultural e ético, no qual desenvolverão suas funções” (Vianna, 2004: 52). No entanto, temo-nos deparado com legislações que nem sempre foram propostas por docentes, onde o currículo dá demasiada ênfase aos aspectos teóricos e pouca atenção à dimensão da prática pedagógica.

São muitos os problemas relacionados com a formação docente, que estão presentes também em outros países. Assim, fizemos um rápido estudo sobre a formação do professor, com uma proposta de análise de alguns países: na América do Sul: Argentina e Colômbia; na América Central: Cuba; na América do Norte: Estados Unidos da América; na Europa: Alemanha e Itália e na Ásia: Japão.

2.1 A experiência educacional alemã.

A Alemanha é a maior economia da Europa e a terceira economia em nível mundial, atrás dos Estados Unidos da América e do Japão. É líder mundial na construção de canais, arte milenária reimpulsanada a partir do século XIX. Possui uma área total de 357.050 Km²; é considerado o país natal de muitos pesquisadores importantes nas mais variadas áreas da Ciência.

A Educação na Alemanha não é assunto exclusivo de pedagogos e especialistas, mas uma preocupação de amplos setores sociais, passando do econômico, político a organizações sociais de base, ou seja, é uma preocupação de toda a sociedade. O país ostenta uma das mais antigas e fecundas tradições sobre sistema de formação de professores. Nele foram testados diferentes modelos, que compõem um quadro dos mais ricos e representativos, que irradiou influências sobre vários outros países.

Os Estados têm autonomia em matéria de Educação, o que não implica que o sistema seja totalmente descentralizado (Goergen, 2000). Há uma multacentralidade, pois ao mesmo tempo em que a

Federação descentraliza, deixando a Educação a cargo dos Estados (Länder), estes, dentro de suas concepções, chamam a si a tarefa de organizar o ensino em todos os níveis, exceção feita à universidade. As razões dessa descentralização são de caráter pedagógico (maior eficiência no processo educativo), e política (almeja uma participação mais atuante do cidadão).

Para Goergen, é necessário levar em conta que na Alemanha há sobretudo três aspectos que a diferenciam do sistema de ensino de outros países: “a) A subdivisão no nível Secundário I (da 1ª à 4ª séries) em três carreiras distintas e paralelas, com conclusões diferenciadas: o Segundo Grau Básico (Hauptschule), o Segundo Grau Técnico-científico (Realschule) e o Ginásio (Gymnasium); b) o sistema dual de formação profissional (empresa/escola), que coloca peso maior sobre a formação na empresa; c) a autonomia dos Estados em matéria de educação e cultura, garantida pela Constituição Federal” (2000: 18).

O sistema de ensino é essencialmente público, sendo que as “34.000 escolas alemãs foram equipadas com computadores e acesso a Internet” (Ziemer, 2006: 1). A maioria das escolas atende a crianças somente um período do dia, mas o Governo começou a nova iniciativa de estabelecer mais escolas em tempo integral. Quanto às escolas particulares, geralmente são mantidas por entidades independentes ou ligadas à Igreja (católica e/ou protestante), contam com ajuda financeira que atinge 90% do total de recursos dessas escolas.

A Educação Pré-Escolar, ou Jardim de Infância, abrange o período que vai dos três aos cinco anos de idade, podendo permanecer na escola por tempo integral. As crianças são atendidas nas escolas não por professores, mas por educadoras, pedagogas sociais ou auxiliares. “Essas profissionais ao contrário dos professores, não se formam em universidades ou escolas superiores, mas em escolas técnicas de segundo grau, com duração de três ou quatro anos” (Goergen, 2000: 34). São instituições que estão sob responsabilidade das Secretarias Estaduais da Família, Saúde ou Assuntos Sociais, conforme a situação, e não ligadas à Secretaria de Educação. São geralmente mantidas por organizações confessionais, sociais ou comunitárias.

Já as escolas primárias, o Estado tem obrigação de manter e oferecer a todas as crianças, uma vez que os pais são obrigados por lei a enviar seus filhos à escola; essas têm a duração de quatro anos (dos seis aos dez anos), com exceção de Berlim e Brandeburgo (seis anos). As crianças com dificuldades de aprendizagem contam com cursos especiais de reforço. Os docentes não utilizam métodos modernos, e

trabalham de forma em que se posicionam no centro, fazem perguntas, corrigem, introduzem novos assuntos, fazem exercícios e repetições; determinam, portanto, no detalhe, o que o aluno deve fazer (Goergen, 2000).

Aos dez anos, a maioria das crianças passa para o Segundo Grau. Dividem-se em carreiras diferentes, o que as coloca num grande impasse, pois terão que optar por seu futuro profissional. Essa decisão é compartilhada com a professora (que irá fazer as recomendações), os pais e o aproveitamento do aluno durante o primário. A partir daí fará opção entre três segmentos distintos de formação: pode seguir a Escola Básica, a Escola Real ou o Ginásio, sendo que no 5º e 6º ano o aluno recebe orientação que permite confirmar ou mudar a opção escolhida.

“A Escola Básica, que termina com 5 anos de estudos, prepara o aluno para o mercado de trabalho básico, sendo que ao final de sua formação elementar poderá prosseguir em cursos de especialização para atividades no mercado cotidiano. A Escola Real, com 6 anos de estudos, propicia uma formação de nível técnico; sua conclusão possibilita opção para estudos posteriores rumo à Universidade o que exigirá mais 5 anos de estudos. Finalmente, o Ginásio I, com 6 anos, já proporciona uma formação básica em direção à Universidade, devendo ser completado com o Ginásio II, que tem 3 anos de duração, e confere uma formação de 3º grau (College ou bacharelado básico); as opções de estudo no Ginásio III permitem o ingresso numa carreira universitária específica” (Therrien, 2006: 05).

A Escola Real está centrada numa formação técnica. Por possuir um currículo mais específico, que exige cerca de 5 anos de complementação para alcançar a formação requerida, o acesso à Universidade é dificultado.

A Escola Fundamental, em que o aluno opta por uma das três modalidades de escola, reflete uma política educacional permeada predominantemente por racionalidade instrumental e normativa. Para Therrien (2006), há pouco espaço à autonomia e desenvolvimento do sujeito que ainda se encontra no início da adolescência. As três modalidades conduzem a uma preparação bem diferenciada para o trabalho, o que vem tolhendo o acesso à plenitude da cidadania com igualdade de direitos e cultura.

Na Alemanha existe também o sistema Dual de Formação Profissional, onde a co-responsabilidade é dividida entre a escola e a empresa na formação profissional. É uma formação não-acadêmica, na qual o aluno busca uma qualificação para o exercício profissional.

No sistema educacional alemão, após 13 anos de escolaridade, o aluno inicia a formação na Universidade, e posteriormente o Mestrado e Doutorado. Praticamente todas as escolas superiores ou escolas superiores técnicas são estatais. Com rara exceção, existem escolas superiores confessionais ou particulares. A formação de professores é de responsabilidade dos Estados, predominando uma formação heterogênea graças à autonomia deles. Todos os professores recebem a formação pelas universidades ou escolas superiores equivalentes, voltadas à pesquisa e não apenas para a docência. “Em alguns estados continuam existindo, ao lado das universidades, Escolas Superiores de Pedagogia, mas em condições equivalentes às universidades” (Goergen, 2000: 58).

O pressuposto básico para o ingresso no curso superior de magistério é a conclusão do Segundo Grau com o Abitur, que dá direito geral de ingresso na universidade. No caso do magistério existe um acesso livre, não há controle de vagas em função do mercado.

Segundo Mello, “existem diferentes carreiras no magistério, com formações diferenciadas conforme o segmento escolar a que se destinam (primário, secundário I e secundário II)” (2004: 125). Existe também uma formação específica para os docentes que optarem pelas Escolas Especiais de Deficientes (Sonderschulen); essa formação é oferecida em Escolas Superiores especialmente qualificadas, onde o futuro docente deverá especializar-se em pelo menos duas entre os dez tipos de deficiência, cuja duração é de oito semestres.

A formação de professores, normalmente, é realizada em duas fases: a formação teórica na Universidade, ou em Escola Superior de Pedagogia equivalente, e a formação prática em serviço, chamada Refendariat, sob a responsabilidade do Estado. Entretanto, o tempo de formação prática está estruturado de forma diferente nos vários estados, normalmente tem a duração de dois anos, e parte do princípio de que o exercício profissional do professor não pode ser mera aplicação de teorias trabalhadas durante o curso. Embora haja clara separação entre a formação acadêmico-científica e a pedagógico-prática dos futuros docentes, os estudos na universidade (embora priorizando a fundamentação científica) têm uma orientação prática que possibilita o aluno observar e analisar as atividades escolares, oportunizando visitas às escolas, discussões sobre a prática pedagógica e sobre a didática de determinados conteúdos. A parte prática do estudo acadêmico é obrigatória em todo o país, e é realizada em uma escola, cabendo ao poder público indicar a escola onde o futuro professor realizará seu estágio. “Nessa escola, sob a orientação de um professor mais experiente e reconhecidamente competente, o estagiário assume progressivamente um

determinado número de aulas (até no máximo oito por semana). Durante seu estágio, o futuro professor recebe um salário do governo” (Mello, 2004: 126).

A formação é concluída com dois Exames de Estado, um no final do ciclo de estudos acadêmicos e outro no final do ciclo de formação prática, respectivamente. Os futuros docentes deverão demonstrar que dominam os conhecimentos científico-técnico e, no segundo, que têm suficiente habilidade profissional-prática (Goergen, 2000).

O Conselho Alemão de Educação (Deutsche Bildungsrat) desenhou um perfil da profissão do magistério, que teve uma importante função de parâmetro para a estruturação da formação para o magistério.

“O professor, conforme a exposição deste Conselho, sempre teve múltiplas tarefas:

- ensinar, educar, aconselhar, cooperar, administrar, organizar, supervisionar, inovar;
- transmitir conhecimentos seguros, habilidades e valores, bem como desenvolver a capacidade do aluno;
- assumir diferentes papéis diante dos pais, dos alunos, dos colegas, da administração escolar, da sociedade” (*Id. Ibid.*: 66).

Diante da enumeração dessas múltiplas tarefas, não podemos nos ater da possibilidade do professor ser um profissional que aplique o conhecimento adquirido, executando-os rotineiramente, e sim, um profissional que está atento às transformações da sociedade: do ligeiramento à renovação dos conhecimentos, da crise de valores, da escola como espaço de diversas culturas e como modelo aberto, que exerce uma função de interesse público.

2.2 A experiência educacional argentina.

O nome oficial é República Argentina, limitado a leste pelo Brasil, com 23 Estados e um Distrito Federal; sua superfície total legal é de 3 761 274 Km², é o oitavo maior país do mundo e o quarto maior da América (depois de Canadá, Estados Unidos da América e Brasil). É também a segunda maior economia da América do Sul.

O sistema educacional, em 1992, iniciou um processo de reforma em todo o Estado, assegurado por várias leis.

“A primeira delas foi a Lei de Transferência aos Estados de Serviços Educacionais. [...] antigamente o Ministério de Educação Nacional tinha escolas secundárias e de nível superior de formação docente nacional, mas, a partir da Lei de Transferência, esses serviços educativos foram transferidos ou descentralizados para as 24 jurisdições do país” (Bar, 1996: 13).

O sistema educacional argentino ficou com uma gestão centralizada e organizada em quatro níveis de ensino. Em 1995, a Lei de Educação Superior estabeleceu as linhas básicas de organização da Educação Inicial, Primária e Secundária, as linhas gerais de organização do terceiro grau (universitário e não universitário). “Os objetivos centrais desta transformação são o melhoramento da qualidade educacional e a conquista de uma maior equidade por intermédio da escolarização dos setores mais desfavorecidos” (SIC⁴, 2006: 1).

A Lei Federal de Educação, de 1993, ampliou a escola obrigatória de 7 para 10 anos, anteriormente restrita somente ao nível de Ensino Primário, passando para o último ano da Educação Inicial e os 9 anos da Educação Geral Básica. Atualmente, a estrutura do sistema educacional é composto por quatro níveis de ensino: Inicial, Educação Geral Básica, Educação Polimodal e Educação Superior. A Educação Inicial inicia com crianças de 3 a 5 anos de idade, sendo obrigatório somente o último ano. A Educação Geral Básica compreende três ciclos de três anos, cada um com características curriculares, pedagógicas e organizacionais definidas, atendendo a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade. Já a Educação Polimodal é de três anos e engloba a educação de jovens de 15 a 17 anos, com dois tipos de formação, a geral e a orientada. Estas se traduzem no ensino de conteúdos básicos comuns para todos os estudantes e de conteúdos orientados a diferentes áreas do conhecimento, e do saber fazer social e produtivo que dão lugar a cinco modalidades: Ciências Naturais, Economia e Gestão das Organizações; Humanidades e Ciências Sociais; Produção de bens e serviços e comunicação, Artes e Desenho. Por fim, a Educação Superior é a educação Pré-Secundária, a cargo de instituições que oferecem educação universitária através de cursos com duração de 5 a 6 anos, e não universitárias, de 3 ou 4 anos.

⁴ Sistema de Informação e Comunicação do Mercosul Educacional, fazendo parte os seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

A lei consagra, formalmente, um sistema descentralizado, a ampla margem de aplicação que ficou nas mãos do Poder Executivo. “Essa modificação está sendo implantada de maneira diferente e com ritmos diversos em cada uma das jurisdições⁵” (Feldfeber *et al*, 2003: 147).

No caso da formação de professores, até 1969, era dada no âmbito do Ensino Médio, por meio das Escolas Normais. Somente a partir de 1970, passou ao nível terciário superior, com dois anos e meio de duração. “Isso significou uma mudança bastante significativa, pois foram incorporadas novas disciplinas, mais específicas para a formação docente [...]” (Bar, 1996: 14).

Os tipos de instituição de formação docente são bem variados, há institutos superiores não universitários de formação docente para a Educação Inicial e Primário, e outros para os ensinos Médio e Técnico. A formação docente para os níveis Inicial e Primário foi absorvida por apenas algumas universidades. A duração das carreiras varia segundo o título: as do Inicial ao Primário têm dois anos de duração, com uma carga horária de 1.900 ou 2.000, horas de cátedra de quarenta minutos, mais meio ano de prática e estágio nas escolas do sistema educativo oficial ou particular.

Na Argentina é oferecido a formação de educação especial para deficientes, com diferentes modalidades segundo as deficiências: auditiva, visual e outras. Há uma Comissão Nacional de Valorização de Títulos, que avalia todos os requisitos, as competências mínimas das universidades e dos Institutos de Ensino Superior.

Bar (1996) apresenta alguns problemas surgidos nas últimas décadas no sistema educacional: desvalorização do corpo docente, principalmente por causa dos baixos salários; má formação, decorrente principalmente de instalações inadequadas (a maioria delas situa-se em prédios de escolas primárias que funcionam no período matutino e diurno; no período noturno funcionam cursos de formação de professores, e na grande maioria das vezes com carência de bibliografias). Isso retrata uma formação de professores com programas fragmentados, desatualizados, bibliografia e baixos salários.

Para Rivarossa e Palácios (1998), que circunstâncias institucionais se dão a esses futuros professores para que se reconheçam e transformem as práticas pedagógicas? “Efetivamente, a

⁵ “Enquanto algumas jurisdições transformaram a escola primária de sete anos nos dois primeiros ciclos da Educação Geral Básica (EGB), incorporando o terceiro ciclo à escola secundária (por exemplo, a província de Córdoba), outras incorporaram o terceiro ciclo EGB à escola primária (província de Buenos Aires), entre outras). Em algumas jurisdições não se avançou na implementação da nova estrutura, como é o caso da cidade de Buenos Aires” (Feldfeber *et al*, 2003: 147).

universidade na Argentina atende melhor à formação de docentes para o nível médio ou secundário [...]” (Bar, 1996: 23). No entanto, há avaliação de desempenho para os professores no nível primário, cujos resultados são avaliados e devolvidos a cada escola e ao Governo Estadual, para detectar o (s) problema (s). Após a avaliação elaboram documentos de apoio técnico no Ministério de Educação Nacional, indicando como reverter o problema e compensar as dificuldades sentidas. Isso foi possível a partir da Lei Federal de 1993, que iniciou a Rede Federal de Formação Docente Contínua, a qual trata de várias instâncias da formação do docente, e é constituída pela formação de graduação, pelo aperfeiçoamento do docente em atividade, pela capacitação dos docentes graduados e pela capacitação pedagógica para graduados não-docentes, já que no sistema educativo há profissionais de outras áreas como médicos e dentistas que não têm formação docente.

Segundo Bar, é percebido que “muitas universidades não têm relação com o sistema educacional primário ou de base; estão em uma torre de marfim onde fazem pesquisa, com muitos bons recursos humanos, mas a relação com as escolas é muito escassa” (*Id. Ibid.*). Com a nova lei, está se tentando uma aproximação entre os institutos e a universidade por meio de convênios, para um intercâmbio de experiências, haja vista que “durante a formação acadêmica, toda a cultura experiencial de vida serve de base cognitiva para a construção e interpretação de realidade e suas significações em interação permanente com os diferentes conteúdos, métodos e atitudes que configuram o conhecimento científico a ser ensinado” (Rivarossa e Palácios, 1998: 5). Desta forma, o intercâmbio possibilitará ao futuro docente desenvolver, decidir, atuar e pensar sobre um processo de ensinar e aprender.

2.3 A experiência educacional colombiana

Colômbia é o segundo país mais populoso da América Latina, com aproximadamente 45 milhões de habitantes. É o terceiro país mais rico da América do Sul, o quarto da América Latina e o sexto maior do continente. Exporta principalmente café e petróleo. Sua área territorial é de 1.138.910 Km² e a forma de governo é a República.

“Atualmente, existem aproximadamente 3.000.000 crianças e jovens em idade escolar fora de estabelecimento educativo” (Embaixada da Colômbia, 2007: 2). O que também nos chama atenção é que as verbas destinadas à Educação quase sempre são as menores dentro do orçamento.

O sistema educacional na Colômbia está dividido em: Preescolar (Grado Cero), Básica Primária, Básica Secundária, Média e Educación Superior.

Na Preescolar (Grado Cero- crianças de 5 a 6 anos), 20% de crianças nesta idade, não têm acesso ao sistema educativo, sendo que 33% delas encontram-se na zona rural e 13% na zona urbana. A Básica Primária (crianças de 7 a 11 anos), 6% estão sem acesso à escola, 10% dessas crianças residem em zona rural e 4% em zona urbana. Na Educação Básica Secundária (12 a 15 anos), 16% estão sem freqüentar escola, sendo que 29% encontram-se em zona rural e 10% em zona urbana. A situação mais crítica é a Educação Media (16 e 17 anos), onde cerca de 41% estão fora do sistema educativo, 57% desses jovens encontram-se em zona rural e 34% em zona urbana⁶.

De acordo com os dados da Encuesta Continua de Hogares del DANE, no ano de 2001, 16% da população entre 5 a 17 anos estavam fora do sistema educativo.

Segundo o Ministério da Educação da Colômbia (2006), existem alguns fatores que explicam o abandono escolar, tais como: dificuldades para combinar trabalho e estudo, expulsões por falhas disciplinares, reprovação, embaraço de adolescência, falta de afeto, conflitos entre adolescentes, violência familiar e vandalismo e suas conseqüências do distanciamento entre escola e comunidade. Esses problemas, têm se agravado pelo conflito colombiano. Estimativas do Red de Solidaridad indicam que no ano de 2002 havia cerca de 800 mil pessoas imergidas por pressões de diferentes atores armados, nos quais cerca de 200 mil eram crianças e jovens entre 5 a 17 anos.

Quanto à Educación Superior (18 a 23 anos), apesar do crescimento alcançado na última década, o país continua abaixo dos níveis internacionais. Em 2002, a Colômbia apresentava um nível de cobertura de 20% abaixo da média dos países da América Latina. Mesmo com esses resultados, a oferta privada em Educação Superior mostra uma tendência crescente: meados dos anos sessenta a oferta privada era de 41%, na atualidade está 60%. Porém, o Ministério da Educação tem como meta a implantação de três programas para a criação de 400.000 novas quotas: 1) crédito; 2) modernização da gestão das instituições

^{6 6} Fonte: Cálculo con base en Encuesta Continua de Hogares 2001- DANE. Cobertura educative y política de ampliación de cobertura. Ministério da Educação na Colômbia.

públicas de Educação Superior e 3) promoção de Educação Técnica e Tecnológica. Essas medidas, permitirá incrementar a cobertura do país em Educação Superior em 20% a 25%, o que levaria o país a estar na média de cobertura dos países da América Latina (Ministério da Educação, 2006).

Atualmente, o Ministério da Educação colombiano está trabalhando com a “La Revolución Educativa”, integrando a Educação Básica, Média e Educação Superior, cujos objetivos são: ampliar cobertura educativa; melhorar a qualidade da Educação e melhorar a eficiência do setor educativo.

Fazendo uma retrospectiva histórica da formação dos professores, verificamos que, no século XIX, havia dois tipos de preparação de professor: um estava vinculado às disciplinas atinentes aos conhecimentos que os professores deveriam ensinar nas escolas primárias, denominado Plano Escolástico, e outro, às disciplinas que os preparavam nos diferentes métodos de ensino, com a denominação de Plano Profissional, que abrangia a ciência da cultura humana, onde se estudava o corpo e a alma desde a perspectiva educativa.

Em 1902, houve um regulamento para as escolas de ensino primário, quando “delimitou-se como propósito das escolas normais a formação de professores idôneos para o ensino e a educação das crianças, que abrangia aspectos referentes à formação moral e intelectual, bem como noções de indústria, agricultura e comércio” (Herrera, 2000: 257). Nesta época, tornou-se obrigatório ao docente ter diploma de professor nas escolas normais para que pudesse ministrar aulas, porém, continuava imperando a docência praticada por profissionais mediante somente a experiência prática. Com isso, foram adotadas medidas emergenciais que levaram à estruturação de programas de Ensino Primário e à formação de professores.

Em 1927, foi criado o “Ministério de Educação Nacional”. Houve maior dedicação ao Ensino Primário e à Educação Complementar, à Educação Rural e à Feminina, “[...] conferiu-se às instituições de formação de professores uma função social ligada à produção de teoria social e educativa para interpretar a realidade nacional” (*Id. Ibid.*: 261). Neste contexto, o professor foi concebido como um orientador, que proporcionava condições para o aprendizado das crianças, suscitando então a necessidade de melhorar a preparação do professor.

No ano de 1936, foi colocada a formação docente universitária sob a influência direta do Estado, suprimindo as faculdades de Educação e criando a Escola Normal Superior, filiada, num primeiro momento, à Universidade Nacional, que mais tarde foi passada ao controle do Ministério da Educação,

tornando-se independente da universidade. Foi a única entidade que até a primeira metade do século se responsabilizou pela formação universitária dos professores, com uma das experiências mais expressivas na história da educação do país e da formação de professores. A Escola Normal Superior pretendia formar professores que tivessem tanto o domínio das disciplinas, quanto uma preparação pedagógica e didática, e ao mesmo tempo soubessem contextualizar o ensino segundo as características sócio-culturais. A Escola Normal Superior foi objeto de inúmeras hostilidades, até que, em 1951, foi desestruturada para formar duas universidades pedagógicas, uma feminina e outra masculina, onde predominou o modelo pedagógico de formação moral e cristã sobre o projeto intelectual (Herrera, 2000).

Para Saviani (2000), a Universidade Pedagógica trata de cursos técnicos que preparam profissionais para exercer uma função específica no mercado de trabalho. A escola técnica de formação de professores, tem departamentos que correspondem às disciplinas dos currículos das escolas secundárias e o objetivo é formar professores para ensinar essas disciplinas.

As faculdades de Educação e Departamentos de Pedagogia nas universidades públicas e privadas começaram a surgir na década de 1960, houve uma expansão quantitativa na formação de professores, tanto nas escolas normais como nas instituições de Educação Superior. Isso se deu pelo acelerado crescimento do sistema educativo, porém foi prejudicado quanto à qualidade da formação oferecida pelas instituições, principalmente no que se refere à fragmentação dos conhecimentos sobre a Pedagogia.

Em 1983, a crise financeira pelo qual a Colômbia atravessava atingiu a Educação, principalmente as instituições formadoras de docentes, o que forçou o Governo a descentralizar a Educação, ficando os gastos do setor educativo aos departamentos e municípios, vindo à tona a desigualdade entre os departamentos com maior ou menor recursos financeiros.

Já em 1991, surge a Ley General de Educación, promulgada em 1994, cujo Art.109, aponta como finalidades para a formação do professor: preparar um educador para a mais alta qualidade científica e ética; desenvolver a teoria e a prática pedagógica como parte fundamental do saber do educador; fortalecer a pesquisa no campo pedagógico e no saber específico; preparar educadores na graduação e na pós-graduação para os diferentes graus e formas de prestação do serviço educativo.

“De outro lado, a Lei Geral de Educação dispôs que algumas das escolas normais reestruturadas poderiam oferecer –mediante dois anos a mais de estudo- a formação para os professores de pré-escolar e educação básica, entendida como os nove primeiros anos de ensino, passando a se

constituir como escolas normais superiores. Nesse caso, a duração dos estudos já não seria de seis anos, como nas escolas normais regulares, mas de oito anos, constituindo-se essa modalidade numa espécie de ciclo básico universitário” (Herrera, 2000: 278).

Neste sentido, em 1996, as escolas normais passaram por uma avaliação do Ministério, algumas foram fechadas, outras fundiram com instituições de ensino secundário, e houve aquelas que se prepararam para oferecer um ensino dentro dos padrões anteriormente descritos.

Atualmente, a formação de professores se dá por dois tipos de organização institucional: o aluno forma nas disciplinas básicas –conhecimento específico- pelas universidades e depois faz curso pedagógico, se desejar trabalhar na docência. Esse curso de formação pedagógica está ligado a Faculdades de Educação ou Departamento de Pedagogia, e em um ano recebe a formação pedagógica.

Na Colômbia, existe uma posição que contempla a formação pedagógica como característica básica da profissão de ensinar, privilegiando a existência de instituições específicas para a formação do professor. Desta forma, propõe uma reformulação das Faculdades de Educação por considerarem que para formar docente não basta somente capacitar-lhe com metodologias e didáticas sobre as disciplinas que trabalhará, mas é preciso oferecer-lhe um ensino onde a reflexão, a conscientização da importância das funções sociais e culturais sejam parte desse ensino. Lembrando que a prática pedagógica do professor vai além do domínio de uma disciplina, precisa de garantir o conhecimento trabalhado com o aluno, sem esquecer de trabalhar atitudes, valores e habilidades, proporcionando uma formação de indivíduos competentes para a vida.

Nenhuma das duas posições tem conseguido hegemonia, a polêmica continua, mesmo com a elaboração de documento pela Missão de Educação, Ciência e Desenvolvimento nomeado pela Presidência da República, onde diferentes grupos de pesquisadores contribuíram como documento. Ele contemplou as duas posições e suas propostas organizativas sem tomar partido por nenhuma delas, deixando ver o reconhecimento que elas têm no meio acadêmico e a possibilidade de que as duas sejam viabilizadas (Herrera, 2000).

A formação do professor na Colômbia tem tido dificuldades para dotar uma Pedagogia que a diferencie de outros saberes.

Para Garrido, “[...] até que ponto a formação docente está sendo conduzida de uma forma profissional e até que ponto isso ainda está firmado na Colômbia?” (2000: 285).

Talvez possamos encontrar a resposta no próprio depoimento do governo colombiano, ao afirmar: “algumas projeções mostram para a Colômbia entre 1996 a 2010 um crescimento nítido de 600.000 novos trabalhadores por ano em força laboral. A pertinência e harmonia entre a educação e as necessidades laborais começa por a acertada formação dos professores” e continua afirmando que uma das metas do Governo é:

“promover a evolução permanente dos professores e formação, mais com caráter remedial que sancionatório. Criamos um programa de seguimento dos egressos, com o fim de determinar o ajuste dos programas acadêmicos com as atuais necessidades do país” (Embaixada da Colômbia, 2007: 7).

2.4 A experiência educacional cubana

A Educação é considerada, junto com a saúde, a grande conquista da revolução socialista cubana.

Um dos grandes avanços de Cuba foi a erradicação do analfabetismo e a criação de condições para garantir a Educação Universal e gratuita em todos os níveis de ensino. A taxa de analfabetismo entre a população com 10 anos ou mais é de 3,8%. A taxa de escolarização no ano de 2000 apresentou os seguintes índices: de 6 a 11 anos 99,1%; de 12 a 14 anos 96,3%; de 6 a 14 anos 98,2%⁷. Esses dados indica-nos que “o sistema educacional cubano se apóia nos princípios do caráter massivo da educação; no princípio da vinculação estudo e trabalho; da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação e no princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis” (Freitas, 2000: 216). A educação em Cuba é algo muito priorizado. “Se a pessoa tiver interesse pode se formar um doutor em ciência sem gastar um centavo” (Lôbo, 2007: 1).

⁷ Dados obtidos pela Embaixada de Cuba.

O sistema nacional de Educação em Cuba compreende uma série de subsistemas que podem se agrupar nos seguintes níveis de ensino:

- Educação Geral Primária e Especial: até o 6º grau.
- Educação Geral Secundária e Pré-universitária: até o 12º grau ou formação técnica e laboral com nível equivalente.
- Educação Universitária.
- Educação de Pós-graduação.

Neste quadro é que se insere o processo de formação de professores, em que a luta para se conquistar o campo educacional, se dá pelos pais, professores, alunos e governantes, combatendo as dificuldades sociais e econômicas. A inserção de Cuba na economia de mercado, tem possibilitado à população o direito à Educação, Saúde, Moradia e Emprego.

Desde 1991, a formação dos professores primários se realiza unicamente em Institutos Superiores Pedagógicos, após o pré-universitário (12ª série), e para os professores da Educação Infantil, a formação se dá na Licenciatura em Educação Pré-escolar. Atualmente, a grande maioria dos professores possui formação pedagógica em nível superior.

Em Cuba, os Institutos Superiores Pedagógicos, centros universitários que formam professores para a escola básica, desenvolvem dois tipos de cursos para a formação inicial do docente:

a) Curso Regular Diurno, com cinco anos de duração, destinado aos alunos que concluíram o curso pré-universitário (12ª série). Os cubanos contam também com o curso Pré-Universitários de Ciências Pedagógicas, com o mesmo currículo que os Institutos Superiores, mas com as atividades específicas e articuladas com os Institutos Pedagógicos, destinados aos estudantes que, após a 9ª série da Educação Básica, pretendem seguir os estudos pedagógicos e ser docente (Freitas, 2000).

Para o ingresso na licenciatura em Educação Primária nos Institutos Superiores Pedagógicos, o aluno deverá ter cursado qualquer pré-universitário, fará provas de matemática e espanhol além de provas elementares de aptidão musical e plástica, comprovando sua vocação.

b) Curso para Trabalhadores, com duração de seis anos, destinados aos professores primários em exercício que ainda não possuem formação pedagógica superior. É um curso semipresencial nos primeiros anos e nos dois últimos, os professores são liberados pela escola (sem prejuízo de sua remuneração) para

concluírem seus estudos. Neste curso não é necessário passar por prova e seu objetivo é titular todos os professores em nível superior.

Segundo Freitas, “no ano de 1995-1996, teve início um novo processo de formação dos professores para trabalhar nas áreas montanhosas do país, que abarca oito províncias. O objetivo desse novo plano de estudos- denominado Plano Turquio – é o de conseguir o desenvolvimento auto-sustentável das regiões da montanha, fazendo com que o professor, uma vez formado, permaneça trabalhando no próprio local” (2000: 219).

Apesar de todas as dificuldades, as pessoas continuam estudando, os professores continuam sendo muito bem preparados, e os cursos são bem dados, porém, ficam aquém, no sentido de não terem como acompanhar os avanços tecnológicos tão imersos no dia-a-dia⁸.

Para Riviero, “os esforços do governo na área da educação é louvável, mas é uma educação pervertida pela politização de educadores e educandos. [...] faz sentido ensinar uma pessoa a ler e a escrever e depois proibi-la de ler e escrever o que quiser?” (2007: 6).

Em Cuba existem 82 cursos que abarcam diversas áreas, dentre eles, 14 Institutos Superiores Pedagógicos. A carga horária diária de estudos é de seis horas e os cursos têm uma duração de até 46 semanas, totalizando aproximadamente 250 dias letivos, dependendo das particularidades de cada escola de formação. A formação do professor, possui uma importante vinculação entre a atividade prática e o estudo com o trabalho na escola, demonstrado através dos seguintes aspectos: das 7162 horas de carga horária total do currículo, mais de 3900 horas correspondem à prática laboral docente nas escolas primárias. Essas práticas se desenvolvem em três níveis básicos e articulados: familiarização, observação e treinamento, e realizam-se concomitantemente desde 1º ano, e vão se diferenciando quanto ao tempo e complexidade. No último ano de formação, o discente é acompanhado por um professor-tutor do Centro Pedagógico. O curso tem a duração de cinco anos (Freitas, 2000).

Atualmente, os cursos pedagógicos têm colocado como eixo principal o entrosamento do discente com a escola desde o início do curso. “A formação profissional dos professores é entendida como o resultado da integração de três componentes básicos do currículo de formação: o componente acadêmico, o laboral e o investigativo” (*Id. Ibid.:* 224). Esses componentes oportunizam ao docente exercer sua função

⁸ Uma das grandes dificuldades de Cuba, é acompanhar os avanços tecnológicos e instalar equipamentos eletrônicos e computadores em escolas e universidades.

em quaisquer condições, seja referente à escola ou ao programa, pois abrangem áreas teóricas do currículo, atividades práticas e atividades científicas. Cabe ao professor cubano, a tarefa de fundamentar-se, no aspecto acadêmico, laboral e investigativo, para que seja capaz de responder às exigências concretas do trabalho pedagógico. Os alunos cubanos realizam trabalho pedagógico na escola, fazem intervenção e articulam as dimensões acadêmicas e investigativas à dimensão do trabalho concreto, oportunizando a superação de problemas educacionais.

Por outro lado, o governo cubano, desde 1993, permitiu a circulação da moeda norte-americanas no país. Assim, vários professores que recebem baixo salário, vêm abandonando as escolas para trabalhar como carregadores de mala, recepcionistas, garçons ou motoristas de táxi no crescente setor de turismo. Podem ganhar em gorjetas num dia, o que recebem durante um mês de trabalho. O que contrabalança o baixo salário é que todos têm educação, saúde, aluguel gratuito, e são irrisórios os custos com transporte, energia e água, além de receberem uma cesta básica subsidiada.

2.5 A experiência educacional americana

Os Estados Unidos da América possuem uma área total de 9.629.091 Km², estando divididos em 50 Estados e um distrito federal, o Distrito de Columbia. Os Estados Unidos da América são uma República Federal, que dão aos Estados federados muitos poderes, o que não ocorre em outros países, que são exclusivamente do governo nacional. Assim, cada Estado possui a sua legislação e o poder de aprovar suas próprias regras e leis, referentes a assuntos como crime, saúde e educação, sendo que em cada Estado há os três poderes: o Executivo, Legislativo e o Judiciário.

A economia do país tem sido vista como a mais importante e influente do mundo nesses tempos; é organizada segundo o modelo capitalista, além de ser marcada por um crescimento constante, baixas taxas de desemprego e de inflação.

O sistema educacional nos Estados Unidos da América é descentralizado, regras e padrões educacionais são ditados pelo Departamento de Educação de cada Estado, porém, monitorado pelo

Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, que fornece verbas aos Departamentos de Educação dos Estados.

Para Ghisolfi, “o sistema de ensino superior norte-americano é muito diversificado, facetado e hierarquizado. Mas registra-se naquele país o maior número de matrículas em IES do planeta e uma bem-sucedida experiência de educação pós-secundária de massas” (2004: 47). Crianças e adolescentes são obrigados a freqüentar a escola até 16 anos (ou até a finalização do segundo grau), isso na maioria dos Estados. A Educação está dividida em três níveis: elementária (elementary school), média (middle school) e secundária (high school). O sistema de Educação superior estadunidense é “tripartite”, formado pelos Junior colleges, colleges e universidades, públicas e privados. “Nesse sistema hierarquizado, os ‘two-year colleges’ constituem o que seria o primeiro nível ou a base desse conjunto de instituições de ensino pós-secundário” (*Id. Ibid.*).

Desde 1970, a Carnegie Foundation desenvolve, periodicamente, a conhecida Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, uma listagem das instituições de Ensino superior dos Estados Unidos da América, que enfatiza a função de cada IES, sendo algumas na área da pesquisa, ensino profissionalizante e instituições especializadas.

“De acordo com a Carnegie Classification, existem seis categorias de IES nos Estados Unidos da América, com subdivisões.

a) Doctorate-Granting Institutions.

a1) Doctoral/Research Universities- Extensive: são instituições comprometidas com o ensino e a pesquisa, oferecendo cursos desde a graduação até o doutoramento. Fornecem cerca de cinquenta títulos de doutorado por ano, em pelo menos quinze diferentes áreas de conhecimento. A Carnegie registrou 151 instituições desse tipo.

a2) Doctoral/Research Universities-Intensive: como as instituições anteriores, são voltadas para ensino e pesquisa, desde a graduação até o doutoramento, e fornecem de dez a vinte títulos de doutorado anualmente, em três ou mais campos de pesquisa. São registradas 110 universidades nessa categoria.

b) Master’s Colleges and Universities.

b1) Master's Colleges and Universities I: essas instituições oferecem ampla gama de cursos de bacharelado, são voltadas para o ensino de graduação até o mestrado, e fornecem quarenta títulos de mestrado anualmente. Na lista da Carnegie são apontadas 496 instituições nessa categoria.

b2) Master's Colleges and Universities II: oferecem cursos de bacharelado e de mestrado, fornecendo cerca de vinte títulos de mestre por ano. Foram anotadas 115 instituições pela Carnegie Classification.

c) Baccalaureate Colleges.

c1) Baccalaureate Colleges –Liberal Arts: são instituições voltadas para cursos de graduação, que fornecem titulação de bacharel, e nas quais pelo menos metade dos diplomas fornecidos são na área de Liberal Arts. 228 colleges desse tipo são indicados pela Carnegie.

c2) Baccalaureate Colleges –General: também voltadas para o ensino de graduação, oferecem bacharelado, mas menos da metade dos diplomas fornecidos por essas instituições são em 'Liberal Arts'. Nessa categoria a Carnegie enumerou 321 instituições.

c3) Baccalaureate/Associate's Colleges: são instituições que fornecem certificados abaixo do grau de bacharel (o Associate Degree), que contabiliza pelo menos 10% das instituições. Aqui nesta nomenclatura encaixam-se 57 instituições.

d) Associate's Colleges. Essas instituições oferecem certificados de 'Associate's' (em Arts e em Mechanics),e são raramente voltadas para o bacharelado, que não soma mais que 10%. São 1.669 instituições registradas nessa categoria.

e) Specialized Institutions. Oferecem desde o bacharelado em uma área específica de conhecimento: Seminários e outros cursos de cunho religioso; Medicina; cursos na área de saúde (Enfermagem, por exemplo); Engenharia e Tecnologia; Administração; Artes Plásticas; Música; Direito; cursos de Licenciatura (formação de professores) e outros cursos especializados. No total, somam-se 766 IES especializadas.

f) Tribal Colleges and Universities. São instituições controladas por grupos indígenas e localizadas dentro das reservas- são membros da American Indian Higher Education Consortium. A Carnegie registra 28 IES desse tipo” (Ghisolfi, 2004: 49-51).

Mesmo as IES oferecendo seis categorias diferentes, o Estado é o responsável, pelo fato de os Estados Unidos da América possuírem um dos maiores sistemas de Educação Superior do planeta. Em

relação a faculdades e universidades que respondem por cursos de formação inicial de professores, há aproximadamente 1.300 (Zeichner, 1998).

A formação de professores é de responsabilidade do Estado, e não do Governo Federal. A formação poderá ser obtida entre quatro a cinco anos de duração para os graduandos numa faculdade ou universidade; já o mestrado de um ou de dois anos, o que dificulta obter uma visão global sobre o sistema norte-americano de formação de professores, pois cada Estado tem autonomia para definir sua política. Algumas universidades, os Colleges of Education são também chamados de Teachers College, dando assim, maior identidade à instituição. “Os programas de educação de professores geralmente têm uma ligação muito forte com a comunidade local e são altamente influenciados pelo Estado, pelos regulamentos e pelos mandatos locais” (Mello, 2004: 130). Assim, há grande diversificação nos programas de formação de professores e conseqüentemente nas instituições que oferecem essa formação. O sistema de formação norte-americano é caracterizado como um sistema que enfatiza o conhecimento de como os alunos aprendem, os métodos de ensino e o desenvolvimento da criança (como ensinar o conteúdo) (*Id. Ibid.*), o que demonstra que o conhecimento da matéria ou conteúdo a ser ensinado não é valorizado em primeira instância. No entanto, na licenciatura, o professor aprende tanto o conteúdo a ser trabalhado, quanto o conhecimento profissional. É exigido que o professor cumpra um determinado número de créditos de conhecimento de conteúdo, e que se envolva no ensino.

Mais de quarenta dos cinquenta estados dos EUA legalizaram o “caminho alternativo para a formação de professores, que permite a pessoas com nível de graduação, obterem o título de licenciatura, tendo contato mínimo com os programas de formação de professores das universidades e faculdades” (Zeichner, 1998: 9). Isso ocorreu devido a necessidade de suprirem o insuficiente número de professores qualificados para trabalharem em escolas que atendam a alunos não-brancos de baixo nível socioeconômico. Cerca de 7% dos professores iniciantes cursam esses programas alternativos (Stoddart e Floden, 1996). Alguns desses cursos são essencialmente treinamento em serviço, atendendo a uma demanda urgente.

Aproximadamente 150.000 estudantes se formam anualmente para professores, porém, ainda é insuficiente para completar os quadros das escolas públicas. Cerca de 99% dos professores norte-americanos possuem pelo menos uma graduação, alguns lecionam em áreas diferentes, e cerca de 42% fizeram cursos de mestrado, mas, aproximadamente 30% a 50% dos professores que obtêm o registro de

licenciatura abandonam o ensino no final do quinto ano de magistério (Zeichner, 1998). Muitas são as razões desse abandono da profissão: o baixo status, condições precárias de trabalho, falta de autonomia profissional e outras. O professor que permanece na docência necessita de que o curso ao qual submeteu autorize-o a ensinar. A autorização é fornecida pelas autoridades estatais; há provas, em geral, testes de múltipla escolha centrados nos conhecimentos. “Ultimamente esses exames têm sido objeto de severas críticas, o que vem estimulando a adoção de metodologias capazes de avaliar o desempenho (o que os professores são capazes de fazer com o que sabem) e, principalmente, a eficácia desse desempenho na aprendizagem dos alunos” (Mello, 2004: 132).

Mello ainda alega que o professor que está na ativa tende a ter uma das quatro categorias de licença: uma licença regular ou permanente, que demonstra que preencheu todos os requisitos para se tornar docente; uma licença tipo estágio, indicando que faltou preencher alguns requisitos e realizará uma nova prova para preenchê-los nos primeiros anos do ensino; uma licença de emergência, indicando que não preencheu grande parte dos requisitos, mas está autorizado a ensinar. E a quarta e última licença é, não ter nenhum tipo de licença. Mesmo sem licença, o professor poderá ministrar aulas quando se tratar de uma emergência, ou receberá uma licença de caráter emergencial. A grande maioria dos docentes possuem licença permanente ou de estágio.

Esta licença pode estar ligada ao fato dos norte-americanos acreditarem que o sucesso escolar dos alunos depende, em grande parte, da influência de professores eficientes e eficazes.

Nessa visão, têm sido desenvolvidos vários programas e medidas cujo objetivo é acompanhar, recrutar e formar novos professores, não perdendo de vista os docentes que estão atuando. “Uma legislação federal recente, por exemplo, exige que os estados relatem publicamente o desempenho de seus programas de formação de professores” (Mello, 2004: 133). Alguns Estados têm recompensado os professores com aumento salarial, ao demonstrarem sucesso na docência, bem como sanções para os que não responderem ao almejado. Há estados que estão fazendo investimentos, apoiando o desenvolvimento dos professores iniciantes durante os seus primeiros anos de prática. Essa diversidade de posturas se dá pelo que vimos anteriormente: a autonomia dos Estados.

Para Zeichner, “[...] a cultura da universidade nos Estados Unidos dá muito pouco valor à formação de professores e, conseqüentemente, a estrutura do trabalho dos formadores de professores e os sistemas de remuneração que controlam a promoção e os aumentos de salário

solapam o processo de reforma de cursos de formação de professores que consideram cuidadosamente a literatura de pesquisa sobre o assunto e a implementação de cursos com propostas de formação coerentes” (1998: 83).

Cabe a cada Estado norte-americano, atentar para as diversas pesquisas realizadas sobre a formação de professores, e afinar a estreita relação entre a teoria e a prática docente, conectando melhor com a formulação de políticas para se pensar em uma proposta coerente de formação de professores.

2.6 A experiência educacional italiana

O território italiano possui uma superfície de 301.303Km²; compreende a península itálica e as ilhas Sicília, Sardenha e outras menores. Atualmente, a Itália é a quinta potência econômica mundial. A educação é mantida pelo Estado e todas as escolas, públicas e privadas, estão sujeitas aos currículos e métodos de ensino estabelecidos pelo Ministério della Pubblica Istruzion.

A Itália é considerada o berço dos estudos universitários, uma vez que deparamos com as universidades mais antigas (século XI), e a formação de professores se dá como uma função direta ou indiretamente às universidades, tendo o pioneirismo com as Universidades de Florença e de Roma, no desenvolvimento dos estudos pedagógicos, por meio dos Institutos de Magistério, mais tarde transformados em Faculdades de Magistério. Porém, Saviani (2000), afirma que a universidade nunca enfrentou o problema da formação de professores, não se preocupando com a formação específica, ou seja, com o preparo pedagógico-didático dos professores.

A Reforma Gentile (1923) ratifica a supressão das Escolas de Magistério e eleva os Institutos Superiores de Magistério ao status de Unidade Universitária. Em 1935, as atuais Faculdades de Magistério foram fortemente criticadas por serem uma duplicação inferiorizada das Faculdades de Filosofia e Letras. Somente em 1990, com a Lei nº 341, sobre a “reforma dos ordenamentos didáticos universitários”, foi reconhecida a necessidade do preparo pedagógico-didático dos professores.

Houve no sistema educacional italiano mudanças, com aprovação da Lei de 2 de fevereiro de 2000, Rirdino dei cicli scolastici, que aponta a seguinte organização: a antiga escola maternal passa a ser

chamada Escola da Infância, recebendo crianças de 3 a 6 anos de idade; a Escola Básica ou Ciclo Primário, com sete anos de duração, inclui os antigos níveis elementar e médio inferior, para alunos de 6 a 13 anos; a Escola Secundária, de cinco anos, para alunos de 13 a 18 anos, compõe-se de dois anos mais três, sendo essa segunda etapa subdividida em cinco orientações (indirizzi), a saber: humanista, científica, teórico-tecnológica, artística e musical (Dei, 2000).

A escola é obrigatória dos 6 aos 15 anos de idade, ou seja, até o segundo ano do secundário. Para os alunos de 15 a 18 anos, a Lei aponta o conceito de “obrigatória formativa”, sendo que essa formação pode se efetivar na segunda etapa do secundário ou cursos profissionalizantes.

A educação pré-escolar tem lugar nos berçários e não é de caráter obrigatório. Tanto a educação pré-escolar, como a escolaridade obrigatória é de responsabilidade do Estado e é gratuita.

As Faculdades de Educação são responsáveis pelos Cursos de Licenciatura; as disciplinas pedagógicas são ministradas conjuntamente com as disciplinas das áreas específicas, que estão sob direcionamento dos demais institutos e faculdades. Porém, “as relações da Faculdade de Educação com as demais unidades da universidade são freqüentemente marcadas por tensões que põem em evidência, cada vez mais fortemente, a necessidade de encontrar uma outra maneira de organizar os cursos de formação de professores para o ensino fundamental e médio” (Saviani, 2000: 116).

A Escola Secundária Superior tem a duração de cinco anos e sua conclusão abre acesso ao Ensino Superior desenvolvido nas universidades.

O ensino Pós-Secundário e Superior é realizado por estabelecimentos de ensino e de formação, (públicos e privados) e pelas universidades. As universidades ministram cursos concebidos para fins específicos (2 a 3 anos de duração), e cursos que dão acesso a um diploma (2 a 3 anos), que preparam os alunos para profissões técnicas de nível médio; facultam ainda cursos de licenciatura (4 a 6 anos), de especialização (2 a 5 anos) e de doutoramento. Há planos para uma reforma do ensino superior universitário que deverá conduzir a um sistema de quatro etapas: diploma (3) anos, licenciatura (2 anos), especialização (2 anos), e tese de doutoramento (2 anos).

As opções para a escola superior são: Liceo Clássico, Liceo Scientifico, Liceo Artístico, Liceo Lingüístico, Istituti Magistrali, Istituti Tecnici e Istituti Professional (CORI, 1999).

O acesso à Universidade é geralmente livre, com exceção de algumas faculdades onde o número de vagas é pequeno e é necessário um exame de admissão. O sistema universitário italiano é constituído

atualmente de 66 institutos de instrução superior e é articulado em: 46 universidades estatais, 3 politécnicas, 5 universidades independentes, 3 institutos universitários estatais, 4 institutos universitários independentes, 2 universidades para estrangeiros (Perugia e Siena) e 3 escolas de especialização (*Id. Ibid.*).

A Itália não possui escolas de ensino especial ou classes especiais para alunos com dificuldades; essas crianças freqüentam as escolas regulares, onde são colocados profissionais especializados que trabalham com o professor da turma durante um certo número de horas por semana.

A formação de professores ocorre nas diferentes sedes universitárias da Faculdade de Ciências da Formação. Em 1995, foi instituído o Curso de Lâurea (Graduação) em Ciências da Formação Primária e a Escola de Especialização para a Formação dos Professores de Escola Secundária. Assim, o curso de “Graduação em Ciências da Formação Primária, com a duração de quatro anos, prevê, após os dois primeiros anos com um currículo comum, a diferenciação em duas habilitações: formação dos professores da escola materna e formação dos professores da escola elementar” (Saviani, 2000: 133). O autor ainda afirma que há um núcleo fundamental da formação de professores e que derivam dois grandes modelos que têm dominado, de forma isolada ou combinada, as instituições responsáveis pela tarefa de formar docentes. São eles o “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” e o “modelo pedagógico-didático”, cujo conflito marcou a história da formação de professores na Itália.

Saviani aponta que, cuidando da formação dos professores primários, as escolas normais desenvolviam de forma articulada, tanto os conteúdos comuns, quanto o preparo pedagógico-didático.

2.7 A experiência educacional Japonesa

No Japão tem ocorrido acelerado desenvolvimento, colocando-o entre as maiores potências, ocupando a segunda potência industrial e primeiro investidor/banqueiro da economia-mundo. É constituído por um arquipélago com quatro grandes ilhas: Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu, tendo uma extensão superficial de 372.487 Km², sendo pouco maior que São Paulo, com 247.898 Km², porém, somente 25%

de seu território são regiões planas, as demais são ocupadas por montanhas e encostas abaladas por vulcões e tufões.

Na Educação, o sucesso japonês não tem sido diferente. O país tem conseguido resolver o problema quantitativo, que grande parte dos demais países do planeta tentam ultrapassar. “Em 1993,90% de crianças de quatro anos e 100% de cinco, freqüentaram os jardins-de-infância, 96,5% concluíram a escola secundária inferior, e cerca de 40,9%, o ensino superior” (Garrido, 1993: 440-441). Os índices de analfabetismo são estimados a uma média inferior a 1%. O nível de repetência é nulo, existem vagas no ensino público para toda a população em idade escolar e um terço dos alunos que terminam o segundo grau, ingressam no ensino superior (Veja, 2007b).

Esses resultados são possíveis graças à política educacional denominada “Educação concentrada na capacidade”, que visa preparar recursos humanos e mão-de-obra em prol do desenvolvimento e transformações econômicas, tecnológicas e culturais pelos quais o país atravessa. No entanto, “o debate educacional vem identificando problemas e propostas que passam principalmente por três aspectos da sociedade: a) inovações tecnológicas e a sociedade informacional; b) complexização da demanda cultural e envelhecimento da população; c) internacionalização da sociedade japonesa” (Kawamura, 2000: 84).

O professor, no processo educacional japonês, tem a missão de educar o aluno de forma geral, ou seja, ele intervém na educação dada pela família e exige obediência. Além dessa atitude ser acatada pela sociedade japonesa, o professor tem status, prestígio social e conseqüentemente é uma figura de destaque, o que evidencia a alta remuneração em relação aos demais profissionais japoneses - é alto também em relação a outros países- (Okamoto *apud* Kawamura, 2000). Por outro lado, há um acentuado controle governamental sobre a formação e prática docente, com os reflexos da política nacional-militarista da era Meiji, tendo o domínio sobre o conteúdo e método de ensino, como também o controle do Estado sobre a capacitação de professores, os livros didáticos e a filosofia da educação.

A derrubada do regime militar dos Tokugawa e a reestruturação da era Meiji, a partir de 1868, inauguraram a fase de modernização do Japão, oportunizando a veiculação de idéias democráticas vindas do Ocidente, porém, o povo japonês manteve suas tradições, preservando suas culturas. A sociedade japonesa, apesar do progresso econômico, não desfruta de uma melhor qualidade de vida⁹. No Japão, há

⁹ A moradia japonesa é bem reduzida, não comportando os inúmeros benefícios tecnológicos criados; por sua jornada de trabalho ser bem extensa, não se dispõe de tempo para o lazer e vida familiar.

alto nível cultural da população, confirmado pela circulação de jornais com grande tiragem, 12 milhões por dia (Kishimoto, 1995).

“Em 1871, criou-se o Ministério da Educação (Monbushô). De um lado, o sistema escolar segue o modelo americano e, por outro lado, o sistema administrativo segue o modelo francês a partir da Ordem Educacional de 1872. Instaura-se um sistema educacional primário democrático, com a exigência de seis anos de educação para qualquer criança, independentemente de sexo, meios financeiros ou status social” (Veja, 2007b: 1).

Visando ao não-analfabetismo no país, novas escolas foram construídas para o Ensino Fundamental e secundário inferior, uma vez que o sistema educacional está dividido em cinco estágios: o Jardim-de-Infância (de um a três anos), a Escola Primária (seis anos), o Ginásio de 1º grau (três anos); o Ginásio 2º grau (três anos) e a Universidade (em geral quatro anos). Existem também universidades juniores, que oferecem de dois ou três anos de escolaridade.

Além das universidades, um grande número de estudantes entra nas escolas profissionalizantes. No entanto, foi aberta, em 1985, a Universidade do Ar, para oferecer a oportunidade de os adultos continuarem sua educação, assistindo às aulas pelo rádio e pela televisão (Veja, 2007c). As escolas normais de formação de professores de Educação básica eram vigiadas pelo governo através das prefeituras. Princípios de lealdade, devoção filial e moralidade, eram ministrados aos alunos. “O artigo 33 da Regulamentação Educacional de 1880 obrigava cada província (região) a criar uma escola normal para a educação básica, que compreendesse cursos mais elevados (de quatro anos de duração) para professores de todo o curso básico; curso intermediário para professores de curso primário e secundário; e o de um ano de duração para professores do curso primário” (Kawamura, 2000: 86-87).

Os professores, que formavam nos cursos normais (de curta duração), recebiam uma licença para ensinar em escolas básicas, por sete anos. Após o “vencimento”, passavam por um exame de competência acadêmica e de avaliação de caráter moral para obter outra licença pelo mesmo período, o que não ocorria com os graduados em cursos normais de longa duração, pois após o término dos sete anos, podiam obter nova licença sem passarem por exames, desde que tivessem demonstrado competência e bom caráter.

Atualmente, a formação de professores para o Ensino Primário e Ginásial está restrita às faculdades de Educação, diferentemente de períodos anteriores.

“Hoje, apenas professores de cursos colegiais podem ser formados em diferentes cursos superiores. Já a formação de professores para a pré-escola apresenta-se sob duas formas: permanente, denominada licenciatura de 1º grau pelas universidades e faculdades; temporária, chamada licenciatura de 2º grau, pelos centros de treinamento de professores ou dois anos de curso superior” (Kawamura, 2000: 91).

A Licenciatura de 2º grau permite ao docente o ingresso temporário no ensino, assim como o término dos créditos para a formação em licenciatura de 1º grau.

O atual sistema educacional vem enfrentando problemas em sua estrutura, algumas mudanças já estão sendo introduzidas mediante propostas governamentais, e questões sociais emergentes: o aumento dos níveis de violência nas escolas, o número crescente dos índices de evasão escolar e aumento de idosos desamparados. O sistema atual é hierárquico, voltado para o rendimento acadêmico, onde a transmissão dos conhecimentos acontece de forma unilateralmente, sendo o professor, o detentor do conhecimento. “A política educacional ainda está pautada pelo nacionalismo e pelo sistema de mérito, onde a competição baseada em exames, avaliações e maratonas são bastante incentivados” (*Id. Ibid.*). O que se propõe é a Educação do Espírito (Kokoro no Kyoiku), pretendendo desenvolver a formação moral e emocional, incorporando valores tradicionais e novos, capazes de sensibilizar professores e alunos quanto aos problemas sociais (Kawamura, 2000). Neste sentido, a educação das crianças e jovens abordará atividades que compreendam obras assistenciais como atividades nos asilos e outros.

“Por sua vez, a escolarização do futuro professor passaria a incluir compulsoriamente estágios gratuitos, durante três semanas, em instituições assistenciais para poder receber o diploma” (*Id. Ibid.*), capaz de levar o professor a se sensibilizar com as questões sociais.

Kawamura (2000) afirma que a formação do professor vem enfatizando os métodos, pois os conteúdos já se encontram preestabelecidos pelo governo (Monbusho), com uma abordagem tecnicista e conservadora, prejudicando a formação crítica do professor no sentido de educar para a emancipação humana, para a defesa dos direitos sociais e mudança política. Isso torna clara a necessidade da escola não ficar alheia às questões sociais, e mudar o foco, já que tem ocorrido um estreitamento articulado com

os interesses empresarias. A escola tem sido fornecedora de mão-de-obra para as indústrias. No Japão não existe agência de trabalho, é através da escola, com um bom nível, que as empresas irão recrutar os trabalhadores, ficando as mães¹⁰ na luta para matricular os filhos nas melhores escolas.

“A formação do professor voltada para organizar a competitividade nessa concepção de excelência escolar ainda não inclui formas de tratar com a diversidade etnocultural e social, levando a conceber a educação de forma monolítica, voltada para os objetivos nipônicos historicamente adotados” (*Id. Ibid.*). Fica o desafio para a política educacional japonesa: formar pessoas para viver e conviver em contextos diferenciados, visando a integração social.

A seguir apresentamos o quadro nº II, condensado de dados dos países estudados.

PAÍS	FUNÇÃO DOCENTE	PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	FORMAÇÃO DO PROFESSOR
Alemanha	Valorizada. O salário é equivalente a outras profissões de status, goza de grande aceitação social. Na educação pré-escolar ou jardim de infância são ministradas aulas por educadoras que não tem formação em universidades ou escolas superiores e sim escolas técnicas de Segundo Grau.	Pelo fato de existirem diferenças na formação do professor, um professor formado em um Estado não pode atuar em outro sem as exigidas adaptações.	A formação ocorre em universidades ou escolas superiores equivalentes, as Escolas Superiores de Pedagogia, são voltadas para a pesquisa e não somente para a docência. A formação passa por duas fases a teórica (seis semestres) e depois a prática (depende de cada Estado).
Argentina	Desvalorizada, falência na formação docente, baixos salários, pode atuar profissionais de outras áreas, além do professor.	Há problemas na formação do professor (má qualidade), vários são os tipos de Institutos Superiores de Educação que oferecem a formação.	Ocorre em nível superior, onde vários tipos de instituições oferecem a formação docente. Atualmente incluíram disciplinas específicas para a formação inicial. Pela autonomia dos 24 Estados, cada um tem um sistema de ensino e planos de estudo.

¹⁰ A referência sobre as Mães se faz, pois são elas as responsáveis pela educação dos filhos.

Colômbia	Salários baixos em comparação com outros profissionais.	Prejudicada, devido à preocupação em formar o professor mais para o conteúdo das disciplinas específicas de maneira utilitária do que uma formação que assuma também a reflexão pedagógico-didática.	A formação se dá por dois tipos: o aluno forma nas disciplinas básicas(conhecimento específico), dado pelas universidades e depois o aluno faz curso pedagógico, ligado a Faculdades de Educação ou Departamento de Pedagogia.
Cuba	Baixo salário, assim, muitos são os professores que têm abandonado a docência para se tornarem carregadores de mala, taxista, recepcionista, garçons, pois recebem gorjetas dos turistas e chegam a ganhar num dia o que ganhariam em um mês na docência.	A carreira de docente e a de pesquisador são separadas, separando assim o ensino da pesquisa. A carga horária dos cursos é bem extensa 7162 horas, mais 3900 horas de prática, tendo o futuro professor uma formação bem concisa.	A formação se dá pelos Institutos Superiores Pedagógicos e Centros Universitários e desenvolvem dois tipos de formação: Curso Regular Diurno e Cursos para Trabalhadores.
Estados Unidos da América	Desvalorizada. Cerca de 30% a 50% abandonam a profissão docente no final do quinto ano. Baixo status, baixo salário, baixo grau de autonomia profissional e condições deficientes de trabalho.	Confuso. Cada Estado possui autonomia para definir sua própria política. O professor necessita de autorização/licença para ensinar (teaching licensure), porém existe uma tendência a conferir licenças de emergência ou permitir que professores sem licença ensinem.	A formação de professores é em nível superior, realizadas em faculdades e universidades. Permite que pessoas com nível de graduação obtenham o título de licenciatura, tendo contato mínimo com os programas de formação de professores das universidades e faculdades.
Itália	O professor primário é desvalorizado.	Os métodos de ensino e os currículos são estabelecidos pelo Ministério da Educação pública, o que mostra pouca flexibilidade do ensino.	A formação do professor se efetiva por curso superior. Foi criado o Curso Laúrea para maestros, que é um curso de graduação para formar professores primários.
Japão	Valorizada. O professor assume a Educação total, completa, do	Dualidade na formação do professor, uma permanente, denominada	Poderá ser em universidades, faculdades e centros de treinamento

	comportamento, das atitudes, nas atividades artísticas e outras. O salário é alto em relação à média salarial no país.	licenciatura de 1º grau pelas universidades e faculdades, e a outra temporária, chamada licenciatura de 2º grau, pelos centros de treinamento de professores.	de professores.
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

Quadro nº II. Condensado de alguns países em relação a função, profissionalização e formação docente no século XX.

Concluímos a partir dos sete modelos internacionais apresentados, que a formação do professor para a Educação Básica no âmbito do Ensino Superior já é uma realidade há muito tempo na maioria desses países, como é o caso da Argentina e Colômbia, países mais próximos do Brasil, tanto na parte geográfica, quanto econômica e política, e que tem a Educação Superior como pré-requisito para o exercício da docência, o que não significa que tais modelos são considerados ideais nos seus países de origem. Esses modelos, segundo os autores pesquisados, estão sendo repensados, por ser alvo de preocupação tanto por parte dos professores como do Estado. Vale salientar que, alguns problemas constatados na maioria dos países, conforme o quadro anterior, são bem próximos: desvalorização da profissão perante a sociedade, baixos salários, indefinição da função, modelos diferentes de formação, entre outros. Já em relação ao Japão e Alemanha, os professores são valorizados, bem remunerados, gozam de prestígio social e o investimento no processo de formação deles é também mais elevado.

Não podemos afirmar qual país trabalha com formação de professores próxima do ideal, mas Cuba se diferencia, ao formar professores tomando como referência a formação médica, que se dá pela via de um embasamento não só teórico, mas também prático, através da residência, situando uma formação mais prolongada. O que não ocorre é o status adquirido por um médico em relação ao status de um professor, sem contar a relação salarial. Mas se pensarmos no educador, “no professor, como formador de homens, a sua formação teria, efetivamente, que ser a mais ampla e profunda possível, porque envolve uma situação de grande complexidade” (Saviani, 2000: 291). Na grande maioria dos países da América do Sul, parece-nos que predomina uma política que tende a prevalecer sobre a busca de solução para a formação de professores com menor custo possível, ou seja, encurtando o tempo na formação do professor, encurta-se também os custos.

2.8 Desafios na formação de professores: modelos e conflitos.

Desde o início do século XXI, em todo o mundo, tem se pesquisado sobre a formação de professores, não somente entre os pesquisadores e acadêmicos, mas também entre os responsáveis direta ou indiretamente pelas políticas de profissionalização docente.

Sabemos que não se pode exigir dos docentes uma mudança na forma de atuar se não oportunizarmos uma mudança também em sua formação. Hoje, há um novo perfil de escola, exigindo um novo perfil de professor, isso para atender a uma nova demanda do mundo contemporâneo.

“Nesse novo contexto, marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, a educação passa a ter um papel bem mais amplo e complexo do que teve até agora” (Mello, 2004: 98). Os modelos das escolas e professores tradicionais são colocados em xeque pela sociedade de informação, o que requer deles um novo modelo. Atualmente não se concebe um distanciamento entre o perfil da escola/professor/demandas do novo cenário, exigindo das instituições de Ensino Superior uma reestruturação na formação docente.

Para Esteves (2002), a universalização da formação de professores tem uma outra face mais sombria, marcada por dúvidas e pela dificuldades a que alguns especialistas têm sido sensíveis: até que ponto as Universidades podem/devem ser lugares de formação profissional?

A autora afirma ainda que:

“As respostas a esta questão são contraditórias. Coexistem, desde há longo tempo, nas instituições universitárias, formações claramente profissionais (médicos, engenheiros, economistas, etc.) e formações que o não são ou que o não são, pelo menos, de modo tão óbvio e imediato (Física, Química, História, Filosofia, Matemática, etc., etc., etc.)” (2002: 40).

Portanto, formar professores demanda no mínimo um alto conhecimento das instituições do fazer diário de um docente. Os próprios formadores deveriam ter tido experiências de sala de aula, não enquanto alunos, mas como docentes dos anos iniciais. Não estamos invalidando as pesquisas de laboratório sobre a educação, seja através de inquérito por entrevista ou questionário junto a professores e alunos, mas afirmando que isso não basta para se familiarizar com a gestão de sala de aula ou com o trabalho pedagógico. O que não significa que a pesquisa não tenha seu valor, ou mesmo que a formação

prática pode sobrepor a formação científica (fundamentação teórica). Não se pode trabalhar com fragmentação no currículo, sendo estritamente disciplinado e onde há sobreposição de disciplinas, algumas consideradas mais importantes que outras, e sim trabalhar com uma sólida bagagem de referência, com espírito de investigação e realização da transposição didática, como também, “saber até que ponto os conteúdos curriculares estão ou não adequados aos conteúdos que o futuro professor irá ensinar na escola” (Pacheco, 1995a :100).

Contudo, quando se infiltra no interior das instituições universitárias, vê-se as resistências e as dificuldades que a formação de professores enfrenta para se manter em pé de igualdade com outras formações, principalmente as consideradas elitizadas como: Medicina, Biomedicina, Odontologia e outras. Esquecem que a formação docente é um meio privilegiado para se mudar a prática pedagógica, e que esta poderá influenciar a escola e a sociedade. Lembrando que “a educação não é a chave para a transformação, mas é indispensável” (Freire, 1995: 74).

É difícil pensar na formação de professores sem pensar no sistema, que é globalmente conservador. Perrenoud afirma que “hoje, só o Exército e a Igreja é que controlam tão estreitamente a formação do seu pessoal. Na maioria dos sectores, as profissões evoluem no sentido de uma maior separação entre a formação e o emprego”(1993: 95). Mesmo trabalhadores que se formam na empresa, ao término dos estudos conseguem transitar em outros setores e empresas, permitindo uma mobilidade profissional. Na instituição educacional, há um anacronismo, que muitas vezes oportuniza ao aluno uma formação “rasa”; a dificuldade em transitar nas escolas privadas e/ou públicas se dá na maioria das vezes pela falta de embasamento na formação inicial.

A instituição de ensino deve ser local de inovações, evitando o confronto com as mudanças na sociedade e os conhecimentos. Mesmo sendo conservador em matéria de democratização do ensino, de seleção, de abertura da escola aos pais, um sistema escolar tem que se modernizar, para não correr o risco de ter tudo e todos contra ele. Neste sentido, deve preservar algumas forças capazes de preparar esta modernização (Perrenoud, 1993). Essa força só se efetivará através da conquista da autonomia em relação ao sistema. E não será conquistada da noite para o dia, talvez nem conquistada, mas concedida. O que nos importa é que a instituição escolar não fique refém de um partido ou de uma classe no poder, mas que tenha autonomia para inovar o sistema educacional. Seria isto possível? Ao mesmo tempo, sabemos que adaptar o sistema educacional aos novos tempos implica que os governos terão de investir

somas crescentes em seus sistemas educativos. Talvez seja o momento de procurar formas de parcerias entre o público e o privado, para levar à população uma educação de qualidade.

“O novo desse novo tempo, contudo, é a criação de imensas oportunidades para o investimento privado. Bill Gates afirmou em uma conferência ao final dos anos 90 que a educação seria o grande negócio do século XXI. Hoje, já existem pelo menos sete corporações privadas de capital aberto nos Estados Unidos, com ações cotadas na Bolsa de Nova York, algumas delas buscando e realizando investimentos no exterior” (Souza, 2005: 17).

Só nos resta torcer para que essa demanda de possibilidades de massificação da oferta de educação, seja realmente investimentos visando à qualidade, e não atraindo somente os grupos econômicos, tendo em vista a materialização e comercialização da educação.

2.9 Que formadores são necessários para os futuros professores?

Muitos professores-formadores deverão reconstruir sua prática pedagógica, pois o ministrar aulas requer um processo permanente de inovação de estratégias renovadoras. Além de não se conceber um professor-formador com posturas ultrapassadas, dominar o conteúdo a ser trabalhado é pouco, diante da complexidade da tarefa docente. O domínio da estrutura técnica e cultural só faz sentido se envolvido ao conhecimento das estruturas psicopedagógicas, que são os alicerces do currículo. É imprescindível relacioná-las com a realidade social e econômica do mundo contemporâneo, ou seja, do mundo do trabalho. Sabemos que ensinar é por excelência uma atividade relacional, e que muitas vezes escapa do controle de quem ensina. Portanto, ensinar, exige aprender a se incomodar e a se questionar com o insucesso, sem se deixar vitimar por ele.

Para Fernández (2002), o ensino não é uma rotina mecânica de gestão, daí a necessidade do professor experimentar uma prática de maneira reflexiva e criadora, partindo da reflexão de suas aulas, dentro de um processo de investigação, utilizando o resultado da própria reflexão para melhorar a qualidade de sua futura atuação. Essa investigação-ação, oportunizará ao professor transformar sua prática e conseqüentemente sua postura, fator importante no clima de aprendizagem, haja vista que ele ocupa um

papel determinante no processo ensino-aprendizagem: é um mediador entre o currículo e alunos, entendendo-se que os alunos são também mediadores da própria aprendizagem.

O professor exerce grande influência na qualidade do ensino e da educação em geral, nenhuma transformação educacional acontece sem a participação ou intencionalidade transformadora docente. Fernández (2002) analisa três níveis de interação social do professor: contexto sociocultural, onde o papel do professor não centra apenas na transmissão de valores, mas também na estimulação do desenvolvimento pessoal do aluno, de maneira que este possa ser um construtor de cultura mais que um mantenedor da mesma; contexto institucional, sendo a influência direta da cultura organizacional e ao clima institucional como fatores que afetam a atuação do professor na instituição contexto instrutivo, o professor é responsável direto pela criação de um clima social onde a interação é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Aqui aparecem duas funções genuínas do professor: o instrutor e o organizador. O professor instrutor é aquele que

“planeja o ensino, escolhe os objetivos de aprendizagem, seleciona e dá seqüência aos conteúdos, projeta as atividades, elege os meios e recursos, projeta o sistema de avaliação, etc. No segundo caso, o professor realiza toda uma série de atividades relativas às formas de comportamento do aluno em classe, a distribuição de horários e dos materiais, as formas de relação do aluno com seus companheiros e com ele próprio, etc” (Fernández, 2002: 22).

Verificamos que o papel que o professor desenvolve gira em torno de várias possibilidades, as quais tendem a uma maior ou menor intensidade de acordo com seu estilo, sua forma de ser e agir. Esta forma peculiar de cada docente, determinará suas atitudes diante dos alunos, no relacionamento com eles, no planejamento e desenvolvimento das aulas e outros. Neste sentido, faz-se necessário o professor ser um investigador de suas ações, recorrendo sempre ao processo de reflexão, pois o que o professor pensa sobre o ensino, influencia sua maneira de ensinar, e isto pode comprometer toda uma formação. Este comprometimento está muitas vezes ligado à instituição, pois hoje, muitas Faculdades, Centros Universitários e Universidades privadas deparam com uma agravante em relação aos formadores: nem sempre é possível a contratação desses profissionais por uma permanência maior na instituição como 12 horas semanais (contínuo), 20 horas (tempo parcial) e 30 a 40 horas (tempo integral), pois segundo a Resolução nº 450, do Conselho Estadual de Educação Segundo a Resolução de 26 de março de 2003, no Art. 53 “A indicação de professor será feita por matéria ou disciplina componente do currículo do curso.

Parágrafo único- Cada professor poderá ser indicado para até 03 (três) disciplinas ou matérias de um mesmo curso”. Portanto, o professor não pode ministrar mais de três disciplinas por Curso, e aqueles docentes que trabalham com disciplinas específicas do currículo, ficam restritos a poucas aulas semanais, dificultando sua contratação em tempo parcial ou integral. Muitos acabam fazendo da docência uma complementação salarial, o que vem acarretando sérios problemas na formação dos professores e outros profissionais, pois com poucas aulas a permanência na Instituição é restrita somente às aulas que constam nos horários, não trabalham com produções científicas, ficando à mercê das possibilidades e das urgências. Essa restrição contratual de docentes reflete no próprio andamento do Curso, pois os formadores com tempo de dedicação maior ficam sobrecarregados, muitas são as tarefas e cada dia mais numerosas, as demandas cada vez mais prementes, a operacionalidade é necessária, porém, o fazer tarefeiro do dia-a-dia compromete o fazer pedagógico.

Assim, “o formador de professor é um autodidata em potencial e em aceleração. Beneficia-se da experiência dos membros da equipe, uma experiência geralmente transmitida sob o signo da modelização e da atividade em situação real” (Snoeckx, 2003: 30). Alguns se sentem desguarnecidos, de um lado as exigências da instituição, idealizando um professor com mais disponibilidade, competência, compromisso, mobilidade, com mais atuação educacional; de outro lado seu papel de educador, idealizador, sonhador e às vezes até utópico é barrado diante da inflexibilidade institucional.

As instituições de Ensino Superior privadas atravessam uma crise, há um número significativo delas, a demanda tem sido maior que a procura, inviabilizando alguns cursos, principalmente os com mensalidades mais caras; a inadimplência tem crescido significativamente, a evasão tem sido outro fator preocupante, o que obriga muitas instituições a não se preocuparem com o fator pedagógico, mas com o administrativo/financeiro.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), informou que o número de vagas nas instituições de ensino superior do Brasil cresceu 470%, pulando de 516.663, em 1991, para 2.429.737, em 2005. Dados relativos às categorias administrativas, demonstraram que as instituições privadas reuniram o maior percentual de vagas: 57%, ou seja 1.3698.396; já as instituições privadas comunitárias, confessionais e filantrópicas abrigaram 31%, ou seja, 748.053, enquanto as estaduais e federais estão tecnicamente empatadas com cerca de 5% das vagas, respectivamente com 128.948 e 126.254. As municipais possuem apenas 2% das vagas, com 57.086 alunos (2007).

Qual a relação da crise de muitas instituições privadas com a formação de professores? Elas encontram saídas que são possíveis somente ao administrativo: junções de disciplinas, inviabilizando ao formador uma aproximação do conteúdo à realidade da profissão; fazem “pacotes” ou “amontoados de alunos” de diversos cursos em uma única sala de aula, dificultando a contextualização de acordo com o curso. Essas junções acarretam uma reestruturação no Projeto Pedagógico do curso, quanto à nomenclatura, ementário, carga horária e relocação de disciplina. Uma disciplina que se encontra no 3º período, precisa ser relocada para o 2º ou 4º períodos para viabilizar as junções, esquecendo dos pré-requisitos que a disciplina exige. O ementário de uma disciplina, mesmo que tenha a mesma nomenclatura, dependerá do eixo no qual se encontra o curso. Num curso de Administração, o enfoque para a disciplina Filosofia será de forma diferente que a do Curso de Pedagogia, porém, muitas instituições não têm percebido tanta complexidade, ficando o coordenador do curso e os professores em situações conflituosas. De um lado não se pode comprometer o pedagógico, de outro, a certeza de que a não execução dessas questões compromete o próprio andamento do curso ou até a possibilidade de abri-lo. Isso permite apenas uma planilha orçamentária mais enxuta, diminuindo o valor das mensalidades. Deparamos também com outro fator preocupante, algumas instituições privadas têm substituído professores mestres e doutores por especialistas, para amenizar a folha de pagamento.

Desta forma, trabalham com o mínimo necessário, e depois do reconhecimento do curso ou renovação de reconhecimento, demitem os professores mestres e/ou doutores, pois terão um prazo maior para uma próxima verificação – dependendo do conceito obtido, a instituição passará novamente por verificação *in loco* após quatro ou cinco anos- aí terão que contratar novamente docentes mestres e doutores. Isso tem ocorrido porque

“não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos” (Mello, 2004: 76).

O futuro docente, geralmente é originário de camada média ou média baixa, e a grande maioria tem de arcar com despesas de sua formação no setor privado, ou recorre ao Ensino Superior Estadual, quase sempre de custo e qualidade inferior ao Federal.

Para Mello (*ibid.*), no futuro, o país precisará de bons professores que substituam os hoje existentes, além da urgência em investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes, completamente diferentes do existente. Os sistemas públicos de educação básica, estaduais e municipais, gastam um montante significativo de recursos em capacitação de professores, tentando amenizar uma formação inicial que não foi de qualidade.

Atualmente não se avalia posteriori a aprendizagem dos estudantes de acordo com as competências necessárias para se tornar professor, daí mais do que nunca a necessidade da formação continuada, sendo esta muitas vezes para ensinar àqueles que não aprenderam a ensinar. Para a formação continuada, são realizados mega eventos, capazes de mobilizar cidades e redes hoteleiras, o que se não fosse tamanho vácuo de aprendizagem, poderia ser realizado quase que inteiramente nas escolas, e os professores talvez trabalhassem como autogestores de sua própria aprendizagem. No entanto, a formação continuada é algo imprescindível, não importa qual a demanda da necessidade, seja pela má formação inicial, pela busca da excelência na docência, pela quebra da cristalização da prática pedagógica, pela necessidade de se afastar algum (ns) dia (s) da sala de aula, dos alunos e da escola ou pela própria oportunidade de benefício financeiro.

A formação continuada tem sido imprescindível para se buscar a excelência na Educação.

2.9.1 A formação continuada: distorções e oportunidades

O educador não é um produto que sai da formação inicial acabado, a formação de um profissional se faz por toda a vida, seja através de pesquisa, do contato com outros profissionais, do uso de diferentes tecnologias relativas à sua área de atuação ou da formação continuada. Essa última deve ser buscada não só pelos professores que apóiam a sala de aula, mas pelos diretores, coordenadores, orientadores e supervisores que estejam envolvidos na Educação. Continuar a aprender, e aprender a aprender durante toda a vida profissional, é uma competência exigida aos profissionais neste mundo contemporâneo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) aponta, no Art. 63, “Os institutos superiores de educação manterão: [...] inciso III- programas de educação continuada para os profissionais

de educação dos diversos níveis”, já no Art. 67 inciso II é abordado “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A própria LDB está em consonância com essa nova realidade educacional, ou seja, exigindo um novo perfil para o professor, onde atualizar-se passa a ser um dos pontos cruciais da docência, envolvendo assim a formação continuada.

Quando se fala de formação continuada, vislumbra-se um profissional no pleno exercício de sua atividade- cuja prática docente será um ponto de partida da formação, na medida em que apontará a demanda da capacitação (Mello, 2004). Desta forma, é importante que a capacitação do professor venha ao encontro das dificuldades pelas quais o docente atravessa em sua prática pedagógica, possível através da reflexão, de uma tematização ou problematização. Trabalhar com a capacitação do professor, nada mais é que um exercício daquilo que se deseja que ele pratique e desenvolva em sua prática pedagógica, assim a formação continuada vem ao encontro de uma realidade com a qual a sociedade do conhecimento necessita aprender mais e continuamente, mobilizando seu mundo de trabalho.

Fernandes e Rodrigues afirmam que “a formação contínua de professores tem sido apontada, entre outros aspectos, como meio capaz de gerar novas reflexões e de produzir novos sentidos para a profissionalidade docente” (2005: 188). Isso ocorre uma vez que a formação continuada acontece numa relação direta com a mudança de postura profissional do professor, em que ele passa a atribuir sentido as suas práticas pedagógicas e curriculares, passando a ser um investimento não somente individual, mas institucional, conciliando imperativos individuais e projetos em grupo. Para Charlier (2001), isso supõe particularmente incluir a formação contínua nos planos de desenvolvimento a curto, médio e longo prazo da escola e dos professores. Neste sentido, é importante tomar ciência dos projetos educativos dos estabelecimentos escolares, e o papel de cada docente nesses projetos, apontando aos mesmos as competências necessárias para exercer sua função, além de situar a formação desejada no âmbito do projeto pedagógico da escola, ou seja, reconhecer a formação como um momento de percurso profissional de um professor, membro de uma instituição escolar.

Seria perfeito trabalhar com a formação continuada visando ao desenvolvimento de competência docente para as demandas dos projetos pedagógicos de cada estabelecimento escolar, porém, nem sempre isso é possível, muitos professores são contratados, permanecem pouco tempo nas escolas, há

muita rotatividade de profissionais, principalmente nas escolas de difícil acesso ou em periferias. Tudo isso traz ao docente uma instabilidade em suas atribuições.

Altet, ao entrevistar alguns formadores percebeu que o principal desafio da formação contínua é “atender à melhoria do sistema de ensino”. O segundo desafio proporciona o meio para chegar à melhoria do sistema: ‘favorecer uma reflexão sobre a prática profissional para mudá-la, adaptá-la’. Portanto, é preciso partir do que existe. As escolhas mais secundárias vão nesse sentido: ‘desenvolver a implementação de projetos’, ‘tornar o professor mais autônomo e responsável em sua conduta’ ou, ainda, ‘dotar os professores de competências ampliadas’ (2003a: 70).

É justamente neste último item que podemos perceber o desejo no docente de reatualizar seus saberes, incorporando a possibilidade de melhoria das práticas e abordagem geral, exercendo de forma plausível sua função de professor, já que ensinar é um processo complexo, que envolve entre outros fatores o afetivo, cognitivo, ético e desempenho. Assim, aprender a ser professor não é tarefa que se aprende da noite para o dia, requer uma longa duração e sem uma definição de fim a priori. É no dia-a-dia da sala de aula, nas situações conflituosas que também ocorrem o aprendizado, ou se afirma a falta dele, pois a multidimensionalidade, a simultaneidade de acontecimentos, a imprevisibilidade, a imediaticidade e a unicidade, fazem com que o docente enfrente situações ímpares e com resoluções acertadas do ponto de vista afetivo, pedagógico, ético, social, cultural, cognitivo e financeiro. Sabemos que o espaço da sala de aula é carregado de acontecimentos inesperados, com interrupções de todos os lados, seja pelos funcionários da escola ou pelos alunos, o que muitas vezes dificulta ao professor a atividade interativa ou o bom andamento do planejado.

O professor lida diariamente com situações complexas e, considerando o ritmo do aluno e a aceleração das atividades, há pouca oportunidade para que se reflita sobre os problemas; muitas vezes o aluno não traz seu conhecimento à tona para analisá-los e interpretá-los. Falta trabalhar com reflexão-na-ação (Mizukami, 2003). Com todas essas dificuldades e limitações, ainda que se exija um grande esforço do professor, utilizar a reflexão-na-ação é um processo rico em sua formação prática, pois é um espaço de confrontação entre esquema teórico versus confrontação empírica versus suas convicções versus realidade escolar. A reflexão-na-ação é um instrumento de aprendizagem.

Para Pérez Gómez, “a reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação profissional” (1995: 105). O professor não deve

interpretar a reflexão na ação como fator auto-suficiente, e sim uma abertura para a investigação na sala de aula, capaz de aplicar instrumentos conceituais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e reconstrução da sua prática. Alguns professores encontram-se cristalizados no tempo; a prática pedagógica há anos vem sendo reproduzida da mesma forma, sem identificar, analisar e construir modelos que atendem e respondem às solicitações da escola e dos alunos.

A formação continuada não se construirá por caráter cumulativo, não será pelo acúmulo de conhecimentos, mas por meio da reflexão docente, de caráter crítico sobre a própria experiência, além de criar espaço coletivo de discussão, socializando, discutindo e reconstruindo o conhecimento, enriquecendo o trabalho docente.

III FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL

Neste capítulo será estudada a legislação produzida pós-Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pós-Lei de Bases do Sistema Educativo sobre Formação de Professores da Educação Básica (Educação Infantil e Séries Iniciais), cujo objetivo é a comparação dos sistemas brasileiro e português, situando a questão da formação de professores na política educacional destes países.

Faremos também o estudo de diversos documentos como: Lei nº 9394/96, Lei nº 46/86, Decreto nº 3.276, Decreto-Lei nº 344/89, Parecer nº 009/2001, Decreto-Lei nº 241/2001, Resolução nº 001/2002, Decreto-Lei nº 240/2001, Decreto-Lei nº 290/98, Portaria SESu/MEC nº146/98, Deliberação nº 1488/2000 D.R. 15.12.2000 (2ª série), Projetos Pedagógicos e outros, de forma que possamos ter uma visão abrangente de todo o sistema quando se trata da formação de professores brasileiros e portugueses.

O estudo da legislação tem como objetivo analisar a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da Educação (Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo), no que se refere à relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender a natureza e a especificidade do trabalho educativo. Não taparemos nossos olhos para as questões da formação do professor examinada de forma contextualizada, principalmente no que tange às condições econômicas, políticas e sociais que configuram uma sociedade. Ao fazermos a comparação entre as legislações brasileira e portuguesa, ficaremos atentos, uma vez que o Brasil atravessa por uma crise educacional. O curso de Pedagogia não possui Diretrizes, e grandes são as lutas pela reformulação desse Curso, além de constante e contínua entre os movimentos de classe e o Conselho Nacional de Educação. Já em Portugal, o inverso tem acontecido, o curso de Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo já está estruturado em Diretrizes, porém, com a chegada do Processo de Bolonha, será reestruturado todo o Ensino Superior. O Processo de Bolonha se transformou num paradigma, sendo o gerador de toda a atual reflexão sobre a Educação Superior.

1. A formação de professores brasileiros e as legislações pós-Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A regulamentação da LDB nº 9.394/96, pelo Ministério da Educação e CNE (Conselho Nacional de Educação), veio provocar uma movimentação de muitos educadores de níveis de ensino diferenciados, para rediscutir a formação de profissionais da Educação. A formação de professores tem sido um tema bem explorado, comprovação que se faz pelas várias pesquisas encontradas. As pesquisas se misturam e o vazio permanece. Muito se estuda sobre a formação de docentes e se discute a seu respeito, porém, a prática pedagógica de muitos permanece intacta e inquebrantável, ampliando a lacuna entre teoria e prática.

Portanto, é imprescindível o estudo da Lei de Diretrizes e Bases, no que se refere especificamente a esta formação, na medida em que apresenta algumas alterações em relação à legislação anterior (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.540/68). No título VI, onde é mencionado sobre “Dos Profissionais da Educação”, muitas mudanças foram propostas, provocando um desequilíbrio nos cursos de Pedagogia.

No artigo 61º: “a formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço [...]”.

Notamos, desta forma, a preocupação em formar profissionais que possam trabalhar a formação continuada em serviço, assim como não levar para a sala de aula conteúdos desconectados da realidade dos alunos. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 afirma que: “[...] para construir junto com os seus futuros 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 aprendizagem”, tornando as idéias pedagógicas realidades práticas. A verdade, porém, é que não se constrói uma prática pedagógica do nada (Yong, 2000). A prática deve ser construída mediante uma formação pedagógica-didática-cultural-científica, capaz de introjetar no fazer diário esses componentes. São eles que possibilitarão ao professor a aquisição de diversas competências desejáveis para sua função. Aquelas competências que privilegiam a prática inovadora, a prática reflexiva (Perrenoud, 2002), e que serão adquiridas diante de situações que

surtem no dia-a-dia de uma escola. Quanto mais a escola passa por crises mais se exige do professor o desenvolvimento de competências para trabalhar com essas variáveis.

O Artigo 62º aborda:

“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, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Pelo disposto no Artigo, a formação de professores da Educação Básica deve ficar a cargo dos Institutos Superiores de Educação. Surge, assim, a história destas Instituições, as quais, mediante a LDB e o Artigo. 1º do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, foram definidas como: “[...] públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”.

Deste modo, qualquer Instituição de Ensino, para que inicie suas atividades, deve ser credenciada pelo órgão regulador, tendo vínculo de submissão a uma Entidade Mantenedora séria.

É ressaltado no Decreto nº 3.860/01 que uma Entidade Mantenedora pode credenciar e manter diversas Instituições de Ensino, pois são consideradas “entes despersonalizados”, ou seja, não possuem personalidade jurídica. Desta forma, se a Entidade Mantenedora foi criada pelo Poder Público municipal ou estadual, a Instituição de Ensino fica vinculada ao Sistema Estadual de Ensino do Estado e regulamentada por este órgão. Se criada pelo Poder Público federal ou se esta é uma Instituição particular, o vínculo é com o Sistema Federal de Ensino e à legislação deste órgão regulador. Podemos verificar na Lei 9.394/96, a definição dos Sistemas de Ensino.

“Art. 16 O sistema federal de ensino compreende:

- I- as instituições de ensino mantidas pela União;
- II- as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III- os órgãos federais de educação.

Art. 17 Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

- I- as instituições do ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

- II- as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;
- III- as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV- os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino”.

Entendemos que a característica da Entidade Mantenedora define o Sistema de Educação a que a Instituição de Ensino fica vinculada. Porém, essa flexibilidade, que caracteriza a Lei 9.394/96, possibilita as reformas marcadas no Decreto nº 2.306 de 1997, que regulamentam a existência de uma tipologia inédita para o sistema de ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, com fins lucrativos.

No Artigo 1º do Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004, que alterou o Artigo 7º do Decreto nº 3.860, as Instituições de Ensino Superior, quanto à sua organização acadêmica, podem ser classificadas como Universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica, Centros Universitários (com solicitação de novos credenciamentos, agora proibidos pelo Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003) e Instituições isoladas de Ensino Superior (aqui incluídas as faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores). Inaugurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino e normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior. Essas alterações apontaram para a questão da formação de professores, estabelecendo como *locus* privilegiado uma formação menos onerosa, independente do setor ao qual se vincula (público, particular ou comunitário).

Já as Universidades são Instituições com prerrogativas de autonomia, previstas no Artigo 207 da Constituição Federal, e caracterizam-se pela oferta regular de ensino, pesquisa e extensão, atendendo ao disposto nos Artigos 52, 53 e 54 da LDB.

O Artigo 8º do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, define a estrutura do Sistema Federal de Ensino Superior como:

“Art. 8º -Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

- I- universidades;

- II- centros universitários;
- III- faculdades integradas;
- IV- faculdades;
- V- institutos superiores ou escolas superiores”.

Os Centros Universitários já credenciados podem remanejar ou ampliar vagas nos cursos, criar, organizar e extinguir cursos e programas de Educação Superior sem necessidade de pedido de autorização ao Ministério da Educação.

O Artigo 12º do Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997 afirma que:

“Art. 12º - 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 de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar, nos termos das normas estabelecidas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto para o seu credenciamento”.

Os Centros Universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, porém, não poderão criar cursos fora de sua sede, conforme parágrafo 4º do Artigo 11 do Decreto nº. 3860/01, “É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora da sede indicada nos atos legais de credenciamento”.

No Decreto nº. 4.914, de 11 de dezembro de 2003, Artigo 1º, foi vedada a criação de Centros Universitários: “Fica vedada a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento [...]”.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica são instituições pluricurriculares, priorizam a área tecnológica nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Já as Faculdades são Instituições de Ensino Superior que ofertam à população cursos de uma grande área do conhecimento. Exemplifica-se como Faculdade, a área de Ciências da Saúde, que pode abrigar cursos de Fisioterapia, Nutrição, Biomedicina ou qualquer outro, relacionado com esta área do conhecimento.

A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-, define oito grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Lingüística, Letras e Artes (2001). Desta forma, uma Faculdade trabalha em uma dessas oito áreas de conhecimento.

Os Institutos de Educação Superior e as Escolas Superiores são Instituições que podem ofertar cursos de diferentes áreas do conhecimento.

As Faculdades Integradas são mantidas pela mesma Mantenedora, sendo organizadas para atuar com o mesmo Regimento e podem abrigar cursos em diversas áreas de conhecimento.

Os Institutos Superiores de Educação (ISE) são destinados à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da Educação Básica. No Artigo 14, “Os Institutos Superiores de Educação, criados na forma do Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, deverão definir planos de desenvolvimento institucional”.

Diante da complexidade das questões citadas anteriormente, convivemos com a necessidade de estabelecermos um sistema nacional para a formação de professores no país, que propicie ao ISE se organizar, ou como Instituto Superior, ou em faculdades, ou em faculdade integrada, ou ainda em Escola Superior. Isso acontece porque o sistema unificado para a formação de professores no país não implica necessariamente num modelo único.

Na LDB, as novidades continuam, prova disto, é o surgimento do artigo 63º inciso I: “cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental” (grifo adicionado). O curso Normal Superior foi, sem dúvida, uma das grandes modificações criadas pela lei, uma vez que o Curso de Pedagogia surgiu em 1939 pelo Decreto-Lei nº 1.190 e desde então vinha atendendo a essas especificidades. É constatado, neste momento, mais uma transição na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental cuja trajetória é permeada pelo “discurso da eterna transitoriedade”, pois existem no Brasil dois cursos que possuem basicamente as mesmas atribuições e que disputam um mesmo espaço, o que pode ser observado por meio da legislação produzida pelo Ministério da Educação (Bello, 2003).

O Decreto nº. 3.276, de 06 de dezembro de 1999, definiu o Normal Superior como o único curso superior a habilitar para a docência das séries iniciais e Educação Infantil, determinando que: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Já no Artigo 64º houve abertura para os profissionais de Educação optarem pela gestão (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional) para a Educação Básica. Eles podem escolher os cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, segundo o critério adotado pela Instituição de Ensino. Porém, para Silva, *apud* Libâneo e Pimenta:

“A variedade de especialização do curso de Pedagogia, decorrente de pretensões demasiadamente ambiciosas dos legisladores, resultou num “inchaço” do currículo, levando a duas ordens de dificuldades: primeira, a de atender simultaneamente às necessidades de formação de docentes e não docentes; segunda, a de dar as condições de oferta de inúmeras disciplinas para várias habilitações e as múltiplas práticas de ensino. A situação se agrava, segundo a autora, à medida que, além da formação do professor para o ensino normal e dos especialistas, o Parecer assegura ainda o direito ao magistério nas séries iniciais do 1º grau. ‘Adicionar às demais incumbências do curso de Pedagogia a formação, também, desses profissionais, é superestimar as possibilidades do curso e/ou desconhecer as necessidades de formação desses docentes’. Conclui a autora que o “inchaço” de tais proporções levam inevitavelmente à desqualificação de qualquer curso” (2002c: 20).

É bom notar que o “inchaço” do currículo ocasiona também esvaziamento dos estudos referentes à educação profissional do pedagogo. Já no artigo 65º, a abordagem é sobre “a formação docente, exceto para a Educação Superior, que incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Com efeito, esse artigo contribui para que os eixos curriculares garantam a integração entre a teoria e prática. Já na Resolução nº 2/2002 do CNE/CP, o Artigo 1º, inciso I, declara a necessidade de “quatrocentas horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”.

Fica nítido que a LDB define por uma formação universitária que proporcione a preparação necessária para que o professor desenvolva em sua formação saberes científicos, tecnológicos e uma teoria e uma prática específicas. Mas ainda há divergências, uma vez que com a criação do curso Normal

Superior, os estudiosos da Educação se fragmentaram nos seus posicionamentos. Alguns demonstraram a favor de sua implantação e outros mantiveram-se adversos a ela. Polêmica maior foi com o curso de Pedagogia que, a partir da criação do Normal Superior, se tornou um curso complexo. Aqui começa o grande conflito. Alguns pesquisadores, como: Brzezinski (1996), Libâneo (1998), Pimenta (1996), se preocuparam com o direcionamento do curso de Pedagogia. A reação das entidades educacionais que vinham, ao longo dos anos 1980 e 1990, discutindo as situações das licenciaturas em geral e a questão do pedagogo de forma integrada, diante da criação da LDB, não foi positiva. Então, foi elaborado um documento, em conjunto, pela ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Universidades Públicas do País) e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor¹¹. A finalidade foi discutir a formação do professor para a Educação Básica em cursos superiores. Foi questionada se a Proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em Curso de Nível *Superior*, era para todos os cursos de formação e se a Pedagogia adentrava nesta proposta. Essa dúvida ocorreu porque o curso de Pedagogia não foi mencionado na Proposta de Diretrizes Curriculares para as licenciaturas, elaborado pelo Ministério da Educação. O documento elaborado pelas entidades educacionais relata: “Trata-se, na realidade, de uma grande omissão, tendo em vista que desde a década de 80, o curso de Pedagogia, de Licenciatura Plena, ao implantar um novo modelo, vem se afirmando como *locus* de formação inicial e continuada de docentes para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil [...]” (ANPEd, ANFOPE, ANPAE e FORUMDIR, 2001: 3).

O documento apresentou, ainda, propostas de alteração da legislação ao Conselho Nacional de Educação, quanto à formação de professores, já que, no Brasil, como já foi mencionado, existem dois cursos que possuem basicamente as mesmas atribuições e disputam a mesma demanda.

Após a promulgação da LDB, nº 9.394 de 1996, vários decretos, portarias, pareceres e resoluções foram surgindo com o objetivo de regulamentar e esclarecer seus artigos. Diante desse contexto, o próximo item abordará o Decreto nº 3.276, que dispõe sobre a formação de professores em nível superior.

¹¹ Reuniu-se na Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 03 de Abril de 2001.

1.1 A formação de professores - Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999.

O Decreto dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências. Esse Decreto causou impacto em vários setores educacionais da sociedade, uma vez que o assunto é tratado pelo Ministério da Educação e não há necessidade de ser conferido pelo Poder Executivo.

A seguir, serão apresentados alguns artigos que vêm ao encontro da formação de professores.

No Artigo 4º, parágrafo 2º, aborda que “os cursos de formação de professores para a Educação Básica devem assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação”. Percebemos que houve, novamente, um fortalecimento da questão teoria-prática, mencionada também na LDB (nº 9.394/96), Artigo 62º, inciso I. Sabemos que o perfil do profissional exigido pela sociedade está fundamentado mais na linha da epistemologia da prática – saberes e saberes profissionais. Tardif questiona “[...] As chamadas ciências da Educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituem todo o saber dos professores?” (2002: 32). São esses saberes que serão incorporados à prática do professor, retratando a necessidade de um currículo cuidadosamente elaborado pelos IES¹².

No Artigo 5º, O Conselho Nacional da Educação, mediante proposta do Ministro da Educação, define:

“As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

Parágrafo 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

- I- Comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II - compreensão do papel social da escola;
- III- domínio dos conteúdos a serem socializados [...];
- IV- domínio do conhecimento pedagógico [...];

¹² Instituto de Ensino Superior

V- conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”.

O Artigo citado visa assegurar e desenvolver nos futuros professores competências e habilidades para atuarem no Magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma multidisciplinar. Os IES deverão configurar seus próprios currículos, atentando para o não engessamento das disciplinas e trabalhando com a pluralidade teórica necessária, que deve ser desenvolvida a partir da organização de conteúdos e atividades que possibilitem uma formação consistente do educador.

É preciso que as Instituições de Ensino Superior apropriem-se das diretrizes para poder propor uma educação de qualidade, que vise, em primeiro plano, a formação dos professores e, neste sentido, a responsabilidade pela qualidade de ensino passe pela proposta de construção de um currículo (Ruaro, 2004).

Para concluirmos o estudo sobre o Decreto nº 3.276/99, é necessário ressaltarmos que sofreu pressão por parte da sociedade civil (entidades de classe, faculdades, universidades e outros), por afirmar que a “formação em nível superior de professores [...] far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”- parágrafo 2º do Artigo 3º. Isso invalida o curso de Pedagogia a formar professores para as séries iniciais. Porém, o Decreto nº 3.554, de 07 de Agosto de 2000, veio substituir o “exclusivamente” por “preferencialmente”, abrindo a possibilidade para os profissionais não formados no curso Normal Superior atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil e invalidando o parágrafo 2º do Artigo 3º do Decreto nº 3.276/99, pois regulamenta a formação básica comum que, diante do currículo, constitui na principal aproximação entre formação dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É notório que, mesmo havendo controvérsia, pressão e invalidação de parágrafo, o Decreto nº 3.276/99 continua trabalhando com as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação de professores. A pretensão em formar docentes para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil no âmbito do Ensino Superior não é inédita na história da Educação Brasileira. Não é viável que ela fique só na Lei e não ocorra de forma efetiva na prática, ou ocorra na prática, mas sem amparo legal.

Será apresentado a seguir o Parecer nº 009/2001, de 08 de Maio de 2001, onde serão mencionadas algumas discussões sobre as Diretrizes Curriculares.

1.2 A formação de professores nas diretrizes curriculares da Educação Básica

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esse documento foi submetido à avaliação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais.

É mencionado no Parecer o despreparo na formação de professores, seja pelo professor formador, seja pela estrutura curricular da Instituição. Segundo o próprio Parecer, as mudanças não deverão ocorrer somente na formação de professores, mas também nas políticas públicas.

“A organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional”.

No atual contexto, a formação de professores passa a ter um significado muito grande como preparação profissional; há um suporte legal para que isso ocorra. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 destaca a Educação Básica como referência principal para a formação dos profissionais de Educação. “Do ponto de vista legal, os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso ou programa de formação ou continuada de professores devem tomar como referência: os Artigos 22, 27, 29, 32, 35 e 36 da mesma LDBEN, bem como as normas nacionais instituídas pelo Ministério da Educação, em colaboração com o Conselho Nacional de Educação”.

Os Artigos mencionados na citação anterior trataram das finalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, das diretrizes que os conteúdos devem observar, objetivando a formação integral do ser. À medida que novos paradigmas educacionais surgem no contexto social, também surge a necessidade de novos modelos de educadores. Vários autores têm desenvolvido pesquisas, enfocando a formação de professores, porém muitas são as questões a serem enfrentadas nessa formação, segundo o Parecer nº 009/2001:

“ -No campo institucional: segmentação da formação dos professores e descontinuidade na formação dos alunos da educação básica; submissão da proposta pedagógica à organização institucional; isolamento das escolas em formação; distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica;

- No campo curricular: desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos, falta de oportunidade para desenvolvimento cultural; tratamento restrito da atuação profissional; concepção restrita de prática; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações; desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica” .

São encontrados problemas tanto na questão institucional quanto na curricular. É de extrema importância que os IES trabalhem com a formação de professores dentro de uma visão onde possam penetrar nas dinâmicas culturais e sociais da comunidade. O curso necessita de uma identidade própria, pois o que se espera do professor que irá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental?¹³

Tendo como base o Parecer CEB nº 22/98 e Resolução CEB nº 1/99 (que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), em conjunto ao Parecer CEB nº 4/98 e Resolução CEB nº 2/98 (que instituem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental), essas Diretrizes Curriculares contribuem na educação orientando as escolas na avaliação, na organização, na articulação e no desenvolvimento das propostas pedagógicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares mencionadas nos Pareceres e Resoluções, fica atribuída ao professor a maioria da responsabilidade em fazer o aluno “aprender”. A família, a escola, a sociedade delegam muitas vezes a “não aprendizagem” do aluno como culpa do professor. Sabemos, no entanto, que muitos são os fatores que a influenciam: problemas emocionais, físicos, sociais e outros; outrossim, o professor nem sempre consegue realizar levantamento de diagnóstico de seus alunos, falta-lhe

¹³ A Educação Infantil e Ensino Médio não são abordados neste contexto, uma vez que a pesquisa contemplará somente o Ensino Fundamental dos anos iniciais.

fundamentação teórica. “O fazer pedagógico é inevitavelmente um fazer investigativo.[...] sabe-se que as situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas, e, desta forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e muitas vezes permitem uma reconfiguração da situação educativa” (Franco, 2002: 123).

No Parecer CEB nº 4/98, foi exposta uma definição de paradigma curricular, afirmando: “[...] quando nos referimos a um paradigma curricular, estamos nos referindo a uma forma de organizar princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre as Áreas de Conhecimento e aspectos da Vida Cidadã.” Esses princípios também são comuns na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, uma vez que foram redigidos pela mesma relatora.

O Parecer CEB nº 22/98 que tratou da Educação Infantil, fez uma explanação inteligível sobre a sua situação até então. Dois pontos têm sido abordados: para a classe menos favorecida a questão tem se apresentado assistencialista, barateando o ensino; outro ponto é que a clientela de maior poder aquisitivo acelera o ensino, desconsiderando as etapas de desenvolvimento das crianças e não acreditando que o conhecimento é algo que vai sendo construído e não apenas transmitido. As Diretrizes, segundo o Parecer, surgiram para contrabalançar a função social e a formação escolar: “há ainda o descaso e o despreparo dos Cursos de Formação de Professores em nível médio, dos chamados Cursos Normais, bem como os de Pedagogia em nível superior, na definição da qualificação específica de profissionais para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos” (grifo adicionado).

Vale lembrar que o “Pedagogo é um profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica” (Libâneo, 2001: 117).

No mesmo parecer é apresentada também a preocupação da passagem dos alunos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O Parecer CNE/CES nº 009/2001 relata a desarticulação entre a formação do professor da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que reflete na formação dos próprios alunos.

O Parecer CEB nº4/98, que tratou das Diretrizes para o Ensino Fundamental, apontou a má formação de professores como uma das causas do mau desempenho dos alunos, quando afirma: “grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação

insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores, é devida à insuficiência de diálogos e metodologia de trabalhos diversificados na sala de aula, que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos”.

Não devemos pensar na formação de professores somente dentro de uma única visão (atender a demanda técnica de uma sociedade). É fundamental que se amplie a visão de formação de professores, possibilitando aos mesmos atender as especificidades de cada âmbito da Educação, desenvolvendo uma compreensão das questões sociais, alcançando clareza sobre seu posicionamento pessoal e profissional diante do trabalho com os alunos e o desenvolvimento de suas competências. No Parecer CNE/CP nº 009/2001, encontramos:

“Não basta a um profissional ter conhecimento sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação [...] A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões [...] São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional [...]” .

Desenvolver competências na formação de professores é imprescindível, uma vez que as situações no âmbito escolar não se repetem e não são cristalizadas; há necessidade de ajustes constantes dentro do que se prevê, planeja e executa no interior da Escola, de forma a saber como agir em situações não previstas. A Resolução do CNE/CP nº 1/2002, Artigo 4º inciso I, “considera o conjunto de competências necessárias à atuação profissional”. Daí a importância do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, que possibilitará ao professor o processo de autonomia intelectual. Não lhe basta adquirir o saber e o saber fazer, é necessária a compreensão de como fazer. Como também “qualquer professor sabe, por experiência própria, que a excessiva teoria cansa, a prática cansa, o exemplo atrai, o diálogo anima” (La Torre, 2002: 91).

Na formação de professores, esse saber fazer e compreender o que faz, tem sentido na proposta de estágio, o aluno terá a possibilidade de colocar em uso os conhecimentos que vêm aprendendo em sua formação. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 afirma que:

“A prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o

conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo” .

Ainda no Parecer, é proposto que o estágio seja obrigatório e vivenciado no decorrer de todo o curso de formação, e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Na Resolução CNE/CP nº 1/2002 também é mencionado sobre o estágio, o que será apresentado a seguir.

1.3 Estudo sobre a Resolução CNE/CP nº1/2002 e a contribuição na formação do professor.

Foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde foram instituídas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Vários são os momentos em que a Resolução apresenta afirmações sobre o estágio. O Artigo 12, parágrafo 1º, afirma a importância da não desarticulação do estágio do restante do curso. Já no parágrafo 2º, é definido que a prática deverá fazer parte de todo processo da formação do professor. A seguir, no Artigo 13, parágrafo 1º, é explicitado que: “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações e a resolução de situações-problema” (CNE/CP nº1/2002). Porém, no parágrafo 3º do Artigo 13, é apresentado sobre a avaliação do estágio, que deverá ser feita conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. No Parecer CNE/CP nº 21/2001, “o estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando pelo exercício direto *in loco*”.

Esse é um dos pontos importantes dentro da formação de professores, uma vez que a integração entre a teoria e a prática passa a ser uma exigência do seu processo de formação. Assim, o estágio proporciona um conhecimento da realidade profissional. Para Freitas, o estágio deve então ser considerado um dos componentes do currículo do curso de formação de professores: sua finalidade é “a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar,

executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais ambientes educativos” (1999: 29).

O estágio é uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, e para que o aluno possa realizar um bom estágio é importante que seja preparado por todas as disciplinas do currículo e pelas Metodologias de Ensino. “O estágio é suporte essencial do desenvolvimento da competência técnica necessária ao futuro professor, embora mostrem que o estágio tem se desenvolvido de forma atópica, desvinculado da Didática e do currículo do curso de formação” (Pimenta, 2002b: 60).

O currículo do curso de formação de professores é de competência da Instituição de Ensino, porém, na Resolução CNE/CP nº1/2002, no Artigo 11 é abordado sobre:

“os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I- eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; II-[...]da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; III-[...] entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; IV- [...] da formação comum com a formação específica; V- [...] dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; VI- [...] das dimensões teóricas e práticas”.

Sendo sua responsabilidade de organizar o eixo curricular, a Instituição de Ensino deverá observar o disposto nos Artigos 12 e 13 da LDB - Lei nº 9.394/96, onde são apresentados treze itens sobre a incumbência do professor; deverá também atentar sobre o Artigo 2º da Resolução nº1/2002, que aborda o preparo docente. É importante que a formação de professores tenha como eixo central a prática e o desenvolvimento de competências que permitam ao futuro professor adquirir habilidades para lidar com situações referentes ao dia-a-dia de uma escola e de uma sala de aula.

Percebemos que na Lei LDB nº 9.394/96, no Decreto nº 3.276/99, no Parecer CNE/CP nº 009/2001 e na Resolução CNE/CP nº 1/2002, em momento algum foram direcionadas as diretrizes para o curso de Pedagogia, mas para a formação de professores. Desta forma, qual seria o curso que formaria o professor para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental? A questão do *locus* de formação do professor, criou uma nova dualidade de condições entre as instituições de Ensino

Superior que existem no Sistema Educacional Brasileiro voltadas à formação de professores. Essa dualidade está explicitada no Parecer CNE/CP nº 133, de trinta de Janeiro de 2001:

“A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais de Ensino Fundamental obedecerá os seguintes critérios:

- a) quando se tratar de universidades e centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares;
- b) as instituições não-universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP nº 1/99”.

Diante da citação anterior, observamos que o curso de Pedagogia não foi mencionado como uma opção para a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais. Porém, o MEC atribui ao pedagogo a função da docência desse âmbito de ensino, prova disto é a Portaria nº 3.803, de 24 de dezembro de 2002, Artigo 2º, que tratou do Exame Nacional do Curso de Pedagogia: “o graduando em Pedagogia deverá estar habilitado a exercer atividades nas seguintes áreas e/ou campos profissionais: docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular e de jovens e adultos e nas disciplinas de formação pedagógica em nível médio [...]” (2002).

Assim, o que se observa é a tamanha indefinição quanto ao curso de formação de professores. Há contradição em relação à legislação; através de consultas ao Decreto nº 3.276/99, ao Parecer CES nº 970/99 e também a LDB nº 9.394/96, nota-se que o conflito está presente em relação à definição do próprio MEC.

Por que o legislador não mencionou o curso de Pedagogia? É justamente neste ponto que o curso de Pedagogia tem lutado para se impor enquanto docência. O que poderá ser observado através do item a seguir.

1.4 ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade, pela luta da Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

O movimento de discussão e elaboração das Diretrizes do Curso de Pedagogia tem-se mostrado coeso, determinado e idealista, prova disto se dá através do grande processo de discussão desencadeado por este movimento, convidando vários representantes em nível nacional. Participaram do processo de discussão as coordenações de curso dos IES, entidades da área como: ANFOPE, FORUMDIR¹⁴, ANPEd, CEDES e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado do encontro foi a elaboração do Documento das Diretrizes e a possibilidade de seu encaminhamento ao CNE, em 1999. Porém, mesmo com grandes pressões advindas do movimento à SESU (Secretaria de Educação Superior) e à Secretaria de Ensino Fundamental, houve resistência em enviar as Diretrizes ao CNE.

A luta ainda persistia, foram inúmeras as reuniões, encontros, discussões e documentos produzidos e enviados ao CNE, com o objetivo de interferir na política dos educadores. A resistência e recusa do MEC coloca-o como grande vilão deste caminhar. Em Junho de 1999 foi criado pela SESu o GT (Grupo de trabalho) de Licenciaturas, no qual houve participação de educadores da área e também a ANFOPE. Deste GT foi elaborado o Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Porém, o MEC não aprovou e elaborou outro documento - Diretrizes para os Cursos de Formação Inicial de Professores para a Educação Básica- que foi enviado e posteriormente aprovado (2001 e 2002) pelo CNE.

Em Dezembro de 1999, após aprovação do Decreto nº 3.276/99 (já mencionado anteriormente), houve um grande descontentamento do movimento, pois foi estabelecida a exclusividade do Curso Normal Superior para a formação dos professores. Este foi alterado em 2000, através do Decreto nº 3.554 (conforme verifica-se no item 1.2), o que, de alguma forma, não excluiu o curso de Pedagogia como formação de professores.

Mesmo com a falta das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, é constatado o seu crescimento. Em 2001 existiam aproximadamente 500 cursos, hoje existem 1372 cursos de Pedagogia, contra 716 Cursos Normal Superior.¹⁵

¹⁴ FORUMDIR – Fórum de Diretor de Faculdade de Educação.

¹⁵ Dados de pesquisa de Roselane Campos, UDESC, apresentados no XII Encontro Nacional da ANFOPE, 2004.

No dia 10 de Setembro de 2004, a ANFOPE, ANPEd e CEDES enviaram ao CNE a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, explicitando a defesa do movimento em relação:

“À organização institucional e curricular dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, tendo por referência a base comum nacional, orienta-se no sentido de uma estrutura organizativa que favoreça a articulação de todos os componentes curriculares dentro do Projeto Pedagógico de cada Instituição e Curso, de forma a superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino” (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004: 2).

Nesta visão, é reforçado o valor dos vínculos entre a Instituição Formadora e os Sistemas de Ensino, garantindo uma formação capaz de enfrentar os desafios e contradições inseridas na realidade educacional. Segundo as Diretrizes do curso de Pedagogia, “o eixo da formação é o trabalho pedagógico, escolar e não - escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento” (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004: 6).

A base do curso de Pedagogia é a formação docente, não numa visão reducionista em métodos e técnicas isoladas, mas uma docência que contribui para um diferencial de Educação. A Instituição deve integrar na formação do professor, a articulação e integração de pessoas, o que pressupõe uma sólida formação teórica e prática do professor, assim como desenvolver uma visão ampla dos fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação.

O curso de Pedagogia é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado, porque sua área de atuação profissional de acordo com as Diretrizes da ANFOPE, ANPEd e CEDES, são:

- Docência na Educação Infantil, nas séries Iniciais do Ensino Fundamental (escolarização de crianças, jovens e adultos; Educação Especial; Educação Indígena) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores.
- Organização de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares.
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.
- Áreas emergentes do campo educacional” (*Id. Ibid.: 7*).

Diante da citação anterior, entendemos a necessidade de formar o profissional capaz de construir, exercer e administrar as atividades educacionais em diversos níveis e modalidades de ensino, com competência técnico-científica, que possa contribuir para o desenvolvimento de todo processo educativo, desenvolvendo a apropriação do conhecimento e o domínio dos conteúdos disciplinares da área de sua escolha, tendo habilidades no domínio tecnológico e capacidade de realizar pesquisas e análises de situações educativas. Uma vez que “o fenômeno educativo requer, efetivamente, uma abordagem pluridisciplinar, o que se defende é a peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação” (Libâneo, 2001: 119).

Não se deve pensar a efetivação do domínio do profissional nessas áreas sem um Projeto Pedagógico e uma estrutura curricular do curso de Pedagogia consistente. Cabe aos IES essa responsabilidade, considerando ainda as condições institucionais, locais e regionais.

As Propostas de Diretrizes para o Curso de Pedagogia determinam a estrutura do currículo como:

I - um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática, considerados obrigatórios pelas IES [...];

II - tópicos de estudo de aprofundamento e/ou diversificação da formação [...];

III- estudos independentes [...]" (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004: 5).

Um currículo inovador deve contemplar uma sólida formação profissional, porém, cada Instituição Formadora poderá, no exercício de sua autonomia, propor a sua concepção e a sua estrutura.

As Diretrizes para o Curso de Pedagogia contemplam também a carga-horária do curso, que deve cumprir duzentos dias letivos anuais, com duração de quatro anos, perfazendo um total de 3.200 horas. Outro item importante, é sobre a prática pedagógica, quando sugere que a mesma “não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo do IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, de sua formação teórico-prática”, o que exige dos IES uma equipe de formadores coesa, multidisciplinar, capaz de realizar um trabalho coletivo, com flexibilidade para inovações e de desenvolver durante todo o processo educativo, reflexão-ação-reflexão.

E é dentro de uma reflexão que será apresentada a seguir a Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

1.5 Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia

Através da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, será apresentada a Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, segundo a portaria SESu/MEC nº 146/03/98.

É referenciado o perfil do pedagogo como sendo um profissional: habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (SESu/MEC, 1998).

De acordo com o perfil do pedagogo, verificamos que este é bem amplo, o que expande também sua área de atuação profissional. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, elaboradas pelo FORUMDIR, conceituam o pedagogo com uma formação para exercer: “a docência nas Séries Iniciais no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e para atuar na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares bem como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional”(2003: 3).

A ANFOPE, ANPEd e CEDES (2004: 7) elaboraram as áreas de atuação profissional do pedagogo, conforme pode ser verificado no item 1.5. A portaria do MEC nº 3.803, de 24 de dezembro de 2002, Artigo 2º, que tratou do Exame Nacional do Curso de Pedagogia, também apontou a área de atuação do pedagogo, conforme mencionado no item 1.4.

Portanto, não há ambigüidade na área de atuação do pedagogo, segundo os documentos apresentados. Desta forma, é validado o curso de Pedagogia diante da sua importância para os contextos escolares e não-escolares, uma vez que o curso Normal Superior atende somente a formação de professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, “o curso Normal Superior nasce dentro de uma proposta específica para a formação de professores da educação básica” (Bello, 2003: 81).

Na Proposta de Diretrizes Curriculares do SESu/MEC é abordado um item sobre competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo educador para atender o perfil proposto (1998). Outros documentos também apresentaram essa proposta, caso do Parecer CNE/CP nº 009/2001, da Resolução CNE/CP nº 01/2002 no Artigo 6º e nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e da proposta do FORUMDIR (2003). As competências e habilidades desenvolvidas no decorrer da formação do pedagogo

facilitarão seu exercício profissional, principalmente nas áreas específicas de sua atuação. Porém, algumas competências e habilidades são desenvolvidas ao longo da prática. Perrenoud define competência como: “aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio” (2002: 19).

É importante que na formação de professores seja identificado o conjunto de competências pertinentes à função de educar e contemple no currículo as estratégias que devem começar a ser construídas.

Encontramos também nas Diretrizes Curriculares, propostas pelo SESu/MEC (1999: 4), o apontamento sobre o currículo do Curso de Pedagogia em um núcleo de conteúdos básicos, articuladores da relação teoria e prática. Dessa prática, segundo a proposta, “todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, da formação teórico-prática de seu aluno”.

Assim, é importante afirmar que a relação teoria e prática será entendida como eixo articulador da produção do conhecimento da dinâmica do currículo.

Outro aspecto abordado nas Diretrizes do SESu/MEC é o da estrutura geral do curso, que, segundo a proposta, será definida com os seguintes princípios: “a) docência como base comum de formação; b) flexibilidade do currículo e c) organização de conteúdos por meio de diversas formas didáticas”. Diante dessa proposta, todo pedagogo será professor, mas são de competência dos IES, oferecer as opções para a docência em possíveis áreas de atuação profissional.

Em Março de 2005, a presidência do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, no uso de suas atribuições legais, Instituiu o Projeto de Resolução de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, o que causou indignação quanto à afirmação no Artigo 2º :

“O Curso de Pedagogia destina-se precipuamente à formação de docentes para a Educação Básica, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil.
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Parágrafo Único - O Projeto Pedagógico de cada Instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subseqüentes” .

Não se pode negar a perplexidade causada por este Artigo, uma vez que o curso de Pedagogia não se destina somente a formar o professor para a Educação Infantil e Anos Iniciais, o que seria um retrocesso. Para o FORUMDIR:

“O curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil, e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares e na produção e difusão do conhecimento do campo educacional” (2005: 1).

Evidencia, assim, que o curso de Pedagogia não pode direcionar a formação do docente fundamentado prioritariamente no Ensino. Quem formará o gestor para atuar na Educação Básica e em espaços não-escolares? No I Encontro Mineiro de Coordenadores dos Cursos de Pedagogia,¹⁶ alegou-se que “a formação para a docência [...] deve se desenvolver no Curso de Pedagogia, articulada com a formação para a gestão dos processos pedagógicos em contextos escolares e não-escolares, [...] pois é evidente que a compreensão de docência ultrapassa os limites restritos da regência de sala de aula” (2005: 1).

No Artigo 5º da Proposta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia, é mencionado sobre as atividades acadêmicas gerais, como:

“[...] II- Práticas de Ensino, que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, bem como a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
III- atividades práticas de iniciação científica e de extensão [...].

Artigo 6º: O estágio supervisionado será realizado em uma Instituição devidamente autorizada ou reconhecida pelo respectivo Sistema de Ensino [...]”.

O FORUMDIR critica esta separação entre a prática de ensino e o estágio supervisionado; alega também que a forma como definiram as atividades práticas é imprópria, uma vez que devemos trabalhar com a idéia de:

“Prática Pedagógica concebida no trabalho coletivo da Instituição Formadora e entendida como eixo articulador de produção de conhecimento sócio-educacional, constituindo-se em espaço

¹⁶ Foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora o I Encontro Mineiro de Coordenadores dos Cursos de Pedagogia, no período de 12 e 13 de Abril de 2005, com a presença de vinte e cinco coordenadores e representantes das diversas IES.

privilegiado de integração teórico-prática do projeto acadêmico-curricular do curso, e em instrumento de aproximação e inserção do estudante à realidade social e pedagógica dos espaços educativos escolares e não-escolares e ao cotidiano do trabalho de docência e de gestão educacional” (2005: 2).

Já sobre o Estágio Supervisionado, o FORUMDIR sublinha que deve ser tomado como uma maneira de se trabalhar a prática pedagógica, inserindo o aluno nas atividades docentes.

No mesmo Projeto de Resolução, no Artigo 7º, é definido que o Curso de Pedagogia poderá conduzir ao grau de Bacharel em Pedagogia, visando ao adensamento em formação científica:

“Parágrafo 1º: O Projeto Pedagógico da Instituição deverá prever para o bacharelado pelo menos 800 horas as da licenciatura.

Parágrafo 2º: O grau de Bacharelado em Pedagogia será registrado por apostilamento nos diplomas de Licenciatura em Pedagogia”.

Essa proposta não seria um retrocesso? Sabemos que ao longo dos anos 1980 e 1990 houve muitos debates, questionamentos, críticas e lutas para a transformação efetiva na formação do Pedagogo. Estaríamos voltando à dicotomização: Ensino-pesquisa / Teoria-prática / Licenciatura-bacharelado? Quem formará o cientista e o pesquisador? O bacharelado? Como fica a formação do professor pesquisador e reflexivo? A pesquisa não será mais articulada com o ensino? Ficará a pesquisa somente na academia? A formação do pedagogo fundamentar-se-á na “racionalidade técnica”?

Os participantes do I Encontro Mineiro de Coordenadores dos Cursos de Pedagogia alegaram que há necessidade de aprofundamento na discussão da formação e atuação do pedagogo, como as questões do bacharelado, carga horária e TCC-Trabalho de Conclusão de curso. Já o FORUMDIR foi mais incisivo, propondo a imediata exclusão do curso de Pedagogia entendido como bacharelado com carga horária mínima de 2.400 horas, segundo o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior nº 329/2004. Acrescenta ainda que “a formação para esse grau de ensino não pode caracterizar-se como uma formação isolada da formação do licenciado”. Se a Instituição optar por desenvolver esse tipo de formação, deverá expressar no Projeto Pedagógico do curso e ocorrer concomitantemente à formação do licenciado. É analisada também a questão da possibilidade de o aluno poder cursar uma segunda habilitação, sem que esta seja caracterizada como complementação, após a integralização da primeira habilitação.

As propostas do Projeto de Resolução causa-nos perplexidade, frustra a formação do pedagogo, e a reduz a práticas neo-tecnicistas, rompendo com uma formação articulada licenciatura / bacharelado e retomando o modelo de 3 + 1, porém com uma nova roupagem. Insistimos para que o Projeto de Resolução não se restrinja ao Ensino, mas que vincule a análise dos processos educacionais e do fenômeno educativo a todo o espaço escolar, desde o micro (sala de aula), até o macro (sistemas educativos).

Em Novembro de 2005, numa reunião de vários pedagogos, foram relatadas por Clélia Petronilha, sugestões para o último Parecer, e endereçadas ao CNE, apontando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: “a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia, mas também contemplando as necessidades formativas dos licenciados em outras áreas, em nível de pós-graduação *latu sensu*” (2005: 6).

O Artigo 64 da LDB contempla esta possibilidade, e à vista das exigências do Parágrafo Único do Artigo 67 da mesma Lei. Neles é abordado sobre a organização do Curso de Pedagogia, afirmando que este oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Aponta, então, para a organização curricular do Curso de Pedagogia, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das Instituições, direcionando para: “um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, articulará, por meio de reflexão e ações críticas [...]; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições [...]; um núcleo de estudos complementares que proporcionará enriquecimento curricular [...]” (Petronilha, 2005:6).

Esses núcleos possibilitarão aos discentes experiências diversificadas, uma vez que serão “alinhavados” numa construção de referências teórico-metodológicas próprias para a formação docente, contemplando as várias experiências educacionais, escolares e não-escolares, como: processos de desenvolvimento do ser humano, o contexto histórico e sócio-cultural do sistema brasileiro, as metodologias, teorias e didáticas pedagógicas, investigação de processos educativos, na área da gestão, participação em seminários, pesquisas, extensão, atividades práticas e outros. Esses três núcleos de

estudos devem garantir a formação do pedagogo que “cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara escolares e não escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática” (*Id. Ibid.*: 15). Na formação do pedagogo deve ser contemplada a pesquisa e a consistência na formação teórica, envolvendo o caráter científico, político, cultural e artístico, articulado com as disciplinas práticas (estas perpassando por todos os períodos do curso), e a busca de uma relação dialógica entre o ensinante e o aprendiz.

Nesta penúltima versão do Parecer, é apontada de igual modo a composição do campo de atuação do licenciado em Pedagogia nas seguintes áreas:

- “a docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal; em Educação Profissional, na área de serviços e apoio, e em áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- a gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares [...];
- a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (Petronilha, 2005: 9).

Concluimos, portanto, que muitos caminhos já foram percorridos em busca da formação de pedagogos, deixando clara a necessidade do compromisso em fortalecer a qualidade da Educação. Porém, outros ainda serão necessários desbravar, pois a dúvida persiste: “a quem interessa acabar com a Pedagogia e os Pedagogos?” (Pimenta, 2002a).

Será apresentada a seguir a formação de professores no sistema educativo português.

2. Formação de professores em Portugal

2.1 A Lei de Bases do Sistema Educativo e a formação de professores portugueses.

A Lei de Bases - Lei nº 46/86 foi alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro e ainda pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto de 2005, nos artigos 11º, 12º, 13º, 31º e 59º, dividida em nove capítulos. A Lei de Bases do Sistema Educativo constituiu a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. O Artigo 1º já se refere à Lei como “quadro geral ao sistema educativo” (LBSE, 1986), marcando momento importante para o sistema educativo português.

No Artigo 4º, é explicitada a educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar¹⁷.

No capítulo IV, Artigo 30º, são apontados os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores nos seguintes aspectos:

- a) formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal adequadas ao exercício da função;
- b) formação contínua que complemente e actualize a formação inicial[...];
- c) formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino [...];
- d) formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) formação assente em práticas metodológicas [...];
- f) formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação [...];
- h) formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem” (LBSE).

¹⁷ A educação pré-escolar, no seu aspecto, é complementar e ou supletiva da família [...]. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais [...]. A educação extra-escolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, aperfeiçoamento e atualização cultural e científica [...].

Diante dos princípios de formação, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, há aspectos comuns à atividade de qualquer professor, independentemente do nível de atuação, como também existem as especificidades que devam levar em conta os objetivos e particularidades de determinados níveis de atuação.

O Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, aponta para a formação de “Educadores de Infância, Professores do Ensino Básico e Professores do Ensino Secundário” (*In* Diário da República- I série, 1989: 4427). A formação dos professores do Ensino Básico diversifica-se nas seguintes modalidades: professores para o 1º ciclo do Ensino Básico¹⁸, professores para o 2º ciclo do Ensino Básico e professores para o 3º ciclo do Ensino Básico. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 8º, no 1º ciclo, o ensino é globalizante, de responsabilidade de um professor único, perfazendo um total de quatro anos de escolaridade. Esse professor pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

Encontramos no Artigo 8º da Lei de Bases um conjunto de objetivos que são determinados de acordo com os ciclos de ensino. Assim, para o 1º ciclo, os objetivos específicos fundamentais são “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação; progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Observamos uma obscuridade em relação aos objetivos educacionais, uma limitação do programa e discriminação de diversas áreas de competência.

Como ficaria a formação do professor de 1º ciclo? Ficaria restrita a esses objetivos citados anteriormente? A formação de docentes no 1º ciclo revela particulares debilidades (em especial no ensino da Matemática e em Ciências, o que pode ser constatado nas avaliações de cunho internacional¹⁹). É justamente nesta fase (1º ciclo), que se forma a criança para saber questionar, observar, despertar o interesse e motivação para os estudos, relacionar-se com colegas e trabalhar em grupo, enfim, é justamente no 1º ciclo que os alunos necessitam de um bom desempenho do professor.

Conforme documento de trabalho do CRUP²⁰,

“A formação de professores é uma tarefa que em muitos países desenvolvidos é cometida às Universidades. Também em Portugal tem cabido às Universidades uma importante intervenção neste domínio. [...] Deve reconhecer-se que a acção das Escolas Superiores de Educação, nos

¹⁸ A pesquisa se deterá somente na formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico.

¹⁹ Conforme os resultados do estudo internacional TIMSS, texto disponível em: < <http://www.mat.uc.pt> >

²⁰ Documento de Trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.

domínios para que foram especialmente direccionadas (educação pré-escolas, 1º e 2º ciclo do ensino básico), tem ficado aquém das expectativas no que se refere à sua intervenção na formação inicial para o 1º ciclo” ([200-?]:30).

É pertinente afirmar que diante da citação anterior fica explícita a inadequação na formação do professor. É viável um levantamento de diagnóstico sobre as condições institucionais e os recursos humanos e materiais necessários para uma formação de qualidade.

A formação do professor é também apontada pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, onde no capítulo VIII, Artigo 54º, Inciso I: “a realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário [...]”.

A Lei de Bases, no Artigo 33º inciso I, refere a “qualificação para outras funções educativas”. É também mencionado no Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril que a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no regime de autonomia, administração e gestão realizam-se através de formação especializada. São consideradas as seguintes áreas de formação especializada:

- a) Educação especial, visando qualificar para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração sócio-educativa de indivíduos com necessidades educacionais especiais.
- b) Administração escolar e administração educacional, visando qualificar para o exercício de funções de direcção e de gestão pedagógica e administrativa nos estabelecimentos de ensino.
- c) Animação sócio-cultural, visando qualificar para o exercício de funções de animação comunitária e de formação permanente, designadamente no âmbito do ensino recorrente de adultos.
- d) Orientação educativa, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação pedagógica no âmbito da direcção de turmas e da orientação escolar e vocacional.
- e) Organização e desenvolvimento curricular, visando qualificar para o exercício de funções de coordenação e consultoria de projectos e actividades curriculares e apoio a áreas curriculares específicas.
- f) Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores.
- g) Gestão e animação da formação, visando qualificar para o exercício de funções de gestão e coordenação de projectos e actividades de formação contínua de educadores e professores.

h) Comunicação educacional e gestão da informação, visando qualificar para o exercício de cargos na área da comunicação educacional e da gestão da informação, designadamente no âmbito da gestão de centros de recursos educativos”.

A formação especializada compreende a aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos, qualificando o profissional para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas pertinentes a cargos pedagógicos ou administrativos. Traduz-se também no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de diagnóstico, de intervenção, de inovação e de investigação. Para que o educador e professor permaneça atualizado, é pensado, de acordo com o Artigo 35º da LBSE, ao afirmar que: “a formação continuada deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais [...]”.

Através de pesquisa realizada na Lei de Bases do Sistema Educativo, notamos que a Lei veio agregar à educação portuguesa um sentido inovador de conceber a Educação. Porém, algumas questões ainda aparecem somente no plano teórico, retardando a confirmação das mudanças da prática educativa.

Para Silva, a LBSE defende a Escola que assegure o direito à diferença. “Para esta escola, exige-se um professor com uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora”(2003: 108).

Podemos concluir que essa exigência comprova o peso da responsabilidade das Universidades na formação do professor.

Será realizada uma análise através do Decreto-Lei nº 344/89, no item a seguir.

2.2 Implicações para a formação de professores tendo como base o Decreto-Lei nº 344/89

O Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de outubro, aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Básico e Secundário.

É definido o perfil dos educadores e dos professores de Infância, dos Ensinos Básico e Secundário, tomando como base o referencial da Lei de Bases do Sistema Educativo.

No Artigo 3º, o Decreto-Lei nº 344/89 esbarra em alguns aspectos já mencionados na Lei nº 46/86 no Artigo 30º, nº 1, porém usa uma roupagem nova quando afirma que:

- “a) A formação inicial é de nível superior [...].
- b) A formação contínua deve, na seqüência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem.
- c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como dos componentes teoria e prática e promover aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente.
- d) A formação deve ser flexível, permitindo a conversão e mobilidade dos docentes.
- e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educandos e professores vierem a utilizar no exercício da função docente.
- f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio”.

No item c, direciona-se a formação do professor não somente para uma dimensão acadêmica, mas integra e valoriza a prática pedagógica. Esta não deve ser um apêndice do curso, antes deve ser a ponte entre a Instituição de formação inicial e a Escola. Essa formação vem contribuir para o desenvolvimento de um educador e professor, capaz de conectar-se com a realidade atual, entender o perfil de uma sociedade nova: paradigmática, capaz de usar a flexibilidade, de ser crítico, inovador e investigador.

No capítulo II, Da formação inicial, Artigo 7º, é definida a formação inicial de Educadores de Infância e de professores dos Ensinos Básico e Secundário, conferindo qualificação profissional para a docência. No mesmo artigo é mencionado também os objetivos da formação inicial. Esses permeiam o social, o científico, o tecnológico, o pedagógico, as competências, a crítica, a inovação e a investigação pedagógica.

Já no Artigo 8º, é apontada a aquisição de qualificação profissional de Educadores de Infância e professores dos Ensinos Básico e Secundário. A qualificação profissional é promovida através de “cursos

específicos de formação inicial, pelas Instituições de Ensino Superior que disponham de unidades de formação próprias para o efeito”, segundo os Artigos 9^o²¹.

A formação de professores do 1^o ciclo do Ensino Básico, aparece no Artigo 11^o, é “realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para efeito, conferem o grau de bacharelado em Ensino”. Por que conferir o grau de bacharelado para formação de professores do 1^o ciclo? É mais fácil lecionar? A complexidade das funções de um professor do 1^o ciclo é enorme, não se torna compatível com o nível de bacharelado ou com uma formação de curta duração. Não se defende a duração do curso como garantia de qualidade do mesmo, pois muitos são os fatores que influenciam o professor em sua atuação.

“O Conselho Nacional de Educação propõe substituir os diplomas de bacharel e licenciado por um diploma de estudos superiores e o Conselho Nacional de Reitores Portugueses avança com a solução de acabar com o diploma de bacharel, mantendo o diploma de licenciatura, com a duração de quatro anos, dentro de um sistema de banda larga, isto é, que permite diversas saídas profissionais. É evidente que a questão dos graus se coloca em função da natureza de ensino das instituições de ensino superior. Faz sentido ter apenas um ciclo de graduação, conferente do grau de licenciado, desde que o ensino superior não caminhe no sentido da profissionalização por intermédio de cursos de curta duração, anteriormente coincidentes com o grau de bacharel” (Pacheco, 2003: 28).

Diante da afirmação anterior, a opção mais adequada quanto à formação de professores corresponde ao grau de Licenciatura, ou seja, quatro anos e no máximo, cinco anos. O grupo de trabalho CRUP, propõe em curto prazo que “se tomem as medidas necessárias para que os cursos de Educadores de Infância e de professores do 1^o e do 2^o ciclo do Ensino Básico sejam organizados ao nível de licenciatura ([200-?]:16). Neste contexto, o Decreto-Lei n^o 255/98 de 11 de Agosto, foi definido pelo Governo as condições em que os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, titulares de um grau de bacharel ou equivalente, podem adquirir o grau académico de licenciado, sem prejuízo do disposto do artigo 31^o da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde afirma: “Os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação profissional através de

²¹ “Consideram-se unidades de formação própria para a formação inicial, para efeitos do estabelecimento [...] aquelas que sejam reconhecidas nos respectivos diplomas legais de criação” (Decreto-Lei n^o344/89).

cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”(Lei nº49/2005). Ainda no Decreto-Lei nº 255/98, no Artigo 8º, encontramos: “A carga horária total dos cursos, convertida em unidades de crédito de acordo com o disposto no nº 2 do artigo 3º do Decreto-Lei nº 173/80, de 29 de Maio, não pode ser inferior a 45 unidades de crédito”.

O Decreto-Lei nº 344/89, no Artigo 15º, aponta a estrutura curricular dos cursos de formação inicial de Educadores de Infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino, dividindo em três componentes fundamentais:

- “a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência.
- b) Uma componente de ciências de educação.
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada”.

Acrescenta-se que os cursos devem incluir preparação no campo da Educação Especial, de forma a promover a inclusão educativa no serviço público de Educação, como também, a inserção da Prática Pedagógica como componente importante no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que acrescentam à função.

No Capítulo II, do Decreto-Lei nº 344/89 Artigo 16º e 17º, são mencionadas a prática pedagógica e suas modalidades. Em sua fase final, ela poderá assumir a natureza de um estágio. E deve ser entendida como uma iniciação à prática profissional, que oportunizará ao futuro educador e professor presenciar situações educativas reais, além de utilizar métodos de observação, colaboração, reflexão entre teoria-prática, intervenção e análise. A Prática Pedagógica é também abordada na Deliberação nº 1488/2000 (D.R. 15.12.2000, II série), que contempla as atividades de iniciação à prática profissional. Essas são ofertadas numa perspectiva de progressão profissional dos formandos, como futuros docentes, para que se adaptem a uma postura crítica e reflexiva frente aos desempenhos profissionais. Caracteriza-se também, como uma atividade que ao longo do curso possibilitará experiências diversificadas aos formandos, como o contato com escolas e outras instituições de diferentes realidades. Concretiza-se ao longo do Curso por um aumento progressivo da responsabilidade dos próprios professores pelas atividades educativas. De acordo com a Portaria nº 336/88, de 28 de Maio, a Prática Pedagógica inicia-se com a observação, análise de situações educacionais, seguindo-se a cooperação, a intervenção e por fim, a responsabilidade pela

docência, que comumente se define estágio. Este, por sua vez, oportunizará experiências de planificação, ensino e avaliação. A Prática Pedagógica “previne comportamentos e atitudes dos formandos que possam prejudicar os alunos do jardim de infância e das escolas dos Ensinos Básico e Secundário; incluem, para além do estágio, acções que envolvem uma duração mínima de 2 horas e que têm lugar, pelo menos, em 15 dias distribuídos por um ou mais anos lectivos”. Isso é possível a partir de mecanismos de cooperação, onde cada instituição formadora “poderá ser associada a uma rede de escolas com o objetivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica” (Decreto-Lei nº 344/89, Artigo 16, item 2).

No item 3.5 da Deliberação nº 1488/2000, é referido, sobre as unidades de crédito das componentes de formação, nos cursos que habilitam para a docência na Educação de Infância ou no 1º Ciclo do Ensino Básico, contemplam:

- “a) formação cultural, social e ética- 15 ECTS;
- b) formação nas áreas de docência e didácticas específicas – 105 ECTS;
- c) formação educacional geral – 35 ECTS;
- d) iniciação à prática profissional – 50 ECTS”.

Esses créditos contabilizados pelo sistema europeu de transferência de créditos (ECTS), satisfaz em os valores mínimos, podendo cada disciplina contribuir para a formação em mais de uma componente. Verificamos também que sobre a iniciação à prática profissional, o ECTS apresenta números de créditos bem significativos, confirmando a importância da disciplina na formação do professor.

É importante mencionar que o Decreto-Lei nº 115-A/98, no Artigo 35º Inciso I, afirma: “na Educação Pré-Escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes que, em cada escola, integram os Educadores de Infância e os professores do 1º ciclo” (Lemos, 2003: 94). A reforma curricular dos ensinos Básico e Secundário foi aprovada pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. No Despacho nº 9590/99, publicado no Diário da República, em 14 de Maio de 1999, abriu-se a possibilidade de serem desenvolvidas nos estabelecimentos de Ensino Básico, a adaptação curricular de acordo com as necessidades e adequação às especificidades dos alunos. Sendo assim, conforme o Artigo 15º, do Decreto-Lei nº 344/89, sua estrutura curricular é capaz de formar os educadores e professores para um bom desempenho de suas funções? A formação inicial do educador e professor necessita ser sólida. Entretanto, eles devem ter disponibilidade para investir em sua formação continuada. Esta, aparece no capítulo III “Da formação continua”. “A formação continua deve ser

suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira”, segundo Lei de Bases, Artigo 35º-b. No Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de janeiro, no Artigo 15º, é mencionado que: “a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente [...]” (Lemos, 2003: 329). O mesmo Decreto-Lei no Artigo 64º visa objectivos de progressão na carreira e de mobilidade.

Para CRUP:

“A formação inicial é um aspecto importante da formação dos professores, mas tem de ser complementada pela formação contínua. Esta deve contemplar domínios e níveis de aprofundamento muito variado [...], virada para as necessidades dos professores. Nela devem participar as instituições que fazem a respectiva formação inicial pois não faz qualquer sentido separar os dois tipos de formação. Pelo contrário, o que é necessário é encontrar formas mais eficazes de estabelecer a respectiva articulação, pelo que é de privilegiar a interacção entre as instituições de formação e os contextos de trabalho” ([200-?]: 13).

A formação contínua deve ser privilegiada diante de sua importância, pois é o momento do ajustamento entre a teoria e a prática do dia-a-dia da profissão, mas só terá sentido se encarada numa perspectiva de reflexão-ação-reflexão. Só assim poderá promover mudanças, sendo necessário realçar este testemunho:

“O secretário de Estado da Reforma Educativa na sessão de encerramento do 1º Congresso Nacional de Formação Contínua de Professores, em 1991, na Universidade de Aveiro, referiu a actualidade do Congresso até pelo facto de o futuro Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, (RJFC) estar em vias de ser apresentado ao Conselho de Ministros, depois de uma discussão aberta e demorada. Afirmou que o legislador da LBSE quis dar relevo, na formação contínua, às instituições de ensino superior mas também quis retirar-lhes a exclusividade nesse papel. Em suma, o secretário de Estado (1991) defendeu um modelo de formação centrado nas escolas do ensino básico e secundário que tivesse em conta a sua autonomia e que fosse oferecida predominantemente pelas instituições de ensino superior” (Silva, 2003: 112).

Ainda é significativo o que há a fazer pela formação contínua do professor, colocando-se muitas dúvidas: deverá ser considerada entre as funções das Instituições? Ou ficará a cargo dos Centros de Formação de Associação de Escolas - CFAE²²? A formação contínua terá financiamento próprio? O que se vê é que ela tem se tornado obrigatória e, segundo a LBSE, é um direito e um dever dos professores.

Hoje, quando se aborda sobre a formação do educador e professor, seja ela inicial ou contínua, não se pode deixar de contemplar as transformações sociais e as tendências que irão direcionar essa formação. São questões gritantes como as culturais, políticas e sociais, exigindo uma formação refletida neste contexto. É justamente pensando nessa realidade que será discutido a seguir o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto.

2.3 A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores, segundo Decreto-Lei nº 290/98 de 17 de Setembro – Criação do INAFOP

Abordamos, de seguinte, o Projeto de Recomendação - Iniciação à Prática Profissional: a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores, elaborado pelo INAFOP, em Outubro de 2001.

“A formação profissional de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do acesso e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem sucedidos na sua escolaridade” (INAFOP, 2001: 1).

A formação dos professores tem sido alvo de pesquisas e discussões entre vários autores, uma vez que ela tem produzido profissionais incapazes de inverter a situação e capacitar os alunos para um melhor desempenho educativo. Sendo assim, é necessário confessar que boa parte das instituições formadoras de educadores e professores são resistentes à mudança e com isso, resistem em gerar uma aprendizagem incessante. Verifica-se que:

“Quanto mais conhecimento se acumula acerca da inadequação da formação proporcionada aos professores, mais a escola deixa de servir de referência para a formação profissional. Os

²² CFAE surgiu nos finais de 1992 e início de 1993, que emanaram mais de uma vontade política centralizada para resolver os problemas da Reforma e da progressão na carreira do que de um natural espírito associativo de um grupo de escolas. Por outro lado, quando a sua criação partiu aparentemente de iniciativas locais, verificou-se, com frequência, um protagonismo dos conselhos directivos de então. (Silva, 2003: 112)

formadores, por questões estruturais, estatutárias e corporativas da cultura organizacional do ensino superior, tendem a isolar-se das escolas e reforçam as concepções de uma formação predominantemente teórica e designada de aplicação da ciência” (INAFOP, 2001: 2).

Diante dessa questão, novas são as perspectivas de organização da formação profissional dos professores. Acrescenta-se hoje algumas propostas dos investigadores com as dos discursos de responsáveis da Educação e que apontam para a ética profissional, o respeito aos alunos na aquisição da aprendizagem, os referenciais de competência melhorando a prática profissional e a formação de professores, a promoção da autonomia dos professores e a participação dos professores na gestão coletiva (*Id. Ibid.*). Essas propostas influenciarão também as instituições de Ensino Superior, e os candidatos à docência.

A prática pedagógica é um ponto importante abordado pelo INAFOP. “É no regime jurídico da formação inicial, uma das componentes integradoras dos cursos de formação, a par das ciências de educação, da de formação pessoal e social e da formação científica específica” (*Id. Ibid.*: 6). Ela é referenciada em dois momentos: a) fase inicial, que constitui em algumas atividades, e b) fase final, ou estágio, onde há atuação do formando ministrando aulas.

Foi proposto um estatuto da prática,

“Funda-se em pressupostos ao nível das concepções da educação, ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. A Prática Pedagógica é a componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendidas como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas”(INAFOP, 2001: 7).

A prática pedagógica é o momento onde o formando terá a oportunidade de vivenciar os conhecimentos adquiridos em sua formação, porém, exige-se hábitos de reflexão sobre as atividades docentes e a compreensão das problemáticas existentes no decorrer da atuação profissional. Nesta visão, foram dadas algumas recomendações sobre a prática pedagógica nos cursos de formação profissional de professores, como:

“1-A formulação de um modelo legal de Prática Pedagógica que seja modelo [...].

2-A clarificação do estatuto do estágio na Prática Pedagógica como acesso à profissão docente [...].

3-A leccionação pelo estagiário em turmas do supervisor cooperante [...].

4-O reconhecimento da formação inicial como uma das componentes de um processo de desenvolvimento da profissão docente [...].

5-A criação de parcerias estáveis entre as instituições de formação e as escolas [...].

6-O questionamento da atribuição do ano de indução como um ano probatório de desenvolvimento das capacidades profissionais e de monitorização do desenvolvimento docente dos professores em início de carreira [...].

7-A regulamentação do ano de indução como um ano probatório de desenvolvimento das capacidades profissionais [...].

8-A valorização do papel dos Centros de Formação da Associação de Escolas no apoio à profissionalização para a docência e ao ano de indução” (INAFOP, 2001: 15).

Perante as propostas do INAFOP, entendemos que essa prática pedagógica está marcada conscientemente pelo desejo de mudanças, renovação, alteração, vontade, implementação de novos valores e inovações, que lhe dão um direcionamento. Neste contexto, a prática pedagógica oportuniza novos conhecimentos, sendo também geradora dos mesmos. No entanto, tais propostas ficaram no espírito das palavras, sem que os seus efeitos tivessem qualquer reflexo nas instituições de formação de professores.

Outras recomendações foram feitas às instituições de formação de professores e aos seus formadores, no âmbito da formação prática dos futuros professores. No item 10, é abordada “a necessidade de identificar, reflectir e problematizar o currículo dos processos de formação, enquanto elemento formativo importante” (*Id. Ibid.*:16). Sabe-se que o Sistema de Ensino e as Escolas encontram-se estruturadas de modo fragmentado, centralizado e setorizado, dificultando o entendimento das pessoas ao nível de discussões coletivas e ações planejadas.

“A prática fragmentada de elaboração do conhecimento determina um distanciamento da realidade também crescente. Na medida em que se focalizam apenas aspectos isolados da realidade, existe maior dificuldade em compreendê-la totalmente, e quase não se conseguindo enfrentar de modo orgânico seus problemas fundamentais” (Schimdt *et al*, 2003: 24).

De acordo com a citação anterior o INAFOP propõe “o desenvolvimento de uma gestão curricular integrada e não compartimentada da Prática Pedagógica”, propõe também, alguns estatutos como: “o

estatuto pedagógico, o estatuto curricular, o estatuto orgânico e o estatuto social, moral e deontológico” (2001: 7-16).

Diante da exposição anterior, percebemos que a criação do INAFOP veio contribuir com a formação de professores, pois foi criado para desenvolver o sistema de acreditação de cursos superiores visando certificar a qualificação profissional específica para a docência, porém, por decisões políticas foi extinto. Com a interrupção ou fim do processo de acreditação, houve um corte na missão do INAFOP: garantir a adequação dos cursos de formação de professores e educadores, dentro de um conjunto coerente de padrões de qualidade.

Para Cardoso,

“As decisões políticas em relação à acreditação, aliadas à prevista extinção de cursos, ao futuro incerto de instituições de formação públicas (ESEs), enfim, à falta de confiança na tutela, têm vindo a diluir o debate em torno da qualidade da formação que o processo de acreditação tinha iniciado. Mesmo que o processo venha a ser retomado, certamente noutros moldes e com outros protagonistas, o capital anteriormente acumulado não será, seguramente, recuperado” (2003: 22).

Com essa decisão, cresce o clima de indefinições no domínio da formação inicial e continuada de professores, uma vez que não são indicadas alternativas. Porém, Campos alega que

“a acreditação profissional pode constituir uma ameaça a interesses corporativos, laborais ou econômicos de alguns que, pretextando a defesa de valores de interesse público, obscurecem desta forma o reconhecimento dessa ameaça. Mas é também verdade que é ao Estado que compete defender o interesse público” (2002: 8).

Diante deste fato, só nos resta aguardar a construção de novas metodologias credíveis.

No item a seguir serão apontados os padrões de qualidade da formação inicial de professores.

2.4 Desafios na formação dos educadores e professores (Decreto-Lei nº 240/2001 e Decreto-Lei nº 241/2001).

2.4.1 Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto

O Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, define o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário.

É encontrado no Decreto-Lei nº 194/99, no Artigo 8º inciso c, “o perfil geral de desempenho do educador e do professor”(INAFOP, 1999: 2), também abordado no Decreto-Lei nº 240/2001 anexo I :

“o perfil de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes”.

Podemos afirmar que o profissional da Educação depara-se com um objetivo comum a todos, a função de ensinar. Essa função não deve ser empobrecida se apoiada na investigação, reflexão, compromisso ético, social, científico e tecnológico. Ceia afirma: “vir a ser professor exige uma formação individual dirigida por alguém mais experiente que nos saiba apontar o caminho do bem fazer” (2004: 4). Esse “caminho do bem fazer”, é apontado na dimensão profissional, social e ética, no Decreto-Lei nº 240/2001.

O III capítulo, inciso 2, delega ao professor a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, afirmando que ele deve promover e organizar aprendizagens significativas no projeto curricular de turmas e no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento. Deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizar valores, saberes, experiências e outros componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. O professor deve assegurar a realização de atividades educativas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, incentivar a construção participada de regras de convivência e utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação (Decreto-Lei nº 240/2001).

No capítulo IV, é abordado sobre a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. O inciso 2, item c “integra ao projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa” (2001). Desta forma, o professor deve colaborar na construção e desenvolvimento do projeto educativo da escola e seus respectivos projetos curriculares, bem como valorizar a escola enquanto desenvolvimento cultural e social.

Em todos os níveis de ensino, o professor “necessita de conhecer de forma aprofundada o aluno, a sua comunidade e a problemática educativa, tendo em vista o diagnóstico de problemas e a construção de projectos de intervenção capazes de os enfrentar” (Despacho nº 13.766/2004).

Sendo assim:

“O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei nº 240/2001).

O Decreto-Lei nº 240/2001, abordando essas dimensões, é capaz de oferecer ao educador e professor uma formação sólida, adequada e de uma prática consistente, se, para tal, o enunciado das palavras corresponder à realidade das práticas de formação.

2.5 Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto

Pelo Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor dos ensinos Básico e Secundário.

Na LBSE, no Artigo 8º, inciso 1-a e no inciso 2, afirma-se: “no 1º ciclo, o ensino é globalizante, de responsabilidade de um professor único [...]. A articulação entre os ciclos dá uma seqüencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do Ensino Básico”. Desta forma, fica em evidência a responsabilidade do professor, pois ele é o único a trabalhar durante o ano letivo com seus alunos. Necessita-se assim de garantia de que este professor esteja devidamente qualificado para exercer a docência e possua as competências necessárias para atender a essa demanda.

No anexo nº 2, inciso II, é abordada a concepção e desenvolvimento do currículo. O professor de 1º ciclo do Ensino Básico desenvolve o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos necessários à promoção da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, necessita, de acordo com Decreto-Lei nº 241/2001, no âmbito de seu desempenho, possuir o perfil e competências adequadas ao ciclo em que irá

atuar. É encontrado no Decreto-Lei nº 194/99, no Artigo 8º, no inciso d, “os perfis de desempenho específicos de cada qualificação docente” (INAFOP, 1999: 2).

Muitos são os itens apontados como específicos do desempenho do professor de 1º ciclo: saber cooperar na construção do projeto curricular da escola; promover, organizar e avaliar a aprendizagem de seus alunos; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo uma articulação entre a Educação Pré-Escolar, 1º ciclo e as do 2º ciclo; promover autonomia, respeito, interesse, solidariedade entre os colegas e entre as diversas culturas; relacionar-se positivamente com os alunos, pais, colegas e toda clientela escolar proporcionando um clima satisfatório para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (INAFOP, 2000).

A integração do currículo é apontada no inciso III, onde se afirma que: “o professor do 1º ciclo e do Ensino Básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa, presentes nas várias dimensões do currículo integrado, desde ciclo” (Decreto-Lei 241/2001). Para cada disciplina são oferecidas as competências necessárias ao desenvolvimento do aluno de 1º ciclo, de acordo com o Decreto-Lei, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física e Educação Artística.

É objetivo do Ministério da Educação, do XVI Governo: “detectar desde o 1º ciclo do Ensino Básico as dificuldades de aprendizagem, reforçando a actuação sobre o ensino do Português, Matemática e das Ciências” (Portugal, 2004: II-257). Esse objetivo do Ministro da Educação é procedente, uma vez que:

“Mais de metade dos alunos portugueses com 15 anos têm níveis de literacia matemática baixos, ou seja, não conseguem mais do que fazer tarefas simples. Portugal continua a ocupar um dos últimos lugares do *ranking* feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), a partir do estudo internacional sobre a competência dos alunos de 15 anos, conhecido por PISA (*Programme for International Student Assessment*). Matemática, leitura e ciências são as três áreas testadas e em todas elas os alunos portugueses situam-se no fundo da tabela” (Wong, 2004: 1-2).

Diante desses resultados, é viável levantar alguns questionamentos: faltou a esses alunos o perfil desejável de um professor? O professor de 1º ciclo é de regime de monodocência, ele não promoveu aos alunos o gosto pela Matemática, Língua Portuguesa e Ciências? Ele desenvolveu nos alunos as

aprendizagens, mobilizando integralmente os saberes científicos nas áreas e conteúdos curriculares? Enfim, onde está o problema: no professor de 1º ciclo ou 2º ciclo, na formação do professor ou nos alunos?

Para Ceia, “A missão do professor é tão nobre quanto isso: não deixar que nenhum indivíduo perca a oportunidade de ser também virtuoso moral e intelectualmente, porque tais virtudes necessárias à formação da identidade do professor não lhe são exclusas” (2004: 4). É essa identidade e formação do professor que serão abordadas no item a seguir.

2.6 A Formação inicial do Professor de acordo com a Deliberação nº 1488/200, D.R. 15.12.2000 (II série)

Os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores constituem, nos termos do artigo 8º do Decreto-Lei nº 194/99, de 7 de Junho, referência para o processo de acreditação dos cursos que habilitam profissionalmente para a docência na Educação Básica (incluindo a Educação de Infância) e no Ensino Secundário.

São apresentados alguns critérios que indicam os princípios que devem ser salvaguardados e os objetivos a ser atingidos, porém, não estão engessados, e por isso deixam uma margem de autonomia e liberdade às instituições para decidir como fazer para os concretizar.

No item 1 são apontados os objetivos profissionais, coordenação e regulamentação do curso. É visível que a pretensão do curso é desenvolver nos formandos as qualificações e competências necessárias para um bom desempenho profissional. Para isso nomeia:

- “I- os perfis profissionais, geral e específico, legalmente definidos;
- II- as orientações e planos curriculares da educação básica e do ensino secundário;
- III- a evolução científica e tecnológica;
- IV- as conclusões relevantes da investigação educacional;
- V - as mudanças na sociedade, na escola e no perfil do professor;
- VI - as orientações da política educativa nacional”.

Desta forma, o que se espera é o desenvolvimento de um profissional da Educação capaz de gerir, avaliar e desenvolver mudanças no âmbito escolar.

O INAFOP (2000) assegura formas de colaboração e/ou acordos de parceria com outras instituições, capazes de promover o envolvimento ativo dos professores e alunos em projetos de níveis interinstitucional, nacional e internacional. Parcerias também com escolas dos vários ciclos de Educação e Ensino, assim como outras organizações com estruturas educacionais, cujo objetivo é articular várias dimensões da formação docente. Isso é possível através de uma organização curricular eficiente.

O currículo do curso está organizado de modo que haja coerência entre a estrutura, disciplinas e o sistema de avaliação, articulando a teoria e prática ao longo do curso. É importante também afirmar que haverá possibilidade de os formandos realizarem atividades conjuntas com formandos de cursos afins, entrecruzando os conhecimentos, avaliação, e desenvolvendo diferentes competências úteis à formação profissional (INAFOP, 2000). Sendo assim, é importante ressaltar que o currículo

“não é uma simples previsão de resultados mas uma amálgama de experiências imprevisíveis. Conseqüentemente, o currículo envolve não só intenções corporizadas nos planos curriculares, programas, orientações e demais directrizes, mas, de igual modo, práticas resultantes da intervenção de diversos actores no processo de decisão” (Pacheco, *et al*, [199-?]:15).

Diante da citação anterior, verifica-se que o currículo não deverá ser organizado de forma linear, tendo somente em vista objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação. Assim, o INAFOP propõe um currículo com os seguintes componentes de formação: “a formação cultural, social e ética; a formação na especialidade da(s) área(s) de docência; a formação educacional e a iniciação à prática profissional” (2000: 3).

As metodologias de ensino-aprendizagem são abordadas no item 3.2 e devem promover práticas de trabalho em colaboração com organizações escolares, sendo diversificadas e consistentes.

São apresentadas no quadro abaixo, as unidades de créditos de cada componente dos cursos de formação, contabilizadas no sistema europeu de transferência de créditos, (ECTS- *European Credits Transfer System*)

ÁREA DE FORMAÇÃO	ECTS
Formação cultural, social e ética	15
Formação nas áreas de docência e didáticas específicas	105
Formação educacional geral	35
Iniciação à prática profissional	50

Quadro nº III - Distribuição de ECTS nas diversas áreas do curso de Educador de Infância e 1º Ciclo (INAFOP, 2000 : 3).

Cada disciplina mencionada anteriormente pode contribuir para a formação em mais de um componente. Essas disciplinas encontram-se nos cursos que habilitam para a docência na Educação de Infância ou no 1º ciclo do Ensino Básico; no restante dos cursos, outras disciplinas são apresentadas.

No Parecer sobre a implantação do Processo de Bolonha, as áreas estão indicadas separadamente, conforme pode ser observado a seguir:

ÁREA DE FORMAÇÃO	ECTS
Formação em áreas de docência e respectivas didáticas bem como em aspectos específicos da educação de infância	30
Formação educacional geral e iniciação à investigação educacional	20
Formação prática e trabalho de investigação	60
Formação cultural, pessoal, social e ética	05
Opção da instituição	05
Total	120

Quadro nº IV - Distribuição de ECTS nas diversas áreas do curso de Educador de Infância (DESPACHO nº13 766/2004).

Segundo o quadro nº III, na formação de Educadores de Infância, desenvolvem-se competências necessárias para a atuação do professor, conforme especificidade dos alunos (com a faixa etária de 0 a 6 anos).

De acordo com o quadro nº IV, nota-se que neste segundo ciclo de estudos superiores, “a formação nas áreas de docência e respectivas didáticas deve ser perspectivada em estreita ligação, pelo que os ECTS são indicados em conjunto”(Despacho nº13 766/2004).

ÁREA DE FORMAÇÃO	CRÉDITOS ECTS
Formação em áreas de docência e didáticas específicas	30
Formação educacional geral e iniciação à investigação educacional	20
Formação prática e trabalho de investigação	60
Formação cultural, pessoal, social e ética	05
Opção da instituição	05
Total	120

Quadro nº V- Distribuição de ECTS nas diversas áreas dos cursos de professores do 1º ciclo do EB

Ainda segundo o Parecer sobre a implantação do Processo de Bolonha, “a formação nas áreas de docência a se realizar, complementa a obtida durante o 1º ciclo de estudos superiores, tendo em vista o exercício profissional” (*Id.*,2004: 23).

Os cursos têm anos escolares com um mínimo de trinta semanas, não excedendo a carga letiva presencial semanal de vinte e cinco horas.

“A evolução recente consagrou uma formação ao nível da licenciatura (na terminologia ainda em uso, ou seja, um curso com um mínimo de quatro anos) para o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e para o educador de infância.²³ Estabeleceu-se assim o princípio de que a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais detentores do mesmo grau académico” (Despacho nº13 766/2004, grifo adicionado).

Assim, foi reconhecido que o “alargamento” da formação de todos os professores, para o nível da Licenciatura propiciará uma formação sólida.

O INAFOP, no item 4.1, apresenta os critérios e procedimentos para selecionar os candidatos ao ingresso no curso ou na etapa do curso que conduz à qualificação para a docência. Os candidatos deverão ter uma classificação mínima adequada nas disciplinas de acesso, com preparação correspondente à especialidade que pretendem cursar, e qualificações não - formais que sejam relevantes para o respectivo curso (2000).

Constata-se que estes padrões de qualidade da formação inicial de professores estão referenciados no Processo de Bolonha²⁴, e mudanças estão por acontecer.

Para concluir o capítulo será apresentado o quadro a seguir de Leis, Decreto-Lei, Decreto, Documentos, Pareceres, Portarias, Projetos e Resoluções no Brasil e em Portugal, pós-LDB e pós-LBSE que foram citados no trabalho, porém de forma sintetizada.

Tipo de Documento/Número	Responsável	Data/ localidade	Assunto
Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	Ministério da Educação	20/12/1996 Brasil	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 e alterada pela Lei nº	Assembleia da República	14/10/1986 19/09/1997	Estabelece o Sistema Educativo

²³ Conforme ficou estabelecido nas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro.

²⁴ O chamado Processo de Bolonha, subscrito presentemente por cerca de quarenta países, representa o seu empenhamento na construção de um espaço europeu de ensino superior tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formação. Texto disponível em:< <http://www.educ.fc.ul.pt> >.

115/1997		Portugal	
Decreto nº 3.276/99	Poder Executivo	06/12/1999 Brasil	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
Decreto-Lei nº 344/89	Ministério da Educação	11/10/89 Portugal	Aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Parecer nº 009/2001	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	08/05/2001 Brasil	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto-Lei nº 241/2001	Ministério da Educação	30/08/2001 Portugal	Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
Resolução nº 001/2002	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno	18/02/2002 Brasil	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena.
Decreto-Lei nº 240/2001	Ministério da Educação	30/08/2001 Portugal	Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
Documento enviado ao CNE	ANFOPE, ANPEd e CEDES	10/09/2004 Brasil	Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia
Decreto-Lei nº 290/98 de 17 de Setembro	Membros da comissão de Estudos e Pareceres do INAFOP	10/2001 Portugal	Iniciação à Prática Profissional: a Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores
Portaria SESu/MEC nº 146/98	Comissão de especialistas de ensino de Pedagogia SESu/MEC	03/98	Esclarecimentos sobre mudanças na dinâmica de trabalho da SESu em Decorência do Decreto 3.276/99 e da Resolução CP nº 001/99
Documento enviado ao CNE	CEEP- Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia e Comissão de Especialistas de Formação de Professores e SESu/MEC	04/2002 Brasil	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
Deliberação nº 1488/2000 D.R. 15.12.2000 (2ª série)	INAFOP	13/11/2000 Portugal	Padrões de Qualidade de Formação Inicial de Professores

Quadro nº VI – Quadro normativo da função de Educadores e Professores no Brasil e em Portugal

Diante do quadro VI, percebemos a grande proposta na formação de educadores e professores. No Brasil, a questão do direcionamento do curso de Pedagogia ainda borbulha, não foi possível a elaboração de um documento para isso. Muitas são as propostas, mas nada oficial.

Em Portugal, com a extinção do INAFOP houve conseqüências imediatas, cresceu o clima de indefinição na formação inicial de professores e talvez a perda de referência de qualidade dos cursos. Também, com a chegada da implantação do processo de Bolonha, na área de formação de professores, vêm à tona alguns problemas de perfis, qualificação e estruturas de formação do educador e professor.

Desta forma, concluímos que várias são as Leis, Decretos-Lei, Pareceres e Resoluções que mencionam sobre a formação de educador e professor, como mostra o quadro anterior. Porém, é notório que sua formação é algo que requer muita pesquisa. Mudanças não ocorrem por acaso e a consolidação delas no currículo do Ensino Superior, especificamente no curso de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, exigem alterações intensas no Sistema e de como as universidades poderão funcionar.

Recentes alterações vêm introduzir mudanças na formação de professores. A alteração de 2005, que regula os cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento, no âmbito do Processo de Bolonha, configuram uma mudança em termos de duração do ciclo de formação, fazendo a ligação do curso de mestrado aos cursos de licenciatura, pelo menos no seu tempo de duração. Neste sentido, a legislação sobre habilitações para a docência estabelece que a entrada na carreira de educador e/ou professor do Ensino Básico e Secundário exige o mestrado. Além disso, de forma diferenciada, estabelece tipologias de formação, de acordo com as áreas de docência, instituindo a habilitação de uma mesma formação para o educador, para o professor do 1º ciclo e para o professor do 2º ciclo. Além disso, se trabalhará com conceito de créditos ECTS, que originalmente já constava no programa europeu de intercâmbio de estudantes universitários *Erasmus-Socrates*, experimentado por mais de um milhão de alunos na Europa (Azevedo, 2006).

No capítulo seguinte será abordada sobre professores principiantes.

IV PROFESSORES PRINCIPIANTES

“Ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando”(Flores, 2005: 21).

O início da carreira docente é de extrema importância para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. É um momento em que o professor se vê “sozinho” para desempenhar a “mudança de lado”, pois durante anos exerceu o papel de discente e agora se vê docente, necessitando de construir formas de lidar com toda amplitude de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas.

Muitos são os conflitos diários, aliados a situações complexas, que exigem rapidez na resposta, aprendizagens e re-equacionamento do que conceituava o sistema, a escola, a educação, o currículo, o professor, os alunos e o próprio trabalho em si.

Sendo o início da carreira docente um período carregado de incertezas, a falta de apoio poderá comprometer a qualidade no ensino, acarretar a desilusão, “moldando” o profissional recém-formado, e repleto de idealismo, a um estilo tradicional, ou até leva-lo a recusar a própria profissão docente. “Os novos professores, com sua combinação de idealismo, energia e receio, são também subutilizados, pois as tendências conservadoras cobram sua parte e já começam a moldar a carreira deles na direção dos limites mais inferiores do possível” (Fullan & Hargreaves, 2000: 25).

Normalmente, o professor principiante sofre de uma ansiedade que poderá frear a busca pela excelência, tendo em vista que não são acompanhados e ficam com medo de aventurar-se em idéias novas e serem punidos ou excluídos pelos próprios colegas. O ideal seria acompanhar os professores principiantes através de programas como o de alguns países - Estados Unidos e Inglaterra-, cujo conceito para esta prática é indução, a saber: “[...] fala-se em indução a propósito da supervisão em situação de estágio; no entanto, numa definição mais estreita, a indução refere-se ao apoio que tem lugar no período que se segue imediatamente à formação inicial” (Ponte *et al*, 2001: 2). Portanto, o termo indução abrange

o conjunto das experiências de formação que integram um processo contínuo de inserção profissional dos professores, ou seja, é um processo de aprendizagem em que as instituições de formação auxiliam e apóiam os professores nas resoluções de problemas práticos, contribuindo para o reforço da autonomia e desenvolvimento profissional (Pacheco, 1995a).

Nas legislações brasileiras não encontramos referência sobre a indução, porém, em Portugal, o Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril de 1990, Art. 32, sobre o regime jurídico da formação de professores, contempla a indução profissional. Apenas não ousamos comentá-lo porque não temos ciência da efetividade de tal prática. Contudo, quando o estudo envolve a profissão docente, não podemos nos intimidar ao analisarmos o que significa ser professor hoje e principalmente professor no início de carreira, “marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, mormente a partir do momento que se deslegitima a educação como um direito cultural e se promove como um produto de mercado” (Pacheco, 2005b: 262). Independentemente de ser no início ou final da carreira, o que se precisa é diminuir o distanciamento entre o docente e o aluno, aderindo ao sonho de justiça, ao sonho de ajudá-los a aprender, ao sonho de se trabalhar um currículo que os atenda, ao sonho de ter uma paixão arrebatadora: a doce e difícil tarefa de ser educador, sem perder, a visão da necessidade de adquirir novos conhecimentos, seja da realidade concreta, da área técnica, da comunicação ou da força da ideologia.

Vale lembrar que: “se queremos nas escolas professores que reflectem sobre as suas práticas (e sobre os propósitos e valores que lhes estão subjacentes), então os cursos de formação (inicial, mas também contínua) têm de ser organizados em função dessa finalidade, colocando de lado processos e práticas de formação dominados, em muitos casos, por modelos tradicionais, escolarizados e baseados numa racionalidade técnica. Um ensino de qualidade exige professores de qualidade, que sejam conhecedores, que demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e mudança inerente à docência, mas também que estejam comprometidos no ensino e na aprendizagem ao longo da sua carreira” (Flores, 2005: 24).

Há de se reconhecer que a formação inicial do professor se registra num processo formativo mais longo e integrado, devendo apresentar uma lógica de desenvolvimento profissional e uma perspectiva de aprendizagem permanente, fomentando a reflexão e a investigação sobre a prática docente.

1 Quais são os conhecimentos necessários aos professores principiantes?

Podemos iniciar o texto indagando: como é que o professor se estrutura para exercer sua profissão? É possível aprender a ser docente tendo como base a formação inicial? É na relação do professor com o conhecimento que se inicia o trabalho docente. Mas, qual o sentido do conhecimento?

Gallo afirma que “todo conhecimento é motivado/produzido por interesses, que podem ser particulares ou coletivos” (2004: 101). Porém, o professor deve contrair o conhecimento questionando-o, constatando-o, verificando-o e afirmando-o, pois assim refletirá o pensamento crítico.

O professor se completa pelo conhecimento permanente, seja pela troca de experiências com os mais experientes, seja pelo desejo da construção de novos saberes, pela própria reflexão de suas posturas pedagógicas, ou ainda pelo aprender a ensinar diante do questionamento de sua própria prática docente, enfim, a construção do conhecimento do professor deve caminhar junto à reflexão e a autocrítica. Conhecimento sempre foi concorrido ferrenhamente, cercado de censura e artimanha, reservado e eletizado (Demo, 2004).

Abdalla alega que: “conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade, para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes” (2006: 94).

Esses saberes são reproduzidos em objetivos sociais e pedagógicos. O grande “nó” consiste em colocar o conhecimento, que está no plano político, a serviço da população excluída. Demo argumenta sobre dois desdobramentos de conhecimento. O primeiro, do ponto de vista biológico, “conhecimento é fenômeno emergente tipicamente reconstrutivo, além de político” (2005: 27). Neste sentido, o autor afirma que o conhecimento não se repassa, não se transmite e sim, constrói. Conhecimento é, no fundo, fenômeno incontestável, porque toda mente é indomável; temem-se pessoas que sabem pensar.

O segundo, do ponto de vista epistemológico, “conhecimento só é disruptivo em sua dinâmica desconstrutiva e reconstrutiva, fazendo-se/desfazendo-se ininterruptamente, em processo” (*id. Ibid.*). Assevera ainda que conhecimento “repassado” já não é conhecimento disruptivo, mas apenas informação armazenada. Por ser repassada, guardada, transportada, não pode ser conhecimento. Nele existe sempre a construção, reconstrução, elaboração e reelaboração agindo de forma incessante, numa construção interna e depois exteriorizada. É o inverso de um computador, pois a aprendizagem ocorre primeiramente no exterior, no sentido da instrução. O que chamamos de “inteligência artificial”, Demo (2005) tem chamado de “instrucionismo”. Este tem representado um dos vilões comprometedores da Educação, pois age de fora para dentro. “Não privilegia a habilidade de argumentar, mas o alinhamento. Ao aluno cabe escutar, tomar nota e fazer prova, dentro de um contexto extremamente reprodutivo” (*Id.*, 2004: 33). Evidencia a importância do professor saber como o conhecimento se relaciona e como este se constitui enquanto conhecimento profissional. Mas, o que é conhecimento profissional? Será ele caracterizado pelo saber docente? Quais são os saberes necessários para um docente?

O saber docente é algo personalizado, é o saber único, próprio. Cada professor carrega um saber envolvido por questões particulares, identidade, experiências vividas, experiência na profissão, desejos, a sociedade em que vive, o convívio com os colegas, a formação, o modo de fazer e viver a Educação; esses saberes são considerados saberes plurais.

Muitos são os autores envolvidos nas questões relativas ao saber dos professores, que focam elementos como: as questões sociais, epistemológicas, modelos de docentes e correntes de pesquisa. Entretanto, todas essas questões apresentam uma diversidade de saberes em focos diferentes, o que deixa bem nítido que o saber dos professores não é para ser avaliado no senso comum, requer estudos e comprometimento com pesquisas.

Tardif (2002) faz um corte no saber dos professores, apresentando um modelo tipológico que identifica e classifica esses saberes, apresentados no quadro a seguir:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização de profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro nº VII- Os saberes dos professores (Tardif, 2002: 63).

Tardif, através do quadro VII, registra a natureza social do saber profissional, mostrando-nos que os diversos saberes dos professores não são produzidos diretamente por eles. Muitos saberes são exteriores, pertencem a lugares sociais fora do trabalho cotidiano do professor. As práticas educativas são delineadas com questões sociais e sofrem interferências internas e externas. As interferências são canalizadas de forma a adentrar a sala de aula em contexto amplo. Borges (2001) aponta a sala de aula como algo complexo para os estudantes, marcados pela integração dos conhecimentos acadêmicos e do conhecimento social ou interacional. Para a autora, se existe um saber indispensável ao professor, trata-se do saber dos conteúdos que ele ensina, que é o “saber curricular” (*ibid.*: 68). Porém, não basta ao professor o saber curricular, é necessário que ele saiba intervir em várias questões no interior da sala de aula: suas atitudes e ações ligadas aos alunos, o conhecimento social, o psicológico, o afetivo, o conhecimento da psicologia cognitiva de Piaget e outras questões relacionadas ao dia-a-dia do ambiente escolar.

Diante disso, Martin, *apud* Borges (2001), propõe quatro abordagens dos saberes dos professores, contemplando as questões teórico-metodológicas: o saber psico-cognitivo, que foca as estruturas mentais; o saber subjetivo-interpretativo, que enfatiza as dimensões dos docentes nas questões fenomenológica e interacionista; o saber curricular, que investiga os saberes a ensinar no contexto da sala de aula, e o saber profissional, que emerge sobre a idéia de que os professores são produtores de saberes e existe um saber que surge da prática docente.

Essa produção do saber, desenvolvido na prática do professor, recai sobre a própria necessidade de ter várias capacidades, tais como: adaptação à realidade do ensino, estudo da classe como levantamento de diagnóstico e intervenção, criatividade, boa convivência com os colegas da profissão para que haja trocas de saberes, visão ampla da importância de constante transformação e abertura a novos saberes. Esse conjunto de valores, hábitos e normas é o que faz a cultura do professor.

Para Pérez Gómez, “a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois a mudança e a melhora da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas, fundamentalmente, sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada” (2001: 165).

Percebemos que a cultura do professor determina sua relação com os colegas de trabalho, assim como a qualidade de sentido das interações com os alunos, seja nas questões mediadas pelos valores, rotinas ou normas impostas. Portanto, a cultura do professor influencia a qualidade dos processos educativos e seu próprio comportamento. Outros fatores que merecem atenção pelo fato de envolverem a questão pedagógica, são os valores, ideologias, interesses, ideais e até mesmo as pressões advindas da estrutura escolar, que detêm grande poder de influência no processo educacional.

Hargreaves aponta a cultura no ensino como importante influência no trabalho dos professores. O autor alega que “as culturas do ensino ajudam a conferir sentido, apoio e identidade aos professores e ao seu trabalho. [...] As culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho” (1998: 186).

Portanto, compreender as formas das culturas dos docentes é entender muitos dos entraves e dos direcionamentos desenvolvidos por eles na mudança educativa.

Hargreaves (1998) trabalha com quatro formas gerais de culturas docentes: a do individualismo, da colaboração, da colegialidade artificial, da balcanização. Cada forma tem implicações diferentes para o trabalho do professor e para a mudança educativa.

É na escola que as mudanças educativas se definem; ela é um espaço onde acontece não somente a reprodução do conhecimento, mas é também um espaço cultural. Pérez Gómez (2001) afirma que a escola é o centro de vivência e recriação da cultura; que é possível utilizar a cultura crítica para provocar a reconstrução pessoal da cultura experiencial dos alunos, e o professor como agente transformador e mediador da Educação, pode viabilizar esse processo. No entanto também, recai sobre ele o peso do discurso e da ação pedagógica as possibilidades e limitações inerentes ao dia-a-dia da sala de aula e da escola. Neste momento, é imprescindível mencionar sobre a formação do professor. Essa formação não se constrói pela junção de conhecimentos, mas por um olhar voltado para um trabalho reflexivo, dando espaço para possíveis críticas sobre as práticas de um fazer e refazer constante.

Será possível formar um educador ideal? Que perfil ele teria? Que tipo de formação se faz necessária para obter um ideal de educador? Que peso teria a influência cultural, social, econômica e política na sua formação? Que saber é necessário para se formar um excelente educador? São questões pertinentes, ao mesmo tempo difíceis de serem respondidas; as pesquisas são indispensáveis.

Não é fácil ser educador, a profissão tem sido desprestigiada aos olhos da sociedade, e o peso do descaso das políticas públicas recai nos “ombros” dos professores.

Não se concebe falar em melhoria na qualidade de Educação, sem trabalhar com a formação do educador. Essa formação pode desencadear um novo olhar para a prática profissional docente.

Para Nóvoa, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (1995: 25).

O educador, que teve uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, a construção do conhecimento sendo refletida e valorizada na própria prática pedagógica, é capaz de refletir sobre sua ação e dar respostas às situações que emergem no seu dia-a-dia profissional.

Pimenta alerta que: “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Desta forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (2002b: 24).

Sabemos da importância do educador apropriar de teorias para a melhoria de sua prática. Não se transforma uma prática sem uma base teórica. A transformação requer uma postura cautelosa do educador, assim como uma clareza sobre a articulação da prática e o contexto organizacional no qual está inserido.

Tardif menciona que esses saberes práticos dos professores são saberes adquiridos através da experiência profissional e que os mesmos podem julgar sua formação anterior ou ao longo da carreira. Para Tardif, “é a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão”. (2002: 48). Os saberes experienciais possuem três “objetos”:

- a) As relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais autores no campo da prática.
- b) As diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se.
- c) A instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (*Id. Ibid.*: 50).

Nesse sentido, esses objetos que constituem o fazer diário da prática do educador não são objetos de conhecimento. O educador irá adquirir os saberes experienciais, acumulando experiência profissional ao longo de sua carreira, haja vista que, as experiências são fundamentais para o fazer do professor numa sala de aula. Este por sua vez apresentará ao ensinar algumas formas, dicas, *habitus*, características próprias, como percepções, erros e acertos, facilidades e dificuldades.

O professor principiante recorre aos conhecimentos acumulados, os quais teve a oportunidade de processar durante sua vivência enquanto aluno. Poderá, no entanto, acentuar alguns direcionamentos de ação e reflexão no modo de organizar seu planejamento escolar. Ao elaborá-lo, retratará as intenções e/ou objetivos, buscando (re)construir seus conhecimentos.

Para Shulman (1986), seria a forma de conhecimento proposicional ou conhecimento de intenções, que se evidencia através do Plano de Ensino ou Planejamento.

Lefebvre (1995) apresenta o “conhecimento de caso”, em que o docente trabalha com um caso específico de um assunto muito bem documentado. No Brasil, é apresentado como estudo de caso. Nas palavras de Abdalla, “representaria uma aproximação com o conhecimento da prática, ou seja, um modo de fazer a releitura das experiências do cotidiano, via investigação da prática” (2006: 98).

Shulman (1986) aponta também o conhecimento estratégico, que se apresenta diante das questões práticas de sala de aula. O professor poderá aproveitar as situações favoráveis em sala de aula com os alunos, para alcançar os objetivos que delineou, estabelecendo relações entre a disciplina e/ou experiências de vida dos alunos.

O professor principiante estará reconhecendo-se enquanto profissional, na medida em que aprende a interpretar, avaliar e intervir nas diferentes experiências de ensino e de aprendizagem. Não pode manter neutralidade, mas precisa ser formador que possibilite o transformar da escola, e conseqüentemente da Educação.

2 O professor principiante em relação à inserção na cultura da escola

Podemos ver a escola com dois tipos básicos de estruturas: as administrativas e as pedagógicas. O administrativo é composto por gestão de recursos humanos, físicos e financeiros; já o pedagógico, engloba as interações políticas, as questões relacionadas ao ensino/aprendizagem e ao currículo. “Entretanto faz-se necessário identificar quais estruturas são valorizadas e por quem, verificando as relações funcionais entre elas” (Veiga, 1995:25).

Cada escola é uma instituição ímpar, que se diferencia através de sua estrutura organizativa, dos profissionais que lá atuam e pelo contexto social e político que a envolve. Na escola, é produzida “uma cultura interna própria, revelando os valores, os ideais (sociais) e as crenças compartilhadas pelos membros da organização” (Brito, 2003: 135). Assim, o ambiente escolar se constrói diante de todos os

elementos da organização escolar, criando diferenças interorganizacionais e intra-organizacionais, através das interações, que fornecerão o clima da escola.

Segundo Brito (2003), a escola se enquadra em várias dimensões como: ecológica, psicossocial, social e cultural.

A dimensão ecológica caracteriza-se pelo nível dos objetos, no que se refere aos elementos físicos e materiais: características arquitetônicas, área, equipamentos da organização e outros.

A dimensão psicossocial caracteriza-se pelo nível dos valores ligados ao comportamento social e psicológico dos membros da escola, seja nas características físicas, psicológicas, sociais, econômicas, com as interações que se desenvolvem na escola (*Id. Ibid.*).

A dimensão social é demonstrada através de normas que regem os comportamentos e os processos decisórios, o nível de cooperação, competitividade e liderança.

A dimensão cultural é definida pelas ideologias, pelos valores e estruturas cognitivas dos componentes da escola, as normas, os valores, as crenças e os preconceitos. As escolas são

“cultura na medida em que fazem parte de um contexto social e cultural e encarnam suas aspirações, seus recursos, seus estilos de vida e de pensamento, suas contradições, etc. Apesar de sua peculiar idiossincrasia e de sua tendência a manter algumas fronteiras nítidas entre o ‘interior’ e o ‘exterior’, a história [...] é a mesma dos povos a que pertencem” (Zabalza, 2004: 80).

A escola tem uma cultura particular, uma cultura que lhe é própria, sofrendo influências do meio externo. Está cada dia sendo cobrada pela sociedade “sociopedagógica” (Garcia, 1996), o que a difere dos moldes de escolas de décadas anteriores, pois não tem sido visualizada enquanto aglomerado de salas de aulas, mas como espaço de relações. É também um espaço onde se seleciona, analisa e contextualiza as informações. Mas seria um espaço onde se trabalha com o conhecimento? Há séculos a escola vem trabalhando com o conhecimento, resta-nos saber se ela forma ou informa os alunos.

Para Pimenta, “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento” (2002a: 65).

Com a terceira Revolução Industrial, as informações são veiculadas com grande velocidade, conhecer não se limita a informar, não basta acessarmos a Internet ou ligarmos a TV para adquirirmos conhecimentos. É preciso saber usá-los, resultando num dos papéis da escola e do professor: trabalhar a mediação entre os alunos e a sociedade de informação, com o intuito de construir o conhecimento, de forma que haja reflexão e o desenvolvimento de cidadãos mais humanos e justos.

Mencionar qual o papel do professor diante da crescente complexidade da profissão docente,

“é correr o risco da normalização, até porque face à complexidade e às mudanças sociais que se estão a operar, o próprio professor é confrontado com a dificuldade, não só da sua realização profissional e pessoal, ou seja, de encontrar o seu bem estar, condição base para o exercício da profissão, assim como, do sentido da sua acção” (Garcia, 1996: 213).

Não cabe a velha idéia de que para ser professor o necessário é saber o conhecimento a ser transmitido. É na complexidade do dia-a-dia de uma sala de aula que se vai formando o docente, pois vão surgindo papéis específicos e alguns complementares que não foram trabalhados na formação inicial e que lhe são apresentados. São situações que dificilmente poderemos prever, que exigem soluções rápidas e não são encontradas em manuais tipo “como ser um mestre eficiente”; não são como alguns livros de auto-ajuda que apresentam situações e direciona as ações do leitor. Reconhecendo-se as lacunas teóricas de tal literatura, o dia-a-dia do docente é cheio de surpresas, algumas agradáveis – o aluno que desperta para a leitura-, como desagradáveis – abordagens de pais tomando satisfações de algo que já foi retratado em reuniões.

O professor se apresenta “descoberto” em uma sala de aula, talvez seja a única profissão em que se trabalha mais de quatro horas por dia - professores do 1º ciclo e anos iniciais-, em uma posição indefesa - ao mais tênue sinal de rebeldia legítima. Vale ressaltar: o professor principiante foi preparado para enfrentar tantas situações?

É através das experiências, que vamos construindo nossa prática pedagógica, diante dos acertos e erros, das certezas e incertezas, dos caminhos e (des) caminhos, da construção e reconstrução. Assim, a escola passa a ser um local onde o professor principiante irá aprender e apreender sua profissão.

Entretanto, “as escolas não têm conseguido estabelecer um padrão de qualidade e uma relação eficaz entre a qualidade da oferta dos seus serviços e a qualidade de seu produto. [...] Os professores podem assumir esta ou aquela tendência pedagógica, podem instituir-se professores críticos, construtivistas, interdisciplinares, mas no dia-a-dia tendem a ser maus veiculadores do que se espera que inculquem, resultando em muitas formas de resistência por parte dos alunos” (Libâneo, 2002a: 198).

Parte dessa situação provém da postura de muitos professores diante de suas próprias aulas, pois não superaram formas de ensino baseadas em exposições verbais e prescrições.

Libâneo (2002a) afirma ainda que talvez esse fato tenha levado a crítica à Pedagogia Escolar, por acentuar a seletividade social, mesmo sabendo que as desigualdades sociais não são originadas na escola. Estão os professores ignorando as diferenças sociais e culturais dos alunos? Os alunos das camadas sociais desfavorecidas estão sendo prejudicados com esta postura da escola e professores. Paulo Freire, em entrevista a Ivan Teófilo (1998), dizia sobre as qualidades do educador. A primeira é amar o sujeito da educação que é o aluno, mas amar o próprio processo de amar. A segunda qualidade é a competência dos conteúdos que o educador ensina, buscando sempre fazer hoje melhor do que ontem. Outra virtude é a coerência entre sonho do educador e o que o educador faz para materializar este sonho. É indispensável que o educador progressista acredite no povo. Confiar no povo sem ser ingênuo. Que este não tenha a sabedoria inteira, nem tem a decência inteira, nem a moralidade inteira, nem a “boniteza” inteira.

O educador popular tem que ter como qualidade a esperança, além de precisar também ser utópico, precisamente pela compreensão da história como possibilidade.

Essas qualidades não se aprendem na formação inicial, mas são gestadas na luta diária, na busca da excelência e do amor à profissão.

“O amor, sem conhecimento, é a tirania, embora tirania benévola, das almas; é uma espécie de aurora difusa, que pode deslumbrar os olhos mas não chega a esclarecer a retina. Mas o amor com o conhecimento das coisas, é a liberdade ativa dos espíritos, a luz criadora que tudo alumia e fecunda” (Documento XLV, 1996: 895).

Esperamos que o amor ao ensinar e a alegria de ser um educador, possa se fecundar na prática pedagógica dos professores.

3 O cuidar da aprendizagem dos alunos

Recorremos ao dicionário Aurélio (Ferreira, 1995), que define cuidar como tratar, ter cuidado consigo mesmo, com a saúde, a sua aparência e a apresentação. Para os gregos e romanos, esse termo significa regra de conduta social e pessoal, um dos fundamentos da arte de viver. O cuidar deve ser uma atividade eterna, ou seja, enquanto houver vida, contemplando os aspectos morais, éticos, materiais, educacionais, da saúde corporal e do espírito.

Cuidar e educar devem ser propostas de uma prática pedagógica. Para Boff (1999), saber cuidar significa dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte do aluno, incluindo-se aí a rota de construção da autonomia.

Portanto, cuidar da aprendizagem do aluno não significa dar aula a este aluno; até o sentido de “dar aula” já é uma terminologia errada, pois implica em jogar ou repassar conteúdos curriculares e no final aplicar provas, importando somente com o resultado final –notas- e não com a aprendizagem dos alunos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases contribui para uma maior confusão quanto aumento dos dias letivos para 200 dias de aula, como se os dias de aulas assegurassem a aprendizagem dos alunos. Por que não 200 dias de aprendizagem? Várias são as comprovações que o aumento dos dias de aula não levam os alunos a um aproveitamento escolar, haja vista pelos dados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Como se não bastasse, instituíram-se os ciclos e com eles a “aprendizagem automática”, possibilitando assim que alunos cheguem até a 8ª série com grande defasagem de conhecimentos. Eles são empurrados de um ano para outro e o cuidado com a aprendizagem é uma palavra desconhecida.

“É preciso ter em mente o que é ‘aprender’, algo muito diferente do que ocorre nas escolas em geral” (Demo, 2005:15). Aprendizagem é um processo que ocorre internamente e mais tarde é exteriorizado. Neste sentido, como surge a aprendizagem? Ainda deparamos com depoimentos de pais

alegando que o filho (a) estuda em uma boa escola, assim está assegurado seu conhecimento. O conhecimento está relacionado à aprendizagem. E como surge a aprendizagem? O ser humano é um ser cognoscente, ou seja, é um ser aprendiz, independentemente da idade, estamos sempre aprendendo algo que nos interessa ou vivenciamos, e com o qual interagimos.

Para Fonseca (1995), aprendizagem se apresenta como:

a) Aprendizagem e comportamento: pois se constitui em mudança de comportamento resultante da experiência. Muda-se o comportamento ou conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo. Aprendizagem é uma função do cérebro.

b) Teorias da aprendizagem: Thorndike e Hull defendem que a aprendizagem depende da relação compreendida entre o estímulo e a resposta, são as teorias conexionistas estímulo-resposta. Guthrie, behaviorista, avançou com vários postulados: o da associação entre o estímulo e a resposta, o da adaptação positiva, isto é, a lei de frequência a evocação de respostas por estímulos incondicionados, substituídos posteriormente por estímulos condicionados. Tolman, a quem se deve a teoria do sinal, introduz a noção de significação entre o estímulo e a resposta correspondente, sublinhando a totalidade do comportamento, uma vez que as variáveis intervenientes entre a situação e a ação são diferenciadas em: interesse, apetite, tendência, aquisições anteriores, motivação, etc.

Os gestaltistas, Wertheimer, Kohler, Koffka e Lewin, transformaram a noção de aprendizagem em relações interiorizadas de significação entre estímulo e resposta, quer no todo, quer nas suas partes, a que chamam de insight. Essa teoria foi posteriormente adotada por Hilgard, a quem se deve a teoria funcionalista, fundamentalmente aplicada à Educação, por Dewey.

Woodworth, Miller e Skinner combinam os conceitos anteriores, destacando pela sua importância, a teoria do conhecimento operante. Para Skinner, a aprendizagem se reflete na mudança de comportamento, porque é emitida pelo organismo e não pelo estímulo.

Hebb e Anokhine defendem a aprendizagem como resultado de interações interneurais (redes) e de mudanças sinápticas, dependentes de sistemas internos e de sistemas ideacionais, baseados na

atenção –controle dos neurônios que não interessam à tarefa em causa- e na inibição - processo de seleção e recrutamento de neurônios para a manutenção de funções cognitivas.

Para Pavlov, a aprendizagem envolve funções psíquicas superiores, de sistemas que combinam funções neurofisiológicas inferiores. Luria e Vygotsky completam essa dimensão, afirmando que o comportamento deve ser encarado como um sistema funcional complexo, que organiza e auto-regula reflexos, sensações, automatismos, emoções, percepções e conceitualizações de origem sócio-histórica.

c) **Aprendizagem humana e aprendizagem animal:** no animal, o comportamento adquirido, arbitrária e circunstancialmente, não reflete qualquer planificação, previsão ou seleção. No ser humano, a aprendizagem é o reflexo da assimilação e conservação do conhecimento, controle e transformação do meio, que foi acumulado pela experiência da humanidade através dos séculos. A aprendizagem no ser humano, ao contrário do animal, é o corolário de duas heranças dialeticamente complementares. De um lado, a herança sócio-cultural, de outro, a herança biológica.

d) Aprendizagem, estímulo, reflexo e condicionamento: a possibilidade de resposta desejada tem muito a ver com a estruturação, intensidade e relevância dos estímulos. Daí a importância do envolvimento e das situações de aprendizagem que deverão minimizar estímulos que possam evocar comportamentos parasitas, e maximizar outros, que permitam controlar a atenção e a concentração, exigidas pela situação da aprendizagem.

e) Aprendizagem e motivação: a estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado.

f) Aprendizagem, habituação e reforço: inúmeras investigações provaram que a repetição em si pode levar à automação e à baixa de atenção e vigilância, prejudicando a aprendizagem.

g) Aprendizagem e encadeamento: a noção de encadeamento demonstra que a aprendizagem se opera mais eficientemente por sucessivas aproximações à resposta desejada. Essa noção implica na utilização de um reforço adequado, à medida que o repertório de comportamentos se vai diferenciando. Trata-se de um processo lento, mas, de certa forma, compensador, por permitir uma aprendizagem de sucesso.

h) Aprendizagem e discriminação: a noção de discriminação vem colocar um problema de processamento de informação e de descodificação, quando estão em causa, pares de estímulos exigindo por si só, um princípio lógico de comparação. Quando dois estímulos são semelhantes, dá-se uma identificação. Quando são diferentes, dá-se uma discriminação. Em qualquer dos casos, a resposta desejada perante os estímulos implica algumas vezes na sua facilitação; outras, na sua inibição.

i) Aprendizagem e memória: a noção de memória é de extrema complexidade, não pode dissociar-se igualmente da noção de aprendizagem. Toda aprendizagem põe em jogo um certo tipo de memória, isto é, de conservação e de armazenamento da experiência anterior. A memória armazena e preserva a informação. Só depois da consolidação (Eysenck) é que se dá compreensão. Só reconhecemos estímulos, depois de se encontrarem retidos.

Esquecer é desaprender. Esquecer coisas é provavelmente o resultado de não as ter aprendido, ou de não as ter suficientemente organizado interiormente.

Fonseca acrescenta que a memória é um sistema funcional e inter-hemisférico extremamente complexo que afeta a aprendizagem, principalmente no que tange à memória de curto termo. Cada vez mais a memória tem de ser dinamicamente (e não mecanicamente) colocada em situação, pois parece estar provado que a sua treinabilidade facilita a aprendizagem.

O autor ainda trabalha com outros fatores de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem que não iremos abordar. Nosso objetivo ao apresentar esses itens sobre aprendizagem, está diretamente ligado à necessidade do professor entender como se processa a aprendizagem, e não simplesmente achar que ela decorre da repetição.

Muitos são os professores que acreditam que a repetição é uma forma de adquirir conhecimento. Como exemplo, temos a Matemática, decorar os fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação ainda têm sido uma constante em sala de aula. Deparamos com professores que tomam os fatos diariamente para facilitar que os alunos decorem, alegando que somente com esta prática, eles serão capazes de aprenderem. Se esta prática fosse positiva talvez não estivéssemos com problemas no ensino

da Matemática, conforme o resultado do PISA²⁵, o professor é uma peça importante na contribuição para a aprendizagem dos alunos.

Refletindo sobre os diferentes contextos de aprendizagem, cabe ao professor diferenciá-los em termos do ensino. Ensinar é tarefa do professor, como também escolher as estratégias, implementações, metodologias, nas quais estão inseridas vários fatores como: sua formação, as concepções que adota, as práticas que utiliza, as características dos alunos e outros. Já o processo de aprendizagem está centrado no aluno. Será ele o termômetro que nos indicará se está aprendendo ou está com dificuldades. Surge a necessidade do professor utilizar uma postura dialógica.

Sabemos que “o professor, para ser orientador do ensino deverá dominar perfeitamente os conteúdos de ensino, um saber consistente, uma competência altamente técnica e habilidades próprias exigidas pelo processo de ensino” (Ruaro, 2004: 158). Se não o for, voltaremos ao ensino trabalhado somente com a transmissão de conteúdos prontos e acabados.

Um ponto importante que devemos nos ater é sobre as aulas dialogadas, uma vez que “os discursos e o que se diz afecta a forma como se gere e se mantém a organização das actividades na aula, e, por outro, é de esperar que o discurso afecte também os processos de pensamento dos alunos e consequentemente a aprendizagem dos conteúdos escolares” (Loureiro, 2000: 106). A forma como o professor trabalha os conteúdos, como articula os diferentes temas e como avalia as respostas dos alunos, é um importante momento para comparar a estrutura global da interação professor-aluno, com o sistema discursivo.

Loureiro (*ibid.*), afirma que há uma relação pela qual os alunos aprendem, relacionando a estrutura do discurso com os conteúdos escolares específicos. O professor ao apresentar o conteúdo ao aluno, deve tornar suas explicações mais compreensivas. “A comunicação é circular: as reações do receptor também influenciam o emissor” (Santos, 1999: 89). Em uma turma heterogênea, a circularidade da comunicação e o impacto dela na turma contribuem para entender mais profundamente a reação da mesma. Essa reação possibilita ao professor evidenciar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que é trabalhado para confrontar os sujeitos da aprendizagem -os alunos, com o objeto sistematizado do

²⁵ Deixaremos para aprofundar este estudo no Contributo da Tese.

conhecimento - o conteúdo. O professor deve provocar o conflito cognitivo, na sala de aula, quando apela à exploração de materiais, à análise de situações, à resolução de problemas (Almeida, 1993). Agindo dessa forma, estará ativando o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito e impedindo a sua estagnação.

O que temos presenciado é o conteúdo sendo trabalhado pela maioria dos professores descontextualizado da realidade cotidiana do aluno. Como fica o aluno? Construirá esquemas e estruturas mentais para aprender contextos distintos, para mais tarde abandonar ou esquecer um deles?

“Somente aquelas teorias que se preocupem em compreender as peculiaridades da singular e descontextualizada aprendizagem escolar, são capazes de contribuir com conhecimentos próximos nos quais podem apoiar-se para elaborar, experimentar e avaliar a prática escolar. Portanto, essas aprendizagens devem incorporar os processos de ensino e as condições do contexto da instituição escolar como fatores intervenientes” (Sacristán e Pérez Gómez, 2000: 49).

A aprendizagem se dá através de interações, pois tanto os professores quanto os alunos se envolvem de forma particular em situações cuja dinâmica é difícil de prever. O professor necessita conhecer a teoria da aprendizagem para orientar a aprendizagem do aluno, encorajando-o a manifestar, discutir e revelar suas opiniões, fazendo-o perder o receio de se expor, de dizer que não está aprendendo, para assim, buscarem juntos, os conhecimentos necessários para se efetivar um aprendizado real.

Enfim, cabe ao professor a árdua tarefa de, através do processo de ensino-aprendizagem que implementa, promover intencionalmente o desenvolvimento dos seus alunos, de forma a que estes se continuem a construir/desenvolver, mesmo depois de sair da “escola”, intervenham na sociedade como cidadãos plenos, realizando-se nessa mesma sociedade que ajudam a construir (Ramos, 1997).

4 Professor principiante *Versus* avaliação

A avaliação da aprendizagem tem peso na Educação e constitui um processo cíclico que se desenvolve durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Assume o papel de diagnóstico, formativo e

somativo, de acordo com os objetivos delineados para cumprir no início, durante e ao término desse processo.

“A prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por inúmeros aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc” (Sacristán e Pérez Gómez, 2001: 295).

O processo de avaliar é amplo e está relacionado a vários aspectos; avaliar infiltrar na análise de toda a pedagogia que se efetiva.

Encontramos ainda muita resistência quando se é avaliado. Será um trauma coletivo dos educadores? Talvez seja pela triste história de avaliações que as classificava, massacrava, ironizava, excluía, e que geralmente acontecia de cima para baixo, tipicamente autoritárias. Muitas foram as evoluções ocorridas na avaliação, “um dos poucos avanços da LDB é o mandato da avaliação e que hoje está já bastante organizado, em particular na Educação Básica ‘SAEB e ENEM²⁶’” (Demo, 2005: 91). Este é um avanço do sistema. E o avanço do professor em relação à avaliação?

Hoje a avaliação tem sido vista como um processo de reflexão, diante dos os objetivos que os alunos deverão atingir, verificando e intermediando o ensino-aprendizagem que facilita ou dificulta alcançá-los.

Sacristán e Pérez Gómez abordam duas perspectivas que se inter-relacionam da prática de avaliar.

“1) Como uma função didática que os professores/as realizam, fundamentada numa forma de entender a educação, de acordo com modos variados de enfocá-la, proposições e técnicas diversas para realiza-la etc. [...] A avaliação serve para pensar e planejar a prática didática. [...].

²⁶ SAEB destina-se a avaliar a educação básica, centrando-se nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio; aplica-se a cada dois anos. ENEM destina-se a avaliar exclusivamente o Ensino Médio e poderia, em determinadas circunstâncias, substituir procedimentos seletivos para o ingresso na Universidade, como o vestibular.

2) De um ponto de vista crítico, é preciso ser sensível aos fenômenos que desencadeia a existência de práticas de avaliação dentro de uma instituição como a escola, que empresta suas características especiais a tudo o que se faz dentro dela. O fato de realizar a avaliação, e fazê-la de uma determinada forma, desencadeia uma série de fenômenos nos professores/as e nos que a sofrem (quase exclusivamente os alunos/as), no próprio contexto escolar no qual acontece e no ambiente familiar e social mais imediato à escola” (2000: 286-297).

Simplesmente, podemos entender a avaliação como uma atividade dos docentes sobre os discentes, porém, não podemos esquecer que tudo no âmbito educacional pode ser potencialmente avaliado de alguma forma, basta saber como. Em algumas situações nem estarão ao alcance dos professores. Limitaremos a apresentar sucintamente, a avaliação ligada diretamente à função docente, abordando as três primeiras gerações estudadas por Guba e Lincoln (1989).

4.1.1 Avaliação como medida

É a concepção mais antiga de avaliação em Educação, avaliação e medida eram sinônimos. Esta fase se relacionava ao modelo psicométrico, à transmissão do ensino e à capacidade do aluno na reprodução do mesmo.

Os autores apontam dois fatos que influenciaram a primeira geração de avaliação. Um está ligado à questão de afirmação dos estudos sociais e humanos que começaram a realizar-se na Inglaterra, nos Estados Unidos, na Alemanha e na França, nos sistemas educativos e de saúde. “A quantificação das aprendizagens, das aptidões ou das inteligências dos alunos permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos” (Fernandes, 2005: 56).

O segundo ponto foi a emergência do movimento da gestão científica no mundo da economia. Através dos métodos de gestão, objetiva-se tornar mais eficiente, produtivo e eficaz o trabalho das pessoas. O principal teórico desse movimento foi Frederick Taylor. Suas concepções foram adotadas e adaptadas pelos sistemas educacionais. Para muitos educadores e representantes políticos, passaram a representar semelhanças às organizações empresariais. Foi evidente seu impacto, que deu origem à docimologia -

estudo científico dos procedimentos e exames e de avaliação - tendo como principal preocupação a procura do aperfeiçoamento dos exames. “Só nos Estados Unidos foram elaborados nesta altura milhares de testes estardizados. Uma bibliografia indica que, em 1933, havia mais de 3500 testes construídos. Em 1945 a mesma autora, Gertrude Hildreth, publicou outra com 5200!” (*Id. Ibid.*: 57).

Hoje a preocupação docimológica dá lugar à investigação da coerência interação/instrumento e a problemática da objetividade à pertinência.

4.1.2 Avaliação como descrição

A avaliação como descrição já avançou em relação à avaliação como medida, pois conhecimento dos alunos passou a ser o objetivo, ao mesmo tempo em que houve uma limitação ao avaliar os alunos, visando apenas seus resultados.

Guba & Lincoln (1989) alegam que os avaliadores, deveriam ter os objetivos educacionais definidos, e descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos. Surge a “ geração da descrição”, que não avaliava através da medida, mas que visava avaliar até que ponto os alunos conseguiam atingir os objetivos definidos. Neste sentido, Tyler (1949), teve fundamental contribuição e foi considerado o pai da avaliação educacional. Ele visualizava a comparação incessante entre os resultados dos alunos, seu desempenho e objetivos anteriormente definidos. “A influência das perspectivas de Tyler é visível em muitas das avaliações que se desenvolvem nos sistemas educativos actuais. A grande diferença em relação à conceptualização anterior é o fato de se formularem objectivos comportamentais e de se verificar se eles são ou não atingidos pelos alunos” (Fernandes, 2005: 58).

O processo avaliativo ainda hoje sofre influências das concepções de Tyler, em função da avaliação.

4.1.3 A avaliação como juízo de valor

Para Guba & Lincoln (1989), a avaliação como juízo de valor surgiu da necessidade de aparar falhas apresentadas nas gerações anteriores.

Esta concepção de avaliação “centra-se, precisamente, num processo de juízo que é então considerado essencial: A-PJ” (Hadji, 1994: 34), ou seja, para gerar juízos de valor em relação à situação de aprendizagem do educando, é necessário em primeiro lugar ter critérios claros e precisos. No caso do processo ensino-aprendizagem, esses critérios são os objetivos educacionais, formulados anteriormente. A partir deles é possível obter resultados quanto à descrição e registro de observação do comportamento do aluno e à aplicação de instrumentos válidos e confiáveis para evidenciar a aprendizagem do discurso. Entretanto, os avaliadores dificilmente fornecem com a avaliação, os critérios em que ela se baseou, não possibilitando apreciar a pertinência e a validade com que os utilizou. Porém, sabemos que esses especialistas produzem juízos, resultados da avaliação.

Bloom, Hastings & Madaus (1971) contribuíram, neste período, com um conjunto de perspectivas sobre a organização do ensino e a avaliação de aprendizagem. “Para estes autores, a avaliação formativa tinha um papel crucial nas acções didácticas que o professor deveria empreender como resultado das eventuais dificuldades de aprendizagem dos alunos” (Fernandes, 2005: 58-59). Consideravam três tipos de avaliação: a primeira, uma preparação inicial para a aprendizagem; a segunda, uma verificação da existência de dificuldades por parte do aluno durante a aprendizagem, e a terceira, um controle sobre se os alunos atingiram os objetivos fixados previamente. Os tipos de avaliação referidos representam a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação certificativa, as quais apresentaremos a seguir.

4.1.4 Avaliação formativa

A própria nomenclatura já nos induz que a avaliação formativa vem contribuir para a formação do aluno. “Sua característica essencial é de ser integrada na acção de ‘formação’, de ser incorporada no próprio acto de ensino” (Hadji, 1994: 63).

Este tipo de avaliação consiste na recolha e tratamento dos dados relativos aos vários domínios da aprendizagem, que de forma sistemática e contínua, estão ligados às competências adquiridas, capacidades, atitudes e destrezas desenvolvidas. “Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens” (Ferreira, 2003: 88). Ela deve infiltrar na base de todo processo de avaliação, ajuda os alunos a progredirem na construção do conhecimento, de acordo com o ensino e formas de trabalho utilizados em sala de aula.

A grande contribuição da avaliação formativa, é, na opinião de Bloom, Hastings e Madaus, “a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem” (1973: 142).

Um dos pontos fortes dessa avaliação é detectar se no processo ensino-aprendizagem as metodologias utilizadas estão adequadas, bem como verificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Implica para os docentes, num ajuste constante entre o processo ensino-aprendizagem, capaz de ir adequando a evolução dos alunos e para estabelecer novas pautas de atuação em relação às evidências sobre sua aprendizagem (Hernández, 1998). Nesse processo, é importante analisar os trabalhos dos alunos diante da exigência cognitiva, do que foi proposto pelo professor. Não devemos humanizar a avaliação, mas direcioná-la nas situações mais próximas dos professores e dos alunos, objetivando assim, a melhoria das aprendizagens, a participação deles, com mais transparência na avaliação, e mais integração nos processos de ensino e de aprendizagem. A avaliação nesta perspectiva é encontrada com várias denominações e por vários autores, Fernandes elencou alguns como: “Tellez (1996) avaliação autêntica, Wiggins (1988^a, 1988b, 1989^a, 1989b e 1998) e mesmo Perrenoud (2001), de avaliação contextualizada (Berlak, 1992^a, 1992b), de avaliação formadora (Nunziati, 1990; Abrecht, 1991), de avaliação reguladora (Allal, 1986; Perrenoud, 1998) ou de avaliação educativa (Gipps, 1994; Gipps & Stoboart, 2003; Wiggins, 1998)” (2005: 63).

Nas diferentes ênfases pesquisadas, elaboradas e discutidas, os vários autores almejavam uma avaliação mais propensa a facilitar as aprendizagens que para classificar os alunos, além de associarem o ensino-aprendizagem de forma contextualizada, em que o aluno encontra-se com voz e vez. Porém, Allal (1986) caracterizou a avaliação formativa como uma “regulação retroativa” das aprendizagens, uma vez

que as dificuldades de aprendizagem dos alunos não eram detectadas durante o processo ensino-aprendizagem e sim após o mesmo. Isto foi observado através do chamado “teste formativo” ou “não conta para nota”. Surge assim a denominação de “Avaliação Formativa Alternativa (AFA)” a qual pretende pôr em prática uma alternativa à avaliação formativa (Fernandes, 2005).

“A avaliação formativa alternativa é uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo as suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo” (*Id. Ibid.: 65*).

Espera-se que o aluno aprenda melhor desenvolvendo as habilidades e competências ao domínio cognitivo e metacognitivo. Para se chegar a essa completude, é necessário que os professores se responsabilizem em:

- a) Organizar o processo de ensino.
- b) Propor tarefas apropriadas aos alunos.
- c) Definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação.
- d) Diferenciar as suas estratégias.
- e) Utilizar um sistema permanente e inteligente de feedback que apóie efetivamente os alunos na regulação das suas aprendizagens.
- f) Ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades.
- g) Criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

Mas é também necessário contar com os alunos, que têm a responsabilidade de:

- a) Participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação.
- b) Desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores ou as que resultam de uma livre escolha e iniciativa.

- c) Utilizar o feedback que lhes é fornecido pelos professores para regularem as suas aprendizagens.
- d) Analisar o próprio trabalho através dos seus processos metacognitivos e da auto-avaliação.
- e) Regular as suas aprendizagens tendo em conta os resultados da auto-avaliação e dos seus recursos cognitivos e metacognitivos.
- f) Partilhar o trabalho, as dificuldades e os sucessos com o professor e com os colegas;
- g) Organizar o seu próprio processo de aprendizagem” (Fernandes, 2005: 65).

Fica claro que na avaliação formativa alternativa existe o compromisso e responsabilidade do professor e do aluno, de se envolverem juntos na avaliação e aprendizagem.

Cabe aqui o papel primordial do professor, de saber utilizar o processo de feedback, enquanto os alunos se envolverão no processo de auto-avaliação e auto-regulação de aprendizagem. O feedback é um poderoso instrumento, capaz de ativar os processos cognitivos dos alunos, desde que seja utilizado de forma inteligente.

4.1.5 Avaliação Somativa²⁷

A avaliação somativa aglomera as informações disponíveis, e realiza uma análise de resultados no final do período letivo, seja ela trabalhada no bimestre, trimestre, ano letivo ou ciclo de estudos.

“Visa medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela contribuição de uma nota num determinado ponto da escola de classificação adaptada formalmente ou por um termo que expressa uma graduação em função da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais e para o final [...]” (Ferreira, 2003: 92).

²⁷ Na grafia portuguesa, utiliza-se sumativa, já que se segue a origem de sùmula.

Neste sentido, na avaliação somativa é imprescindível uma escolha criteriosa de objetivos relevantes, de acordo com os critérios de representatividade, para que possamos obter uma visão de síntese. Ela possibilita ao docente visualizar a progressão ou à retenção do aluno quanto ao seu desenvolvimento, pois compara resultados globais, permitindo verificar o crescimento do aluno face a objetivos elencados anteriormente.

Pacheco alega que “a avaliação sumativa está ligada à mediação e a classificação do grau de consecução do aluno no final de um processo [...], tendo a finalidade de certificar mediante a determinação de níveis de rendimento” (1995c: 76), ou seja, “o julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos” (Bloom, Hastings e Madaus, 1971: 129). Esse tipo de avaliação não pode ser entendida somente como avaliação final, mas pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa.

Falar em avaliação somativa leva-nos a imaginar que seja quantitativa, entretanto, ela pode assumir uma forma qualitativa, pois pode também ser formadora.

4.1.6 Avaliação Diagnóstica

Essa modalidade de avaliação está ligada à orientação escolar, ou seja, aponta resultados aos docentes quanto à capacidade dos alunos, averiguando se esses possuem os conhecimentos e aptidões para iniciarem as novas aprendizagens. Assim, o professor fará um “levantamento de conhecimentos dos alunos considerados como pré-requisitos para abordar determinados conteúdos” (Pacheco, 1995c: 75).

A avaliação diagnóstica poderá auxiliar na verificação de aprendizagens anteriores, como pré-requisitos para as aprendizagens posteriores. O inverso também é real, poucas são as possibilidades – porém pode ocorrer- dos alunos já terem conhecimento da matéria a ser ensinada pelo professor. É preciso “captar traços daquilo que se denomina como o perfil da partida dos formandos” (Hadji, 1994: 63).

A avaliação diagnóstica não ocorre somente no início do ano letivo, ou do semestre, mas poderá ser utilizada no início de uma unidade de ensino, sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem, pois ela fornece informação de orientação do processo formativo.

“O mais importante é a interação ou finalidade da sua realização [...]” (Ferreira, 2003: 87). O professor deverá ter a clareza que a forma como irá realizar a avaliação diagnóstica deverá ser variada, podendo recorrer a procedimentos formais ou informais.

5 O professor principiante e o trabalho com o acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola.

O direito à Educação está registrado na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: para responder às necessidades educativas fundamentais de 1990. A reivindicação era de “Escola para Todos”, independentemente da origem social. Surge a Educação Especial para atender as crianças de classe social desfavorecida, pois era gritante a discriminação e a exclusão delas.

Segundo Bueno (1993), até a década de 1960, as crianças com deficiências não eram atendidas pelo sistema regular e a Educação especial só recebia um contingente de 10 a 15% do total de crianças com deficiência. Mesmo aquelas que conseguiam acesso à Escola Especial, dificilmente conseguiam aprender, não havia uma metodologia adequada.

Na década de 1970, as autoridades educacionais passaram a questionar sobre a noção de deficiência, o início foi na Inglaterra. Perceberam que cada criança tem um ritmo próprio no processo de aprendizagem.

Já na década de 1980, foi crescente o número de classes e escolas especiais.

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/86, 1 de outubro, no Art. 17º, aborda o âmbito e objetos da Educação Especial.

Nessa época, a mídia deu muita ênfase nas matérias sobre os excluídos da participação social. No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, no capítulo V, dedicando à Educação Especial. O Art. 58 define que a Educação dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mesmo com as Legislações apoiando a inclusão, foi apontado pela UNESCO (1995), que em muitos países desenvolvidos, menos de 1% das crianças que têm significativas deficiências de aprendizagem freqüentam algum tipo de escola. As demais permanecem em casa, isoladas e desconectadas do mundo.

Em 2001, houve Convenção da Guatemala, onde ficou confirmado a não discriminação à pessoa com deficiência, haja vista que as escolas não podem recusar matrícula da criança com necessidades educacionais especiais. Resta-nos saber se a escola está preparada para receber esses alunos e se está estruturada para oferecer um ensino de qualidade.

Para Lima “é imprescindível a colaboração e a participação do professor no processo de inclusão, que requer dele uma atuação baseada em princípios igualitários e a consciência de que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais constitui um direito fundamental” (2006: 24).

Os professores tiveram uma formação inicial que os preparassem para essa situação? O professor precisa desenvolver uma pedagogia que seja centrada na criança capaz de promover uma educação de qualidade. Neste sentido, surge a Declaração de Salamanca (1994) afirmando que:

Toda criança tem direito fundamental à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que precisa acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares, que possuem tal orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provê em uma educação efetiva à

maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Diante disso, vale pensar: o professor principiante está preparado para reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos? Está preparado para respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem dos discentes? É capaz de assegurar uma educação de qualidade a todos os alunos através de um currículo apropriado às habilidades e interesses diferentes? O professor principiante consegue trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais com o currículo regular?

Deparamos com autores que defendem a inclusão e outros que não acreditam. Glat afirma que:

“a sociedade inclusiva é utópica do mundo perfeito, se me permitem a superficialidade da comparação, é semelhante à utopia do socialismo: a cada um de acordo com suas possibilidades, a cada um de acordo com suas necessidades. Mas o socialismo não deu certo. A idéia é perfeita, mas as propostas, os programas não foram bem idealizados e/ou implementados” (1998: 28).

Mantoan é uma grande defensora da inclusão de todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais, alegando que

“é importante destacar que as transformações exigidas pela inclusão escolar não são utópicas e que temos meios de efetivá-las. Essas mudanças já estão sendo implantadas em alguns sistemas públicos de ensino e em escolas particulares do Brasil e do exterior, que aceitaram o desafio de tornar-se verdadeiramente inclusivos e estão fundamentados nas teorias educacionais pós-modernas, no multiculturalismo, em novos paradigmas que emergem no cenário educacional neste início de século [...]” (2001: 125).

Não se torna uma escola inclusiva da noite para o dia, há necessidade de se reestruturar. A escola não pode recusar às crianças e jovens o acesso à Educação, mesmo a mais elementar, negando-lhes a possibilidade de virem a ser membros ativos e independentes em sua comunidade e sociedade.

No relatório estatístico anual do Fundo das Nações Unidas para a infância/UNICEF (1996), intitulado “Crianças no Mundo”, o Secretário Geral das Nações Unidas destacou que ainda é negado a 130 milhões de crianças no mundo em desenvolvimento o direito à Educação –dois terços dessas crianças são meninas- e que um sexto da população mundial é analfabeta.

Pensar em Educação Inclusiva é pensar em nova estruturação da escola, com mudança no sistema existente e repensar o currículo, para realmente poder incluir todas as crianças. “O processo de inclusão não é fácil e por isso é desafiador e pleno de possibilidades para os educadores e os educandos. Entendemos que a sociedade está construindo um processo inclusivo, mas ainda faz exclusão” (Lima, 2005: 28). Cabe à escola o papel crucial de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver assim, uma escola realmente inclusiva. O que não é fácil, muitos pais não aceitam que seus filhos estudem com crianças tidas como “diferentes”, alguns alegam que “tomam” tempo da professora, atrapalham o rendimento das aulas, desconcentram os demais alunos, enfim, que influenciam na qualidade do ensino.

O professor se vê diante desse desconforto e deve enfrentá-lo; a pressão da família dos alunos é grande e conseqüentemente, influenciam as crianças tidas como “normais”, que acabam repetindo as atitudes dos adultos, uma vez que a criança não nasce preconceituosa.

Arpini diz que “a discriminação surge da necessidade que temos de qualificar as coisas e os indivíduos dentro do que é socialmente considerado normal” (2006: 35). As crianças vão formando os grupos de acordo com a classe social, idade, religião, afinidades, e as crianças com necessidades educacionais especiais acabam ficando “fora” desse grupo, tornando o jargão “olha com quem andas e lhes direis quem és”, uma triste realidade de exclusão, um padrão de comportamento dos adultos.

Alguns “educadores” acreditam que estudantes com deficiência não conseguem aprender, e, em sala de aula devem brincar com massa de modelar, pincéis, canetas, lápis de cores e outros materiais escolares, de forma que fiquem desenvolvendo atividades diferenciadas das demais crianças de sua sala de aula, além de terem um maior tempo de intervalo.

Se a inclusão é garantida por Lei como pode alguns “educadores” não a conhecerem? Podemos questionar a formação inicial desses educadores. Lima afirma:

“é necessário que todos os professores tenham uma informação geral do percurso histórico da inclusão, que se conscientizem de seus sentimentos em relação às pessoas com deficiências e das motivações destes mesmos sentimentos. Além disso, é fundamental que compreendam o contexto sócio-histórico da proposta de exclusão e, especialmente, o contexto da inclusão, e que tenham um

domínio básico de conhecimentos que auxiliem a sua aproximação das pessoas com deficiência, no sentido de interagir com elas” (2005: 29-30).

Difícilmente o professor saberá tudo de todas as deficiências, mesmo porque as pessoas com deficiências têm manifestações heterogêneas. Assim, deve contar com o suporte de algum profissional especializado.

Foram apontados pelo Aprendendo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente com Deficiência, *Save the Children*- Suécia, atitudes de um educador que trabalhe com a inclusão:

- a) Procura conhecer a legislação que garante o direito à Educação das pessoas com deficiência.
- b) Exige auxílio, estrutura, equipamentos, formação e informação da rede de ensino.
- c) Deixa claro aos alunos que manifestações preconceituosas contra quem tem deficiência não serão toleradas.
- d) Não se sente despreparado e, por isso, não rejeita o aluno com deficiência.
- e) Pesquisa sobre as deficiências e busca estratégias escolares de sucesso.
- f) Acredita no potencial de aprendizagem do aluno e na importância da convivência com ele para o crescimento da comunidade escolar.
- g) Organiza as aulas de forma que, quando necessário seja possível dedicar um tempo específico para atender às necessidades específicas de quem tem deficiência.
- h) Se há preconceito entre os pais, mostra a eles nas reuniões o quanto a turma ganha com a presença de alguém com a deficiência.
- i) Apóia os pais dos alunos com informações (UNICEF, 1996).

Quanto ao aluno bem-dotado, como identificá-lo? Que tipo de apoio deve ser dado a ele? Percebemos que pouco se faz para esses alunos. A formação inicial não tem preparado os futuros professores para desenvolverem uma prática pedagógica diferenciada aos alunos. Os docentes têm pouco conhecimento acerca do que serão alunos com comportamentos de bem-dotado, deixando-os sem acompanhamento. Esses acabam canalizando a sua notória capacidade de liderança para fins não muito

próprios, o que impede uma integração social adequada. “Se a sobredotação está incluída nas necessidades educativas especiais e estas últimas são atendidas nas escolas, também é possível atender aí os sobredotados. Na escola é que temos de encontrar as respostas” (Berta, 2002: 4).

Para Almeida a formação inicial e contínua dos professores deve, por isso, incluir o tema da sobredotação, para erradicar preconceitos que complicam a sua acção educativa. De acordo com investigações internacionais, cerca de 15% dos alunos sobredotados têm um aproveitamento muito abaixo das suas reais capacidades, apresentando, por vezes, insucesso escolar (2005).

Cabe ao professor evitar essa situação, através de práticas pedagógicas mais flexíveis, não inibindo a criatividade e a autonomia desses alunos, pois sabemos que o julgamento que o professor faz da capacidade deles afeta suas expectativas em relação a eles mesmos. O professor em sala de aula tem condições –melhor que qualquer outro profissional da Educação- de ajudar a criança bem-dotada.

Guenther *et al*, afirma que: “há muito o que aprender para trabalhar com esse tipo tão especial de alunos, harmonizar o seu projeto educacional, integrando o que acontece na sala de aula com o que ela estiver vivendo como experiência educativa fora da escola, e assim tornar esse período de infância e adolescência o mais proveitoso possível para a formação pessoal e o desenvolvimento máximo da capacidade e potencial de cada criança sob nossa responsabilidade”(2000: 20).

São poucas as oportunidades educacionais oferecidas ao aluno bem-dotado, dificultando o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Cabe ao professor, trabalhar com variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras, que estimulem seu potencial. Muitos docentes acreditam que o aluno bem-dotado tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente. Acreditam, também, que eles apresentam bom rendimento escolar, o que não é verdade, o aluno bem-dotado pode apresentar rendimento aquém de seu potencial, revelando uma discrepância entre seu potencial e seu desempenho real.

“A educação especial tem que ser apoiada numa base sólida, formada por profissionais competentes e bem preparados, famílias bem informadas, e as próprias crianças envolvidas” (Guenther *et al*, 2000: 171).

É imprescindível o papel do professor no processo de inclusão, assim como é essencial que saibam da importância do planejamento e implementação de intervenções pedagógicas que dêem sustentação para o desenvolvimento das crianças. Também é primordial que o professor veja a criança portadora de necessidades educacionais especiais como pessoa, como sujeito aprendente, que tem direito à escolarização, tem direito de se sentir pertencente a um grupo, tem direito de fechar os olhos para a mesquinhez de muitas pessoas, tem direito de ser feliz e viver plenamente.

6 Professor principiante e a disciplina em sala de aula: construção consciente e interativa

A disciplina dos alunos é algo almejado por todos os docentes, é uma busca constante, mas a sala de aula não é um lugar de submissão, de doutrinação, de seleção natural, de domesticação como tem sido esperado pela sociedade (Vasconcellos, 1994). E o professor o que tem esperado? Qual sua postura frente à sala de aula, repressiva ou liberal?

O professor principiante, pelo fato de ter menos experiência na docência e desejar ser querido por todos os alunos, normalmente corre o risco de ser mais liberal, quer ser “legal”. O ser “legal” às vezes implica não visualizar o aluno-problema de perto, como um desafio pedagógico. O professor que deseja somente uma sala de aula silenciosa tem uma visão estreita da Educação. O ideal é que o professor mostre os limites, como também as possibilidades, pois educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa.

Há sempre aqueles professores que recorrem aos mais experientes para saber o que fazer, às vezes as respostas são apresentadas como: sem disciplina é impossível realizar algum trabalho pedagógico significativo. Mas como conseguir uma disciplina marcada pela participação, respeito, responsabilidade, construção do conhecimento, formação do caráter e da cidadania de forma consciente e interativa? Qual a participação da família em relação à disciplina?

Décadas atrás, a educação dos filhos ficava na responsabilidade da mãe. Hoje, as novas configurações familiares têm sido fator influenciador da disciplina escolar. A mãe-trabalhadora sai de casa

para o trabalho delegando muitas vezes seu papel a outras pessoas, sem acompanhar o (s) filho (s) na vida escolar. Deparamos também com a influência da mídia, notoriamente da televisão, que acaba assumindo o papel de “babá”. As conseqüências de tantos desencontros e desorientação são refletidas na escola. A disciplina tornou-se um dos grandes problemas na escola e na família.

Os jovens cada vez respeitam menos os pais e professores, com tendência a agravamento. Não é um pessimismo: é uma constatação. Todos nós sabemos que a disciplina é problema fundamental para o funcionamento de qualquer instituição. Sem ela podem fracassar a ordem e a organização.

As crianças e os jovens reconhecem a disciplina como importante processo em sua formação, mesmo assim, procuram transgredi-la periodicamente. Para Haidt é disciplinado:

“do ponto de vista da interação com o universo físico quem conhece as suas leis e as utiliza para o bem comum. É disciplinado do ponto de vista da interação com o mundo cultural e das instituições quem conhece as leis sociais e consegue entender o que a sociedade está exigindo dele, atuando para aprimorar essa cultura e essas instituições” (1995: 65).

Um aluno disciplinado é aquele que utiliza em sua postura ou disciplina, uma direção inteligente, de autocontrole, demonstrando ter inteligência inter-pessoal e intra-pessoal. Disciplina, no que diz respeito à vida do indivíduo, é aquela capacidade que ele tem de orientar inteligentemente o seu comportamento, sabendo manipular as forças do ambiente com o qual interage (Fram, 1968).

É possível conseguir disciplina em sala de aula sem intimidar os alunos. Apenas pelo interesse do professor em intensificar o diálogo com eles e com os pais, o comportamento tende a melhorar.

“Para que haja disciplina, é preciso que a liberdade não apenas tenha o direito mas exerça de dizer que não que se lhe impõe como a verdade e o certo. A liberdade precisa aprender a afirmar negando, não por puro negar, mas com o critério de certeza. É neste momento de ida e volta que a liberdade termina por internalizar a autoridade e se torna uma liberdade com autoridade somente como, enquanto autoridade, respeita a liberdade” (Freire, 2004: 116).

Essa liberdade que o professor permitir não ameaçará sua autoridade. Ele não precisa ser severo, frio, sério, distante dos alunos para ser bom professor. A afetividade caminha junto com o

“cognoscibilidade” (Freire, 2004). O que não se deve é deixar que a afetividade interfira nas atividades pedagógicas, facilitar uma nota ou exigir menos de um aluno por ter afinidade com ele.

Cabe ao professor, aprender a combinar autoridade, respeito e afetividade, ou seja, ele deve estabelecer as normas, explicar aos alunos o que espera, respeitar a individualidade e a liberdade da heterogeneidade de cada, para assim desenvolver em cada um o senso de responsabilidade.

7 As estratégias didáticas do professor principiante

No início da carreira, bate forte a sensação de despreparo, insegurança e até mesmo medo. Surge a imagem dos antigos professores, cada um com sua postura pedagógica, ética, compromisso e a didática utilizada. O professor principiante, tendo como base esses professores, irá produzi-los ou descartá-los como modelos e assim, começa a escolher a estratégia adequada para se construir um caminho pedagógico.

A palavra estratégia teve origem na linguagem militar (strategós= general) e significa a arte de comandar as operações militares. Na Educação, tem sido utilizada com o significado de método.

“Por que se fixou este termo na Educação? Talvez porque, inicialmente, expressava adequadamente a idéia de planejamento geral ou de longo prazo (estratégia) e a diferenciava de outros planejamentos de caráter logístico (administração educativa), tática (escola) e operativo (professor-aula). O principal componente é o planejamento” (La Torre, 2002: 91).

As estratégias docentes são vistas como facilitadoras da ação formativa, da capacitação e da melhoria sociocognitiva, para tomar decisões capazes de renovar e incentivar a estrutura e relações. O professor poderá então utilizar a estratégia como procedimento capaz de ajustar a ação aos objetivos traçados.

Já a palavra didática provém do grego, deriva do verbo didasko, que significa “ensinar, instruir, expor claramente, demonstrar”. A didática é “uma sabedoria feita de filosofia, feita de ciência, feita de

estética, feita de intuição, feita de capacidade de engenharia, de projecto de novas dinâmicas” (Valente, *apud* Alarcão, 2000: 161).

A Didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem (Libâneo, 2000). Portanto, didática é o rumo de procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem, relacionando-se às finalidades educativas, uma vez que é eminentemente pedagógica.

Libâneo (*Ibid.*) caracterizou a Didática como “disciplina integradora”, devido à interligação entre a teoria e prática. Ela reúne um conjunto de conhecimentos que cruzam contribuições de diferentes esferas científicas, juntamente com requisitos de operacionalização. Por esse motivo é característica intrínseca da didática ser interdisciplinar.

“Portanto, não se trata de juntar os conteúdos das disciplinas contributivas como um amontoado eclético de dados, nem de subordinar a didática a essas disciplinas ou uma outra aplicação predominantemente entre elas. A didática não se restringe unicamente a um trabalho de aplicação, ao contrário, tende a desenvolver um ‘pensamento específico sobre o ato educativo’” (Lenoir, 2005: 62).

A didática das disciplinas do 1º ciclo, ou anos iniciais, é constituída por disciplinas científicas interligadas, e caracteriza-se como mediação entre o que se vai ensinar, como se dará esse ensino e para que servirá a aprendizagem desse ensino. A didática é relevante no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a superação dos desafios da prática do professor.

Antóni elaborou um mapa das definições onde predominam os qualitativos da didática, conforme a definição de autores como:

“Titone, Stöcker, Nerici, Mattos, Fernández Huerta, Ferrández, Gimeno, Pérez, Plá, dentre outros..

A didática é: ciência; teoria; tecnologia; técnica; arte.

O conteúdo semântico da didática é: ensino; aprendizagem; instrução; comunicação de conhecimentos; sistema de comunicação; processos de ensino e aprendizagem.

A finalidade da didática é: formação; instrução; instrução formativa; desenvolvimento das faculdades; criação de cultura” (2005: 82-83).

Neste sentido, vemos uma descontextualização das frases e essas são limitadas. Seria interessante trabalhar neste momento cada termo, para conhecê-los por meio da análise epistemológica e semântica e mesmo pela explicação científica do conceito apresentado pelos diversos autores. Porém, não é nosso objetivo aprofundar no estudo, e sim mostrar a importância da didática para o professor principiante.

A didática possibilita ao professor uma atuação fundamentada na reflexão e no saber-fazer, colaborando com a superação da visão fragmentada dos saberes. Ela é essencial à prática docente, pois favorece um ensino que leva o aluno a ser mais questionador, reflexivo, crítico, autônomo, criativo e pesquisador; prepara o professor para responder as questões emergentes em sala de aula, e os desafios contemporâneos.

Mello (2004) vai além da didática, ao afirmar a importância do professor trabalhar com a transposição didática. Sobre ela faremos uma pequena abordagem a seguir.

7.1 A transposição didática.

O Projeto Pedagógico é uma articulação de planejamento e intenções educativas em que definem o desenvolvimento de habilidades e competências das disciplinas, com seus conteúdos específicos, recursos e meios. Neste contexto, infiltrará a transposição didática, carregada de intenções educativas que classificará o recorte das disciplinas desenvolvidas, que são a base desse recorte ou escolha.

Para Mello, “os dois recursos mais importantes para instrumentalizar a transposição didática são chamados de interdisciplinaridade e contextualização” (2004: 59). Somente com a utilização desses recursos, o docente pode formar o conhecimento possível de ser ensinado e aprendido com mais eficácia. A transposição didática oportuniza ao docente modificar o conhecimento a ser ensinado, “os objetos de conhecimento –o saber científico ou as práticas sociais- convertem-se em ‘objeto de ensino’, isto é, em conteúdo curricular. É preciso modificar o saber para que ele se transforme em objeto de ensino ‘ensinável’, ou seja, em condições de ser aprendido pelo aluno” (*Id. Ibid.*).

A transposição didática é uma prática rotineira do professor, embora nem sempre seja feita de maneira eficiente. Para reverter esse quadro, é necessário que o docente conheça e domine o conteúdo a

ser ensinado. Dessa forma, poderá selecioná-lo ou recortá-lo de acordo com o que considere relevante para o aluno. Deverá atentar para reforçar alguns pontos e dar menos ênfase a outros, como também, trabalhar com o conhecimento de forma gradativa e dividida, para facilitar sua compreensão e assim, mais tarde, retomar esse conhecimento para relacioná-lo àquilo que foi dividido, dentro de uma lógica de tempo e seqüência.

“ O fenômeno da transposição didática põe em evidência o fato de que a disciplina escolar não é o conhecimento científico, mas uma parte dele e, além disso, modificada” (Mello, 2004: 60). Realizar a transposição didática, gera dificuldade para o professor principiante, pois requer dele algumas competências que só serão adquiridas no decorrer de sua experiência e não como um pacote no final do Curso, como é o caso do domínio de estratégias de ensino eficazes para organizar situações de aprendizagem dos alunos.

Como transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização são fatores imprescindíveis nesse trabalho, apresentaremos a seguir sobre a interdisciplinaridade.

7.2 Interdisciplinaridade: uma prática do professor principiante?

Por que trabalhar com tanta fragmentação sendo que o mundo não é disciplinar? “Uma das razões desta política de fragmentação disciplinar é o resultado da tendência dos pesquisadores a perfilar os problemas a serem estudados de uma maneira muito precisa, para resolvê-los com maior rapidez” (Santomé, 1998: 62). Surge o termo interdisciplinaridade, justamente para corrigir erros causados por uma ciência excessivamente fragmentada, inter-relacionado as disciplinas de forma dinâmica.

A falta de aprendizagem do aluno muitas vezes acontece pela forma como o professor aborda os conteúdos, sem nexos com a realidade dele. Mas como trabalhar de forma interdisciplinar, se na formação inicial do professor as disciplinas foram abordadas de forma fragmentada? Como poderá ensinar algo que não vivenciou? A interdisciplinaridade é utópica? O professor tem noção da importância do trabalho interdisciplinar, muitas vezes tenta realizá-lo, por fim desiste, voltando ao caráter disciplinar. “Conhecemos e reconhecemos vários trabalhos isolados de caráter interdisciplinar, assim como muitos

(pseudo) interdisciplinares, mas, falando da grande massa de educadores, não percebemos nesta prática e a postura interdisciplinar” (Nogueira, 2001: 137), mesmo porque a cada cinqüenta minutos são ministradas aulas dissociadas uma das outras.

O professor, que atua no 1º Ciclo ou anos iniciais, que é caráter de monodocência, precisa saber planejar suas aulas de forma que contemple as unidades interdisciplinares, pois essa prática melhora o ensino e a aprendizagem. O professor necessita apenas mudar sua atitude frente ao problema do conhecimento, uma vez que é muito mais fácil realizar esta prática quando se têm em mãos as várias disciplinas que ministrará. Entretanto, não se pode confundir um trabalho colaborativo entre os professores e/ou conteúdos, com um trabalho interdisciplinar.

“O trabalho interdisciplinar requer atividades de aprendizagem que favoreçam a vivência de situações reais ou simulem problemas e contextos da vida real que, para serem enfrentados, necessitarão de determinados conhecimentos e competências” (Mello, 2004: 61). É mister buscar a integração do conhecimento de modo harmônico e significativo, haja vista que, na medida que garantimos a integração dos conteúdos, estamos assegurando também sua significação para os alunos. “Conseqüentemente, crescerá o interesse dos alunos pela escola que, cada dia mais, perde espaço para a mídia e para todos os atrativos tecnológicos e eletrônicos dos meios de comunicação, computação e divisão” (Andrade, 1998: 97).

Essa falta de interesse do aluno pela escola não seria pelo fato de presenciar um ensino “morto”? Como trabalhar com a transformação curricular, se a escola ainda hoje é uma instituição resistente a mudanças? Seria o professor o responsável por essa visão da escola, já que são os únicos profissionais que ali se formam e permanecem atuando nela, sem nunca ter passado pela experiência de trabalhar em outros locais como os demais profissionais? O que realmente nos importa é deixar para traz um currículo multidisciplinar, que fragmenta o saber e as informações incompletas, e trabalhar o currículo integrado, interdisciplinar, contextualizado, dotado de significações e sentido.

Não se concebe um professor que não saiba pensar interdisciplinarmente, pois a sala de aula e mais precisamente a Educação, não podem ser vistas como peças de um quebra cabeça desmontado. Um currículo escolar atualizado não pode ignorar o modo de funcionamento da mente humana, as necessidades de aprendizagem, as várias contribuições através de pesquisas sobre as inteligências

múltiplas, segundo Gardner, ou o estabelecimento de relações, como afirmava Vigotsky, enfim, um currículo que dê conta de trabalhar em rede de significações. A grande razão para se trabalhar com um currículo interdisciplinar é para resgatar a inteireza do ser e do saber e o trabalho em parceria (Andrade, 1998).

Entre as modalidades possíveis de interdisciplinaridade, alguns autores como Cesare Scurati e Santomé, estabelecem uma taxionomia com seis níveis, seguindo uma ordem crescente de inter-relação:

“1-Interdisciplinaridade heterogênea. Vem a ser uma espécie de enciclopedismo, baseada na ‘soma’ de informações procedentes de diversas disciplinas.

2-Pseudo-interdisciplinaridade. O nexó de união é estabelecido em torno de uma espécie de ‘metadisciplina’[...].

3- Interdisciplinaridade auxiliar. Quando em uma disciplina se recorre ao emprego de metodologias de pesquisa próprias ou originais de outras áreas do conhecimento.

4- Interdisciplinaridade composta. Trata-se da situação na qual, para a solução de determinados problemas sociais, se propõe a intervenção de equipes de especialistas de múltiplas disciplinas.

5- Interdisciplinaridade complementar. Ocorre quando se produz uma sobreposição do trabalho entre especialidades que coincidem em um mesmo objeto de estudo.

6- Interdisciplinaridade unificadora. Aqui já existe uma autêntica integração de duas ou mais disciplinas, resultado da construção tanto de um marco teórico comum, como de uma metodologia de pesquisa” (Santomé, 1998: 68-69).

Podemos concluir que a interdisciplinaridade é a integração das diferentes áreas do conhecimento, um trabalho de troca e cooperação, onde o planejamento tem seu ponto de partida.

Encontramos, também, definições teóricas conceituais sobre multi, pluri e transdisciplinaridade com pequenas variações.

a) Multidisciplinaridade

A multidisciplinaridade “ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las” (Piaget, *apud* Santomé, 1998: 70). É uma forma de trabalho em que as disciplinas são apresentadas sem nexo entre elas, apenas de forma simultânea, por mera justaposição. Na multidisciplinaridade não ocorre uma relação maior de cooperação.

b) Pluridisciplinaridade

Já é um passo a mais da multidisciplinaridade, pois demonstra uma pequena cooperação entre as disciplinas, mas ainda se mantém distanciamento entre elas. “Vem a ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos” (Santomé, 1998: 71), ou seja, não realizou um trabalho unificador. A pluridisciplinaridade é quando um único assunto é apresentado em diferentes disciplinas.

c) Transdisciplinaridade

“Conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. É o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas” (Santomé, 1998: 71).

Na transdisciplinaridade existe uma interação das disciplinas em diferentes conexões, com um ‘alto nível’ de integração entre elas, pois não conseguimos identificar onde inicia ou termina uma disciplina.

A interdisciplinaridade, em relação à transdisciplinaridade, é fácil de se trabalhar, mesmo assim, deparamos com várias impossibilidades apontadas pelos professores. Como poderiam trabalhar a

transdisciplinaridade? Seria uma utopia? Os professores estariam preparados para trabalhar com a organização de um currículo integrado? Hernández aponta a transdisciplinaridade como marco para a organização desse tipo de currículo.

Para se trabalhar com um currículo integrado, é necessário enquadrar a escola em um novo modelo, “capaz de formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida...” (Hernández, 1998: 49). São desafios ambiciosos, mas não impossíveis, basta uma reestruturação no sistema de ensino, uma “nova escola” e uma forte preparação na formação inicial e continuada dos docentes.

7.3 Contextualização

O professor precisa trazer o aluno para o desejo de aprender. Um dos meios é contextualizar o ensino, uma estratégia importante para que o aluno construa significações.

Deparamos com um currículo fragmentado, que, no entanto, o professor é capaz de trabalhar, fazendo uma integração do mundo físico, social e psíquico. Podemos conceituar o currículo “como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (Pacheco, 2005: 33).

O autor apresenta aqui a grande quantidade de contextos que o professor pode utilizar para atribuir significado ao conhecimento, basta que ele conecte os acontecimentos do dia-a-dia do aluno, na sua complexidade, oportunizando-lhe visualizar a disciplina nas várias dimensões, onde está inserido, bem como sua crença, valores, ideais, fragilidades, sua relação com o mundo individual e globalizado, os fenômenos físicos e outros. Quanto mais o professor aproximar os conteúdos das disciplinas à vivência do aluno, mais estará oferecendo-lhe conhecimento significativo, que deve prepará-lo para a vida vivida e futura.

Para Mello “contextualizar o ensino significa incorporar vivências concretas e diversificadas e também incorporar o aprendizado em novas vivências. Contextualizar não é exemplificar o tempo todo. De nada adianta o professor dar aula completamente desvinculada da realidade, carregada de fórmulas e conceitos abstratos e, para simplificar ou torna-la menos monótona, exemplificar” (2004: 63).

A contextualização não é neutra, carrega consigo as representações diversas de uma sociedade em todas as dimensões.

Para o professor principiante este é mais um desafio.

8 A sobrecarga do ofício professor

Muitas são as atribuições do dia-a-dia do professor, algumas são ligadas ao trabalho pedagógico, outras são burocráticas e lhe roubam tempo no preparo das aulas. Nem sempre são valiosos e representativos a quantidade de documentos elaborados e/ou preenchidos pelos docentes, alguns só têm valor para o arquivo, não acrescentam nada à questão pedagógica.

Vários professores, após o término das aulas, saem com a sensação de que o trabalho não encerrou, e grande parte do dia é reservada ao preparo das aulas. O professor que trabalha em várias escolas fica sobrecarregado, alguns chegam a utilizar planejamento de anos anteriores, mesmo estando inadequados para a realidade dos alunos. Assim, cada dia mais o burocrático tem adentrado nas discussões pedagógicas, prejudicando-as.

“É desanimador ter que participar em reuniões em que, em vez de encontrarmos um espaço para trocar experiências e melhorar a nossa prática, encontramos um espaço de receber informações e ordens dos restantes órgãos do agrupamento. Uma gestão burocrática, limitadora e fiscalizadora de um agrupamento é decepcionante e por vezes castradora. Isto porque se sabe que não é necessário ser assim [...]” (Lisboa, 2005: 29).

O professor não é mais aquele que vendia somente seu conhecimento para a escola, neste mundo acelerado onde as transformações são constantes, lidar com esta sociedade e com novo perfil de alunos exige do professor novas habilidades para novas competências. Até pouco tempo o professor que dominasse o conteúdo e tivesse uma boa metodologia no ensino era considerado um ótimo docente, as demais responsabilidades ficavam a cargo da direção da escola ou da família do aluno, diferente do cenário atual.

O professor encontra na sala de aula diversas situações na qual “tem que dar conta”, pois é cobrado pela direção da escola, pelos pais, pela comunidade acadêmica e até pelos colegas de trabalho. Depara com problemas comportamentais e sociais dos alunos; com crianças com demandas educacionais diferenciadas; com grande número de alunos por sala; com a questão da inclusão, sendo que nem sempre consegue realmente incluir este aluno; com pais que “passaram o bastão” para o professor, entregando-lhe os filhos e pedindo que dê um jeito, aparecendo somente no fim do ano para assinar o boletim; outros ainda não tem segurança no docente ou até neles mesmos e fazem cobrança desenfreada como se o filho (a) fosse o único (a) em sala de aula e ainda sala multisseriada, o cumprimento do currículo e outros. Enfim, o professor é cobrado por todos os lados, agravando ainda mais a sobrecarga de trabalho. Há ainda o caso de alguns professores que enfrentam a questão da vinculação longe de casa e sofrem desgaste emocional e físico. Araújo e Cruz desabafam: “durante todo o ano a dificuldade de estarmos longe de casa, da família e dos amigos acompanha-nos[...].” (2005: 107).

Essa sobrecarga, principalmente do professor principiante, representa uma fase crítica, marcada por desilusões e desencanto, o sonho de passar para o outro lado – de discente para docente - vai se apagando, as dificuldades vão tomando espaço, afogando o entusiasmo do professor.

Para Fullan e Hargreaves “à medida que os professores enfrentam expectativas crescentes e cada vez mais amplas no trabalho e a cada vez maior sobrecarga de inovações e de reformas, é importante que eles trabalhem e planejem mais com os colegas, compartilhando e desenvolvendo em conjunto suas especializações e seus conhecimentos, ao invés de tentar enfrentar as exigências sozinhos” (2000: 19).

O início da profissão docente representa uma fase crítica em função do confronto inicial com a dura realidade do exercício da profissão. É um período marcado por muitos sentimentos, e nem sempre são os melhores. Pedir suporte ao professor com mais tempo de serviço é viável, desde que esse tenha se

adaptado às novas exigências educacionais. Porém, as realidades de sala de aula são bem diversificadas, não existe um padrão que venha atender a todas as situações, é no decorrer do dia-a-dia, com os embates da vida, que se vai constituindo um professor.

Concluimos que o início da carreira docente passa pelo aspecto da sobrevivência, do embate inicial e tem a ver com o “choque da realidade”, com a complexidade de uma profissão que se trabalha com a imprevisibilidade, característica de uma sala de aula (Huberman, 1993).

Muitos docentes chegam à Escola com um idealismo educacional e vêem outra realidade, quadro de giz estragado, apagador que não apaga, materiais didáticos inexistentes, alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, colegas de trabalho nem sempre receptivos, currículo engessado e outros. O início na carreira docente representa uma fase crítica em relação às experiências anteriores, mesmo porque ajustes são feitos em função da realidade escolar (Tardif e Raymond, 2000). Os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciarão no tipo de docente que cada um será.

Muitos são os desafios para o professor principiante, que não sabe selecionar, organizar, priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar as atividades dos alunos, avaliá-los, corrigir os cadernos e demais materiais (Guarnieri, 2000). Eles têm medo de pedir ajuda e serem interpretados como incompetentes e despreparados. Entretanto, todas essas dificuldades do início da profissão, mais tarde farão parte do dia-a-dia do professor, que agirá de maneira tranqüila e segura.

Lopes alega que a realidade da escola deveria ser mais encantadora e a formação, mais realista.

“Para conseguirmos um maior realismo do ideal e um maior encanto do real, há algo a fazer, quer do lado da formação, quer do lado da realidade. Consideramos que o carácter formativo da realidade é um modo de a encantar, pois sendo as adversidades partes integrantes da realidade, interessa a possibilidade de as ver como desafidores e poder mobilizar-se para as ultrapassar na companhia de outros, unidos no mesmo projecto” (2005: 90).

Neste sentido, os dois movimentos devem basear-se numa concepção clara de professor no atual momento, um professor idealizador, pesquisador, agente de mudanças, assim como uma formação inicial que dê conta de atender essas exigências e que esteja preparada para atuar num novo ideal de Educação.

Podemos neste momento parafrasear Tardif, quando o autor questiona quais são saberes que servem de base ao ofício de professor: Qual é a natureza desses saberes? Como esses saberes são adquiridos?

É importante ressaltar que os saberes dos professores são combinações entre o fazer e o agir, entre a realidade individual e social, entre a cognição e a emoção. É nas experiências diárias que também se constroem os saberes: o saber conduzir uma sala de aula com disciplina, tendo o equilíbrio entre a autoridade, o respeito e a afetividade; o saber trabalhar com uma avaliação coerente; o saber entender e inserir-se na cultura da escola; o saber cuidar da aprendizagem dos alunos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais; o saber ensinar de forma contextualizada, interdisciplinar, com uma didática adequada, de organização do tempo na sala de aula, dentre outros saberes.

O professor principiante deve conseguir trazer o aluno para junto dele, como parceiro, em prol da caminhada pela aprendizagem, a qual está fortemente ligada à relação de afetividade entre professor e aluno. “A criação de um clima de confiança, de respeito a cada um, de responsabilidade e de rigor levam-nos a conquistar, pelos afectos, o caminho do sucesso educaticvo” (Araújo e Cruz, 2005: 108).

O professor principiante necessita principalmente saber que sua profissão é uma especificidade humana, é um trabalho realizado com gente, seja ela pequena, jovem ou adulta e exige um alto nível de responsabilidade, ética, comprometimento, idealismo, muita utopia e sonhos.

V ESTRUTURA ORGANIZATIVA DOS CURSOS: PEDAGOGIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS E PROFESSORES DO 1º CICLO - UNIVERSIDADE DO MINHO

Ao abordar a formação de professores, em pós-Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pós-Lei de Bases do Sistema Educativo, consideramos necessário apresentar um breve histórico sobre a criação do curso de Licenciatura do Ensino Básico do 1º Ciclo (Portugal) e do curso de Pedagogia (Brasil), desde as suas origens até as datas atuais.

Faremos, também, um relato dos estudos dos Projetos Pedagógicos de ambos os cursos, da Universidade do Minho e da Universidade Federal de Minas Gerais, que nos permitem conhecer a história da trajetória e os processos de reformulação curricular dos mesmos, tendo como base de estudos do capítulo, estes objetivos: conhecer a Estrutura Curricular dos cursos referenciados anteriormente; fazer uma análise entre as legislações estudadas e os Projetos Pedagógicos dos cursos; verificar se há uma articulação entre as legislações e os projetos pedagógicos dos Cursos; analisar os projetos pedagógicos, se os mesmos estão atendendo a demanda escolar; verificar se há articulação das disciplinas e as Práticas Pedagógicas ofertadas nos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia e analisar como têm desenvolvido o estágio.

1 Um breve histórico do curso de Pedagogia

A pedagogia nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último, com a preocupação em preparar docentes para a escola secundária, bem como pessoas direcionadas para o fazer escolar e empenhadas no processo de construção de uma instituição cada vez mais centralizada na sociedade moderna.

Ainda no final do século XIX, foi criada a primeira Escola Normal para professores e professoras, pois até o momento havia instabilidade das escolas normais em formar professores primários. Este

momento foi marcado também pela mudança do regime político para a República, assim como a mobilização para a Abolição da Escravatura, o que conseqüentemente afetou a área educacional.

Durante o período de Colônia até o início da República, foram realizadas vinte e quatro tentativas de criação de universidades brasileiras. Brzezinski (1996) afirma que, em 1920, foi fundada a Universidade do Rio de Janeiro; mais tarde houve sua expansão, o que viabilizou a criação das universidades de outros Estados como: Bahia, Minas Gerais, Pernambuco e Rio Grande do Sul.

Diante deste relato, surge a Pedagogia junto com os cursos de licenciatura, instituídos ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-Lei nº 1190, de 1039.

A Pedagogia nascia com uma história ideologicamente orientada, que fecundava a continuidade dos princípios, dos ideais e da teoria, representada pela Filosofia e marcada por diversas orientações (ou positivista, ou idealista, ou espiritualista).

Para Cambi, “tratava-se de uma história persuasiva, por um lado, e teoreticista, por outro, sempre muito distante dos processos educativos reais, referentes a diversas sociedades diferenciadas por classes sociais, sexo e idade [...]” (1999: 22). Esses processos educativos eram distantes também das contribuições das ciências, das práticas de educação e instrução.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Pedagogia deixava de lado a sua parceria com a filosofia e incorporava o encontro de diversas ciências, unindo-se, assim, a outros saberes, principalmente às ciências humanas. Deste modo, a Pedagogia veio trabalhar para formar o indivíduo socializado. Neste momento, aparece a história das teorias e a das instituições escolares e formativas, e a história da Didática.

“Nos anos 50, e cada vez mais nitidamente desde os anos 60 e 70, desenvolveu-se assim um modo radicalmente novo de fazer história de eventos pedagógico-educativos, que rompeu com o modelo teoreticista, unitário e “continuista” do passado, fortemente ideológico, para dar vida a uma pesquisa mais problemática e pluralista, bastante articulada e diferenciada que –considerada no seu conjunto- pode ser definido como história da educação, tomando a noção de educação seja no conjunto de práticas sociais seja como feixe de saberes” (Cambi, 1999: 24).

Nesta época, o curso de Pedagogia tinha uma dupla função: a de formar bacharéis e licenciados para várias áreas, entre elas a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, onde eram ministradas em um ano as disciplinas pedagógicas. As mesmas encontravam-se justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Em três anos formava-se o bacharel, e após o aluno concluir o curso de Didática (um ano), formava-se o licenciado.

Com o título de bacharel, o Pedagogo se via autorizado a exercer cargo técnico de Educação, de acordo com o Ministério da Educação, cuja função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida, o que desmotivava os estudantes. Como licenciado, seu campo de atuação era o curso normal, porém não era um campo exclusivo ao pedagogo, uma vez que, pela Lei Orgânica do Ensino Normal, para ministrar aulas nesse curso era suficiente o diploma de Ensino Superior. Isso comprovava a falta de identidade do Curso de Pedagogia.

Brzezinski (1996) lembra que com um golpe de Estado instituiu-se no Brasil o regime político autoritário e antidemocrático, cognominado de Estado Novo, permanecendo até 1945, quando teve início a fase de “redemocratização do país”. Com a ditadura, a pressão interna dos militares e a reorganização liberal-democrática no país, o curso de Pedagogia se estabilizou, não representava a imagem sociopolítica e econômica do atual momento. Houve um repouso no desenvolvimento educacional.

A partir de 1960, o Brasil passou novamente por um período de transição política, envolvendo a sociedade. Nesta época, foi empossado um governo autoritário, agora imposto pelo golpe militar de 1964. A Escola ganhou um novo foco, passando a valorizar e formar professores treinados e instrumentados, deixando de lado qualquer possibilidade de se trabalhar com o pensar, criticar ou criar. O ensino era uma mera repetição, pois visava à produtividade, dentro de um saber fragmentado.

O Parecer do CFE nº 251/61 fixou o currículo mínimo para o curso de bacharelado em Pedagogia, contendo sete disciplinas, indicadas pelo CFE, e mais duas, escolhidas pela Instituição. Esta centralização da estrutura curricular tinha como interesse definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo aplicável, facilitando as transferências de alunos em todo território nacional, porém não foi alterado o sistema “3 + 1”, que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939. A proposta da garantia de um currículo único para todo o país revelava o engessamento da estrutura curricular e também o desrespeito às necessidades de cada Instituição.

Já em 1962, foi regulamentado o Parecer do CFE nº 292, prevendo o estudo de três disciplinas para a licenciatura: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo que esta última era ministrada em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha desta forma, a dualidade: bacharelado e licenciatura em Pedagogia.

Os efeitos dos pareceres de 1961 e 1962 foram sentidos até 1968, quando foi instituída a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. A Lei facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades pertinentes ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Neste período, atuava no país o Regime Militar (1964-1985). As Instituições Públicas e Privadas submetiam às exigências do Projeto de Desenvolvimento Nacional visado pela Ditadura. Para Silva (1999), o Curso de Pedagogia nesta época, foi coroado com a idéia de que o Técnico em Educação se apresentava como indispensável à realização da Educação, e também como fator de desenvolvimento.

A Lei 5.692, de 11 de Agosto de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau, e direcionou a Educação Brasileira até a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O curso de Pedagogia, nesta nova estrutura, permaneceu com a concepção dicotômica: foi dividido em dois blocos diferentes e autônomos, sendo distribuídas as disciplinas dos Fundamentos da Educação e as disciplinas das Habilitações Específicas. Diante deste quadro, o curso de Pedagogia passou a formar Especialistas em Educação como: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Escolar. Para a docência, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, trabalhava com mais essa alternativa e foi ofertada a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”.

Alguns educadores, envolvidos com as reformulações do curso de Pedagogia, alegavam que o pedagogo tinha condições de exercer atividades específicas, dentro das exigências das Escolas, uma vez que era um profissional graduado, e o curso de Pedagogia deveria proporcionar-lhe uma formação tanto de especialista, quanto de professor (Brzezinski, 1996: 2002).

O Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, fixou o mínimo de conteúdos e de duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia, que está em vigor até hoje, tendo

como carga horária mínima para o curso 2.200 horas, distribuídas no mínimo em três anos, e no máximo, em sete anos letivos. (O que sofreu alteração no Curso de Pedagogia hoje, foi a carga horária mínima). Foi delegado que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de disciplinas, consideradas básicas à formação de qualquer profissional da área, e uma estrutura diversificada para atender as habilitações específicas. O núcleo comum contemplava as disciplinas: Didática, Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Já a parte das habilitações, veja quadro nº VIII:

Habilitação	Disciplinas
Administração Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. Princípios e Métodos de Administração Escolar. Estatística Aplicada à Educação.
Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Metodologia do Ensino de 1º grau. Prática de Ensino na Escola de 1º grau (estágio).
Inspeção Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. Princípios e Métodos de Inspeção Escolar. Legislação do Ensino.
Orientação Educacional	Estrutura e Funcionamento do 1º grau. Estrutura e Funcionamento no Ensino de 2º grau. Princípios e Métodos de Orientação Educacional. Orientação Vocacional. Medidas Educacionais.
Supervisão Escolar	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar. Currículos e Programas.

Quadro nº VIII - Disciplinas ofertadas na Habilitação Pedagógica. Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução nº 2/69.

Diante das habilitações e disciplinas abordadas no curso de Pedagogia, o Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, fixou que o título a ser outorgado pelo curso é o de Licenciatura, por compreender que os alunos futuros licenciados poderiam ser professores do Curso Normal. Sendo assim, o licenciado em Pedagogia adquiriu no curso o direito de ser Professor Primário, sob o ponto de vista de que “quem prepara o Professor Primário tem condições também de ser Professor Primário”, e isso

só poderá ocorrer se o mesmo receber a formação em Metodologia e Prática de Ensino da Escola de 1º Grau (da 1ª à 4ª série) (Brzezinski, 1996).

Para Scheibe *et al*:

“O direito ao magistério primário já se apresentou então como um impasse: ‘quem pode mais pode também menos’? Quem prepara o professor primário também pode ser professor desse nível de ensino? A formação indispensável ao exercício desse magistério não ficava garantida. Fixaram-se então algumas exigências para a aquisição desse direito três e no máximo sete anos letivos” (1999: 225).

Libâneo e Pimenta afirmam que nesta época, “são agregadas as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre a teoria e prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente” (2002c: 19). Esta fragmentação do Curso de Pedagogia ocorreu na medida em que ele foi subdividido em partes distintas e independentes entre si, para além das fragmentações ocorridas pelas próprias “habilitações específicas”, que dividia a ação educativa escolar em várias partes isoladas.

A divisão no Curso de Pedagogia teve como consequência a fragmentação nas tarefas do profissional na Escola, uma vez que este seguia o ideário fundamentado na Pedagogia Tecnicista, de origem funcionalista / positivista. Os conceitos políticos dominantes eram do setor produtivo do sistema capitalista, o que implicava em treinamento e adequação dos profissionais da Educação às exigências deste setor, como também a inserção da tendência tecnicista nos currículos, ficando o Curso de Pedagogia marcado pela insignificância dos conteúdos e por hipertrofiar as técnicas. O controle do Estado para com as escolas públicas, quanto à ideologia e ao tecnicismo, revoltou os professores. Assim, um golpe na cultura do saber crítico começava, nos anos 1960 a ganhar espaço dentro das universidades. Esse desconforto dos professores deu origem a várias críticas e o MEC, em 1977, nomeou comissões de Especialistas da Área da Educação com a finalidade de envolver as universidades, enquanto instâncias formadoras no debate. Vários foram os Encontros e Seminários com o objetivo de diagnosticar as propostas de formação de professor e, neste mesmo período, o MEC/CFE coordenou debates, dando início a um percurso de organização dos setores progressistas da educação brasileira. Isso ocorreu com a finalidade de interferência nas decisões oficiais.

Surge, no período de 1970, o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação, hoje denominado ANFOPE. Sabemos de sua importância no contexto atual, uma vez que surgiu diante da resistência ao autoritarismo e hoje luta contra a degradação, aligeiramento e indefinição de políticas da formação do profissional da Educação.

Dando continuidade aos anos de 1970, foi o momento em que a Pedagogia veio coroar a história da Educação com firmeza, consciência e redescobrir o domínio histórico da Educação e todo o arsenal da sua pesquisa. Essa transformação produziu uma nova imagem do “fazer história”, definida como as três revoluções historiográficas do pós-guerra (Scheibe, 1999), que será apresentada no tópico posterior.

2 A história da Pedagogia marcada por algumas orientações historiográficas

A contribuição de muitas orientações historiográficas pode ajudar a entender os processos de formação da Pedagogia, bem como da sua pesquisa científica. Cambi afirma: “pelo menos 4 orientações: 1. o marxismo; 2. a pesquisa dos *Annales* e a história total; 3. a contribuição da psicanálise para a pesquisa histórica; 4. o estruturalismo e as pesquisas quantitativas” (1999: 25).

O marxismo (o antropônimo de Marx, de Kael Heinrich Marx, 1818-1883), trabalhou com quatro níveis de análise (filosófico, econômico, sociológico e político), o que de certa forma veio iluminar o estudo das complexas mediações que ligam esses níveis. Nesse momento aparece a luta de classes e de ideologias, que se unem em torno do sistema de produção, visando à hegemonia histórica, com grande influência nos setores familiar, estado e cultura, ou seja, da vida social. Karl Marx acreditava que o proletariado faria a revolução socialista e que de alguma forma poderia resolver o problema das desigualdades trazidas pelo capitalismo.

Com o desenvolvimento do capitalismo, coube à escola formar os técnicos e os administradores pelo que, foram introduzidas no currículo as Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, isto em meados do século XIX.

No início do século XIX, consolidaram-se os Sistemas Nacionais de Ensino. A burguesia, como classe revolucionária, exerceu esse papel até meados do século XIX. A partir desse momento, houve

consolidação do capitalismo, assim, a burguesia deixou de ser revolucionária, passou a exercer o papel de conservadora ou reacionária. Karl Marx, como socialista, atuou para a transformação da realidade de superação das desigualdades sociais, na luta de classes e de ideologias. Daí surgiu a pedagogia revolucionária:

“A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade” (Saviani, 1991: 75).

A citação anterior deixa evidente que para ser revolucionária, a pedagogia tem que ser crítica. Uma crítica dentro de uma natureza macro, estrutural, global, uma crítica à própria estrutura da sociedade capitalista e suas desigualdades de classes.

Já no final do século XIX, nos Estados Unidos, vários educadores começaram a aprofundar os estudos dos problemas e questões curriculares. Porém, para Moreira *et al* “o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (1995: 9).

O currículo escolar, neste contexto, foi avaliado como instrumento por excelência para o controle social que se pretendia estabelecer, surgindo assim, uma nova possibilidade: a educação vocacional. Foi necessário estruturar o currículo de acordo às novas necessidades econômicas da escola, tendo também uma outra possibilidade de campo de estudos.

Surge nesta época a Revista dos *Annales* (1929, na França, tendo como principais mentores Marc Bloch e Lucian Febvre), em que a “escola metódica” (preocupada com o método e a rigidez das ciências, seus métodos estavam ultrapassados e não mais respondiam aos anseios da sociedade), exalta a sua preocupação com a erudição, privilegiando a dimensão política e dando ênfase ao acontecimento. Porém,

a corrente inovadora, abandona o acontecimento e investe sua atenção na vida política para a atividade econômica, a organização social e a psicologia coletiva, aproximando, desta forma, a história das outras ciências humanas. Os *Annales* se destacaram pelo pluralismo da pesquisa histórica e o jogo complexo das muitas perspectivas que os constitui, integrando-se com as diversas ciências sociais.

Para Caldas, o projeto dos *Annales* “se fez de dentro da Sociologia de Durkheim, da Geografia de Vidal de La Blanche e Ratzel e de toda História, que, nas suas inflexões, fragmentos ou propostas, apontava para uma atuação mais ampla, mais rigorosa, mais interdisciplinar” ([199-?] :2). Diante desse fato, os objetivos da criação dos *Annales* foram efetivados: “eliminar o espírito de especialidade; promover a pluridisciplinaridade; favorecer a união das ciências humanas; passar da fase dos debates teóricos (os da Revista de Síntese) para a fase das realizações concretas, nomeadamente inquéritos coletivos no terreno da história contemporânea” (Guedes, 2001: 12). Podemos concluir que o movimento dos *Annales*, em sua nova abordagem para o estudo da História, trouxe conseqüências e influências até os dias de hoje para a Pedagogia e outras áreas do conhecimento.

Quanto à psicanálise, foi um marco no século XX, através da descoberta do inconsciente e da busca do homem a si mesmo. A consolidação do sistema analítico teve como origem a imagem de Sigmund Freud (nasceu em Freberg, Moravia, em 1856), que afirmou sua aplicação à pesquisa histórica, trabalhou com método para a investigação de processos mentais, dando origem a uma nova disciplina científica.

Para Borges:

“Freud deixa claro o papel da educação no favorecimento de que possa ser aumentado o número de pessoas que passassem da neurose para condições mais saudáveis. Questiona porém, na educação a tarefa de apenas controlar ou suprimir instintos e tem a esperança de que seja encontrada a possibilidade de tornar um homem civilizado e útil à sociedade, com o mínimo de sacrifício possível de sua própria atividade” (1999: 27).

A psicanálise veio contribuir de forma significativa para a Educação. Freud, em seus estudos, se relacionava com a Filosofia, Filologia, Biologia, História da Civilização, Estética, Artes, Literatura, Religião, Política e Psicologia. Ele trabalhava com alguns conceitos básicos como: inconsciente (distingue três

regiões na estrutura do psiquismo: consciente, pré-consciente e inconsciente), aparelho psíquico e sexualidade/desenvolvimento.

Podemos concluir que “a psicanálise foi sobretudo a área americana que, através da ‘psico-história’, afirmou sua aplicação à pesquisa histórica” (Cambi, 1999: 25). A psicanálise hoje, aponta aos educadores a importância de se trabalhar a formação do ser integral, direcionando o aluno à busca do processo não só lógico, mas dialético, maior autoconhecimento, investindo com mais prazer no conhecimento do eu, do outro e do mundo.

Dando seqüência às orientações, após a II Guerra Mundial, o Estruturalismo emergiu na França e foi a popularidade que o expandiu a vários países. O Estruturalismo rejeitava a noção existencialista de liberdade humana radical, porém via como o comportamento humano é determinado por estruturas culturais, sociais e psicológicas.

O Estruturalismo surge com uma abordagem com variações diferentes, se tornou um dos métodos mais utilizados para analisar a língua, a cultura, a filosofia da matemática e a sociedade na segunda metade do século XX.

No início dos anos 60 o estruturalismo como movimento começava a andar com suas próprias pernas e alguns acreditavam que isso ofereceu uma singular abordagem unificada da vida humana que poderia abraçar todas as disciplinas. Jacques Lacan (e, de outro modo, Jean Piaget) aplicaram o estruturalismo ao estudo da psicologia, combinando Freud e Saussure. “Cherryholmes integra o estruturalismo a abordagem tyleriana, que considera uma aplicação clássica do estruturalismo à educação” (Pacheco, 2005b: 123).

Podemos afirmar que o movimento Estruturalista passou por períodos de oscilação, em que alguns autores descartavam a idéia de serem estruturalistas e outros continuavam na fidelidade ao movimento. Atualmente, o Estruturalismo tem sido substituído por abordagens como o pós-estruturalismo. Um dos fatores dessa substituição se dá pela crítica freqüente do Estruturalismo ser não-histórico e por favorecer forças estruturais determinísticas em detrimento a habilidade de pessoas individuais.

O Estruturalismo, no final do século, era visto historicamente como importante escola de pensamento, porém, é válido lembrar que foram os movimentos que ele gerou que causaram impacto, e não o próprio estruturalismo que detinha a atenção.

Na apresentação de algumas posições realizaram-se as três revoluções cruciais da historiografia contemporânea: método, tempo e documentos. Contudo, não serão abordadas na pesquisa.

Concluimos esse estudo afirmando que a História da Educação hoje é reflexo de um repertório de muitas histórias, cruzando pesquisas históricas, articuladas em níveis e séculos, onde se formam saberes magmáticos.

A seguir será abordada a Estrutura Curricular do curso de Pedagogia.

3 Ambiguidade da Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia

É sabido que os cursos de Pedagogia no Brasil atravessam momentos muito turbulentos. O Conselho Nacional de Educação – (CNE) ainda não definiu as Diretrizes Curriculares no que se refere ao curso de Pedagogia. A proposta elaborada pela Comissão de Especialistas em 06/05/99, mesmo com a aprovação das entidades representativas do meio educacional envolvidas no assunto e encaminhadas pelo MEC ao CNE, não recebeu manifestação por parte dos conselheiros, ficando a descoberto o curso. Com este fato, a dúvida ainda persiste: o curso de Pedagogia formará os profissionais da Educação para atuarem em que setores educacionais, uma vez que o Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 afirma: “A formação de profissionais de Educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino” (grifo adicionado). Se a opção das instituições for pela pós-graduação, este nível de formação estará à beira do fim. E para agravar mais a situação do curso de Pedagogia, surge o curso Normal Superior, que veio atender a formação do professor para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As questões levantadas remetem-nos para a certeza de que o curso de Pedagogia urge pela necessidade de que os conselheiros do CNE formulem as Diretrizes Curriculares que lhes são peculiares. Porém, para a formulação destas Diretrizes, é importante definir o objeto de formação do curso. Quem é o pedagogo? De que pedagogo o Brasil necessita? O curso de Pedagogia deve formar pedagogo gestor ou docente?

Para Franco:

“Pensar em um currículo para tal curso implica, também, considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo em que funcione como articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que deve ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real, a ser incorporada no objeto de conhecimento de que se trata –no caso, o campo conceitual da Pedagogia” (2002: 99).

Esta questão evidencia que para refletir sobre o currículo de formação de pedagogo, necessitamos de conhecimento epistemológico da Pedagogia como ciência, das exigências socioculturais, de um processo contínuo de reflexão e atenção na demanda. Pensar também em um currículo de formação do pedagogo é pensar na junção de dois pólos: a valorização dos conhecimentos teóricos acadêmicos e a valorização das práticas pedagógicas.

Desta forma, apresentamos a seguir a trajetória do curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

4 Conhecendo um pouco da história da trajetória dos processos de reformulação curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG

O Curso de Pedagogia tem a sua origem vinculada à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Educação, criada pela Lei 452, de 5 de Julho de 1937. Foi criado pelo decreto nº 19.852/31 e teve sua organização explicitada no Decreto nº 1.190/39. Já na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), o curso se iniciou em 1943, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar professores, especialistas e pesquisadores das áreas de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (FAFICH).

“O curso de Pedagogia, nos anos 60, passa a formar bacharés e licenciados, com o Parecer CFE 251/62, ao mesmo tempo que o Parecer CFE 292/62 regulamenta as demais licenciaturas. O Pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos ginásial e normal. O currículo da Pedagogia compunha-se de disciplinas das, genericamente denominadas, ciências da educação, das didáticas e de administração escolar” (Pimenta, 2002b: 8).

Até 1968, o curso de Pedagogia cumpriu seu objetivo, preparando técnicos em Educação e Professores para o Ensino Normal.

Em 1968, com a introdução da Lei 5.540, de 28 de Novembro de 1968, amplas modificações surgiram no Ensino Superior. Essa lei veio coincidir com as alterações na estrutura de organização das unidades acadêmicas da UFMG e a criação da Faculdade de Educação, desvinculada da FAFICH.

Com a efetivação da Lei, foi elaborada uma nova estrutura para o curso de Pedagogia em âmbito nacional, criando a figura do especialista em assuntos educacionais com formação regulamentada pelo Parecer 252/69 e da Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação.

“O Parecer CFE 252/69 abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações, no mesmo espírito do Parecer CFE 251/62. Com suporte na idéia de ‘formar o especialista no professor’, a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia recebe o título de licenciado”(Libâneo, 2001: 110).

Neste contexto, definiam-se ainda processos de formação com habilitações específicas em Administração, Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional. O currículo proposto para a formação destes profissionais previa, também, habilitações de curta duração (1100h) como a Supervisão Escolar de 1º Grau e as habilitações de duração plena (2200h), como o caso das habilitações em Orientação Educacional e do Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. De acordo com a estrutura educacional, proposta pela Lei 5540/68, as mudanças no Ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71 vêm ratificar a proposta de formação dos Especialistas em Educação, preconizada pelo CFE, em 1969.

“No final dos anos 70, emerge o movimento de redefinição dos cursos de Pedagogia. Questionava-se a identidade do curso e do profissional pedagogo. Esse movimento contrapôs-se à concepção tecnoburocrática oficial que não incluía a participação dos educadores na definição da política educacional” (*Id. Ibid.:*9).

Diante da nova legislação em vigor, a Faculdade de Educação da UFMG passou a oferecer um novo currículo com cinco habilitações, sendo aprovadas em 1972. São elas: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (Plena), Orientação Educacional (Licenciatura Plena), Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar, essas três organizadas como licenciaturas curtas para atuarem no ensino de 1º Grau e Licenciatura Plena para os profissionais atuarem nos ensinos 1º e 2º Graus.

Os cursos de Pedagogia estão sendo oferecidos ao longo de sessenta anos, e, mesmo com toda essa caminhada, ainda têm provocado polêmicas, aflorando grandes discussões e proposições por reformas. Esse movimento de educadores com o curso de Pedagogia é observado na UFMG há anos. Já em 1979, numa assembléia de professores e alunos definiram-se propostas curriculares com vistas à reformulação do curso de Pedagogia, como:

- “Ratificação do papel do professor.
- Necessidade de uma reflexão responsável e integradora sobre os cursos de Licenciatura e Pedagogia resguardando suas especificidades.
- Repúdio à pulverização configurada nas habilitações oferecidas.
- Necessidade do envolvimento do curso de Pedagogia com outros campos prioritários, tais como: o primeiro grau (séries iniciais), a educação não formal, educação para o trabalho, educação do pré-escolar, educação de adultos” (FAE/UFMG, 1986: 15, grifo adicionado).

Está claro que a preocupação com a pulverização oferecida nas habilitações já causava inquietação. Hoje, deparamos com a mesma situação, os anos passaram e algumas questões ficaram congeladas.

Para Pimenta,

“o que nos parece problemático são os seguintes aspectos: (a) o caráter ‘tecnicista’ do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da Pedagogia como investigação do fenômeno educativo; (b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; (c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; (d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações” (2002b: 19-20).

Em setembro de 1981, no V Seminário de Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação, estabeleceu na época, diretrizes básicas para a formação do pedagogo:

- “A formação do pedagogo não pode estar condicionada a nenhum tipo ou nível de pré-requisito relativo a conteúdos de ensino das diversas áreas, que constituem o campo das ciências, das técnicas ou das artes.

- A tarefa essencial do pedagogo é a coordenação de processos educacionais e o ensino de disciplinas específicas constantes da formulação do professor do Ensino normal, identificadas, pois, com políticas e práticas educacionais” (FaE/UFMG, 2002: 18).

Neste documento, foram apresentadas também algumas reivindicações para o pedagogo. Uma delas é a configuração do campo de atuação do pedagogo, compreendida como atividades ligadas ao magistério e atividades correlatas a este. Diante deste estudo, o que se observa é que o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG, em vigor no período entre 1986 a 2001, se estruturou em conformidade à legislação de 1969, porém desenvolvido a partir de duas diretrizes básicas:

- “A concepção de que a função social do profissional da educação passa, fundamentalmente, pelo professor, sem, contudo, esgotar-se na função docente.
- A vinculação entre a prática, privilegiando-se a prática social com fonte de teoria e a teoria como expressão explicitadora na prática que a gera” (*Id. Ibid.*: 118).

Dentro desta visão, o curso de Pedagogia, oferecido pela FAFICH, contemplava a formação de profissionais nas habilitações plenas de Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, previstos pela Resolução CFE 02/69. Houve uma inovação de habilitações conforme se verifica a seguir:

“Magistério para o 1º Grau (séries iniciais), Educação Pré-Escolar e Educação de Adultos. O caráter político inovador dessa proposta curricular residia em colocar como obrigatória a habilitação no magistério (a proposta apontava a possibilidade do magistério do II grau. Assim, duas habilitações foram criadas: magistério das disciplinas pedagógicas para os portadores do referido diploma e magistério das séries iniciais para os não portadores. A diferença de formação ficou vinculada, especialmente, à disciplina Estágio Supervisionado, podendo ao aluno, fazer complementação de estudos em época posterior), a partir da qual poder-se-ia cursar qualquer habilitação voltada para a formação do especialista” (FaE/UFMG, 2002: 8).

Percebemos desta forma, que o curso assumia, desde 1986, a docência como base comum na formação do pedagogo, o que está sendo apontada nas discussões atuais diante dos estudos para elaboração das Diretrizes para o Curso de Pedagogia.

A FaE/UFMG, tendo compromisso com uma educação de qualidade, procurou realizar avaliações com egressos do curso e evidenciou que a estrutura curricular não estava atendendo às demandas sociais, refletindo na frustração dos alunos frente as suas expectativas.

Em Maio de 1992, realizou o Seminário de Avaliação do Currículo da FaE/UFMG, com objetivo de desenvolver uma avaliação da proposta curricular. Houve participação dos discentes e docentes, assim como participação de representantes das Secretarias de Educação do Estado, do Município de Belo Horizonte e professores de outras Instituições de Ensino Superior. Foram levantados alguns pontos consideráveis para o curso de Pedagogia, como a desconexão da realidade de trabalho, com o que é oferecido pelo curso: a Pedagogia habilita o aluno na Administração e Supervisão Pedagógica, porém esses cargos estão sendo preenchidos no sistema escolar público por eleição direta para Direção de Escola e para Coordenador de área. Partindo desse princípio, foi apontada pelos participantes do seminário a necessidade de ser repensada uma nova estrutura curricular para o curso de Pedagogia.

Nesta visão, o Colegiado do curso de Pedagogia intensificou estudos para reestruturar o currículo do curso. Nas discussões realizadas, foram envolvidos os egressos do curso, discentes e docentes. O ponto de partida foi o conceito de Base Comum Nacional para repensar a organização lógica, considerando que essa base deveria superar a visão centralizadora e autoritária de currículo mínimo, para inserir na proposta uma organização curricular comprometida com as necessidades sociais, um currículo flexível e significativo.

Foram realizadas pesquisas, buscando-se, particularmente, investigar a validade de algumas suposições difundidas sobre o pedagogo formado na FaE/UFMG.

“Os dados coletados indicaram que a maioria dos pedagogos está lecionando e que existe a predominância feminina na área, em torno de 95,5%, contra 4,5% do sexo masculino. Os pedagogos concluem o curso numa faixa etária em torno de 33 anos ou mais; a maioria dos egressos cursou o 2º grau com formação profissionalizante no magistério. Dentre as habilitações concluídas, predomina a Supervisão Escolar (42,2%) e, em seguida, aparece a habilitação Orientação Educacional (23,4%). O percentual de pedagogos empregados fica em torno de 81,55 e a renda bruta desses profissionais é muito dispersa. O maior percentual encontrado (24,7%) se

encontra na faixa de 9 ou mais salários mínimos. A maioria dos pedagogos tem exercício na rede pública de ensino (52,0%)” (FaE/UFMG, 2002: 10).

Além do resultado da pesquisa apontado na citação anterior, houve um levantamento de opiniões dos alunos sobre o curso, onde críticas foram registradas ao currículo atual em relação à organização e à concepção do curso, como: “inadequado à realidade escolar, desatualizado, predominância do enfoque teórico-crítico, contemplar no currículo outros campos de atuação (áreas da saúde, psicopedagogia, movimentos sociais, educação e trabalho, educação e informática), inclusão de disciplinas instrumentais como Português, Língua Estrangeira, Informática e Artes” (*Id. Ibid.*: 10).

Depois de todo esse levantamento de propostas de mudança curricular no curso de Pedagogia, embora aprovada pela Congregação da Faculdade de Educação/ UFMG, em 12/08/96, e pelo Colegiado do curso de Pedagogia, em 14/08/96, não foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), que, naquele momento, também estava envolvido em estudos relacionados com a flexibilização curricular. A justificativa da não aprovação do currículo foi a estrutura rígida de ofertas de disciplinas, a falta de redefinição do curso no cenário nacional, em vista das novas modalidades de formação do Magistério, mencionadas pela Lei 9394/96, e o fato de que o CNE não formulou ainda as Diretrizes Curriculares para o curso.

Após vários encontros, debates e estudos, novas propostas foram sugeridas para o currículo do curso de Pedagogia da FaE, que será apresentado a seguir.

5 Currículo do curso de Pedagogia da FaE/UFMG um novo caminhar.

Diante dos estudos realizados anteriormente, sabemos da necessidade de mudança curricular para o curso de Pedagogia da FaE/UFMG, todavia, as dificuldades e entraves permanecem, dado que se pode equacionar como reestruturar um novo currículo se o curso de Pedagogia ainda não possui as Diretrizes Curriculares Nacionais?

A mudança curricular não significa garantia de rupturas com as práticas existentes, uma vez que toda mudança implica em questões não somente estruturais, mas também interesses, motivação, adesão,

credibilidade e vontade de romper estruturas organizacionais e pedagógicas enraizadas. É necessário entender que a hegemonia de qualquer proposta estará sempre ameaçada por aquelas posições contraditórias, mas vale ressaltar que não se deve mudar o currículo de um curso sem envolver mudanças institucionais, posturas docentes e discentes. É com essa convicção que a FaE/UFMG tem trabalhado na proposta de alteração curricular.

Assim, a equipe da FaE/UFMG assumiu no currículo do curso de Pedagogia uma dupla função para o curso: a formação de docentes, e a formação do pedagogo, tendo como embasamento, as referências de duas Diretrizes Curriculares:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCFP), que naquela ocasião se encontravam em fase final de elaboração, com aprovação pelo CNE em 8/05/2001, resultado nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 e CNE/CP nº 2, de 19/02/2002”.

“As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCCP), cuja proposta inicial foi elaborada e apresentada em maio/99 pela comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia convocada pelo MEC (Portaria SESU/MEC 146/03/98) e que não foi encaminhada para ulterior discussão” (FaE/UFMG, 2002: 19).

Para a FaE/UFMG, a implementação de um novo currículo para o curso de Pedagogia não poderia ficar restrito somente à formação do docente, uma vez que o mercado de trabalho diversificou-se a Pedagogia extrapola o campo escolar, sendo que o Pedagogo se encontra hoje inserido em diversos contextos profissionais.

Na nova proposta curricular foram abolidas as habilitações: Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, Orientação Educacional e Administração Escolar de 1º e 2º graus. Para a FaE/UFMG, “estas habilitações reduziram a Pedagogia aos aspectos funcionais da gestão escolar, em uma perspectiva hierárquica, tantas vezes criticada e denunciada desde a sua implantação” (*Id. Ibid.*: 20).

A FaE/UFMG, diante do apontamento direcionado pela Comissão de Avaliação Externa, percebeu a necessidade de reformular o sistema de habilitações, na visão generalista do pedagogo, direcionando

também o currículo para permitir aos alunos um conhecimento específico do campo educacional. Para isso, propôs os seguintes objetivos estratégicos:

- “1- Introduzir modificações progressivas, contemplando as competências instaladas.
- 2- Retomar e implementar as propostas mais significativas presentes nas modificações elaboradas pelos Departamentos em 1997 quanto à substituição e eliminação de disciplinas, adequadamente revistas e atualizadas.
- 3- Criar condições para a comunidade do debate sobre as mudanças mais amplas que poderiam se realizar no currículo.
- 4- Na medida do possível, contemplar a proposta de flexibilização curricular, garantindo ao aluno possibilidades de aprofundamento em “Formações Complementares” por meio de:
 - a) disciplinas oferecidas pelos Departamentos da FaE e definidas pelo Colegiado, distribuídas de acordo com a classificação de OB- obrigatórias e OP- optativas com as suas subdivisões.
 - b) disciplinas oferecidas por outros Departamentos da UFMG, a partir de acordos internos entre os Colegiados envolvidos e respectivos departamentos.
 - c) disciplinas de “Formação Livre”, a escolha do aluno classificadas como disciplinas EL- eletivas” (FaE/UFMG, 2002: 22-23).

Tendo em vista os objetivos mencionados anteriormente, o Colegiado do curso de Pedagogia propôs uma nova versão de currículo: permanecer com a formação de pedagogo, oferecer base teórica, articulando os conteúdos referentes à área dos Fundamentos da Educação à formação profissional específica; substituir as habilitações Administração Escolar 1º e 2º Graus, Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus e Orientação Educacional por “Formação Complementares”; propor aos vários Departamentos novas disciplinas, de acordo com as demandas educacionais dos alunos, situando-as nas questões educacionais, para substituir o “Ciclo Básico da FAFICH”, mas não perder o foco da base de formação do pedagogo, “a docência”, oferecendo ampla atuação (*Id. Ibid.*).

Foi optado no momento por implementar a parte da estrutura curricular, que trabalha com a formação docente e formação do pedagogo, sem avançar nas outras propostas, pois ficariam inviáveis, uma vez que o curso de Pedagogia não tem definição. Foi encaminhada à Pro-Reitoria de Graduação da

UFMG e está sendo efetivada parte da proposta curricular que oferece dupla habilitação ao aluno: como pedagogo e como professor dos anos iniciais.

Diante de toda essa reestruturação do currículo do curso de Pedagogia, hoje ele é ofertado na FAE/UFMG nos seguintes moldes: curso diurno e noturno, conta com carga horária de 2.595 horas. O perfil dos alunos que o tem procurado é este: no curso noturno são alunos trabalhadores, que geralmente estudaram em escolas públicas. Trabalham no matutino e diurno, porém, não na área da Educação; a grande maioria em comércio e empresas, o que dificulta a transposição de algumas disciplinas para a Educação. Os alunos do matutino são de classe média e classe média alta, poucos são de classe socialmente desfavorecida e quase nunca trabalham. São realidades muito diversificadas, o que carece de atenção por parte dos professores.

Encontram-se presentemente, matriculados no curso de Pedagogia 540 alunos, sendo que 90% são do sexo feminino e somente 10 % do sexo masculino, o que não causa estranheza, uma vez que o curso de Pedagogia é reconhecidamente feminino. Para entender a discrepância deste fator, é coerente voltar ao século anterior para clarear esse motivo. No século XIX, a Escola passou a ser oferecida não somente à burguesia, sendo necessária a contratação de mais docentes. Como consequência, os salários eram mais baixos e impossibilitava os homens de se dedicarem ao magistério, uma vez que os mesmos eram provedores e a renda familiar dependia única e exclusivamente de seu salário. Surge a mulher, a exercer a função de professora com um salário menor, pois era mantida pelo marido ou pelos pais. Hypólito afirma, no entanto, que a convergência das mulheres ao magistério não ocorreu somente por interesses estruturais da sociedade e por interesses patriarcais ou porque era 'natural' para as mulheres educar as crianças; ocorreu também porque essa opção foi uma possibilidade de projeção social, política e cultural para as mulheres. Foi um espaço de emancipação conquistado e não simplesmente concedido por uma sociedade masculina (1994).

Apesar de ser um espaço conquistado pelas mulheres, houve uma desvalorização relativa da profissão docente. Nóvoa (1991: 26) diz que o salário não foi uma forma de discriminação, que apesar deste fato “a atividade docente é um dos primeiros domínios em que as mulheres obtiveram mais privilégios econômicos que os homens”. Mas a introdução da mulher na profissão docente é vista por muitos como uma extensão dos afazeres domésticos, podendo esta “dar conta de ser esposa, mãe e

V Estrutura organizativa dos cursos: Pedagogia – Universidade Federal de Minas Gerais e professores do 1º Ciclo – Universidade do Minho

204

professora”. Dentro de uma visão simplista dos alunos, muitos perguntam: “Você professora, trabalha ou só dá aula?”, como se ministrar aulas fosse uma extensão do lar, não um trabalho.

Ainda sobre o curso de Pedagogia da FAE/UFMG, e sobre a sua estrutura curricular a proposta aprovada entrou em vigor a partir do 2º semestre letivo do ano de 2001, em regime de semestralidade, perfazendo um total de quatro anos. A partir do sexto período é oferecida ao aluno a opção de escolha pelas seguintes áreas: Gestão, Alfabetização, Leitura e Escrita - ALE, Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Infantil. Os alunos, após a escolha da área com que melhor se identificam, poderão cursá-la no sexto, sétimo e oitavo períodos, perfazendo três semestres, conforme podemos verificar a seguir.

Pedagogia/Licenciatura - Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Formação Complementar - Todas /
Formação Livre

Disciplinas do Núcleo Básico

Semestre	Código	Disciplina	Formação Complementar	Carga horária
1º	ADE 007	Política Educacional I		60 h.a
1º	ADE 008	Prática Educativa I		45 h.a
1º	CAE 005	Metodologia de Pesquisa		60 h.a
1º	CAE 104	Sociologia da Educação I		60 h.a
1º	CAE 108	História da Educação I		60 h.a
1º	CAE 111	Filosofia da Educação I		60 h.a
2º	ADE 009	Política Educacional II		60 h.a
2º	CAE 006	Prática Educativa II		45 h.a
2º	CAE 129	Psicologia da Educação I		60 h.a
2º	CAE 105	Sociologia da Educação II		60 h.a
2º	CAE 109	História da Educação II		60 h.a
2º	CAE 112	Filosofia da Educação II		60 h.a
3º	ADE 010	Currículo: Teoria e Prática		60 h.a
3º	CAE 007	Antropologia e Educação		60 h.a
3º	CAE 130	Psicologia da Educação II		60 h.a
3º	TEM 005	Fundamentos e Metodologia Ensino da Matemática I		60 h.a
3º	OD	Optativa Direcionada		60 h.a
3º	OD	Optativa Direcionada		60 h.a
4º	MTE 025	Didática		60 h.a

4º	MTE 027	Prática Educativa III		45 h.a
4º	OP	Optativa		60 h.a
4º	MTE 006	Fundamentos e Metodologia Ensino da Matemática II		60 h.a
4º	CAE 131	Psicologia da Educação III		60 h.a
4º	MTE 024	Fundamentos e Metodologia Ensino Língua Portuguesa		60 h.a
5º	MTE 028	Fundamentos e Metodologia Ensino Ciências Naturais		60 h.a
5º	ADE 012	Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica I		60 h.a
5º	ADE 011	Processos Ed. Ações Coletivas I		60 h.a
5º	MTE 030	Fund. Interp. Esp. Temp. Realidade Social		60 h.a
5º	MTE 026	Alfabetização e Letramento		60 h.a
6º	MTE 032	Teorias em Pedagogia	Gestão ²⁸ / ALE ²⁹ / EJA ³⁰ / Infantil ³¹	60 h.a
6º	CAE 008	Temas Fundamentais em Ciências da Educação	Gestão/ ALE/ EJA/ Infantil	60 h.a
6º	ADE 013	Processos Ed. Ações Coletivas II	Gestão/ ALE/ EJA/ Infantil	60 h.a
6º	DAE 014	Fundamentos Educação Especial e Educação Inclusiva	Gestão/ ALE/ EJA/ Infantil	60 h.a
6º	MTE 071	Prática Educativa IV:Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Gestão/ ALE/ EJA/ Infantil	60 h.a
Carga horária total das disciplinas do Núcleo básico				
Formação Complementar em: GESTÃO EDUCACIONAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA				
7º	ADE 015	Gestão Económica da Educação	Gestão	60 h.a
7º	ADE 014	Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica II	Gestão	60 h.a
7º	MTE 037	Comunicação Educativa	Gestão	60 h.a
7º	OP	Optativa	Gestão	60 h.a
7º	EL	Eletiva	Gestão	60 h.a
8º	ADE 027	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coord. Pedagógica	Gestão	120 h.a
8º	OP	Optativa	Gestão	60 h.a
8º	EL	Eletiva	Gestão	60 h.a
Carga horária total				
Formação Complementar em: ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA				
7º	MTE 068	Dificuldades no Ensino Aprendizagem Leitura e Escrita	ALE	60 h.a
7º	MTE 069	As Interfaces no Ensino Aprendizagem Língua Escrita	ALE	60 h.a
7º	MTE 070	A Leitura: Teoria e Prática	ALE	60 h.a
7º	MTE 044	Produção de Textos Escritos: Teoria e Prática	ALE	60 h.a

²⁸ Formação Complementar: Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica

²⁹ Formação Complementar: Alfabetização, Leitura e Escrita

³⁰ Formação Complementar: Educação de Jovens e Adultos

³¹ Formação Complementar: Educação infantil

7º	EL	Eletiva	ALE	60 h.a
7º	OP	Optativa	ALE	60 h.a
8º	ADE 072	Estágio Supervisionado em Alfabetização, Leitura e Escrita	ALE	120 h.a
8º	OP	Optativa	ALE	60 h.a
8º	EL	Eletiva	ALE	60 h.a
Carga horária total				600 h.a
Formação Complementar em: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				
7º	MTE 055	Didática: Alternativa Educação Jovens e Adultos	EJA	60 h.a
7º	ADE 026	Organização da Educação Jovens e Adultos	EJA	60 h.a
7º	MTE 069	As Interfaces no Ensino Aprendizagem Língua Escrita	EJA	60 h.a
7º	MTE 050	Educação Matemática de Jovens e Adultos	EJA	60 h.a
7º	EL	Eletiva	EJA	60 h.a
7º	OP	Optativa	EJA	60 h.a
8º	ADE 028	Estágio Supervisionado em Educação Jovens e Adultos	EJA	120 h.a
8º	OP	Optativa	EJA	60 h.a
8º	EL	Eletiva	EJA	60 h.a
Carga horária total				600 h.a
Formação Complementar em: EDUCAÇÃO INFANTIL				
7º	ADE 023	Organização da Educação Infantil	Infantil	60 h.a
7º	CAE 012	Fundamentos Psicologia da Educação Infantil	Infantil	60 h.a
7º	MTE 051	Arte e Movimento na Educação Infantil	Infantil	60 h.a
7º	MTE 052	Didática: altern. Da Educação Infantil	Infantil	60 h.a
7º	EL	Eletiva	Infantil	60 h.a
7º	OP	Optativa	Infantil	60 h.a
8º	MTE 073	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	Infantil	120 h.a
8º	OP	Optativa	Infantil	60 h.a
8º	EL	Eletiva	Infantil	60 h.a
Carga horária total				600 h.a

Quadro nº IX- Estrutura Curricular da UFMG – Faculdade de Educação

Consolidado de dados da Estrutura Curricular da UFMG

NÚCLEO BÁSICO / Nome das disciplinas	Carga horária
Política Educacional I e II	120 h.a
Prática Educativa I, II e III	135 h.a
Metodologia de Pesquisa	60 h.a
Sociologia da Educação I e II	120 h.a
História da Educação I e II	120 h.a
Filosofia da Educação I e II	120 h.a

Psicologia da Educação I, II e III		180 h.a
Currículo: Teoria e Prática		60 h.a
Antropologia e Educação		60 h.a
Fundamentos e Metodologia Ensino da Matemática I e II		120 h.a
Optativa Direcionada		120 h.a
Didática		60 h.a
Optativa		60 h.a
Fundamentos e Metodologia Ensino Língua Portuguesa		60 h.a
Fundamentos e Metodologia Ensino Ciências Naturais		60 h.a
Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica I		60 h.a
Processos Ed. Ações Coletivas I		60 h.a
Fund. Interp. Esp. Temp. Realidade Social		60 h.a
Alfabetização e Letramento		60 h.a
Habilitação	Disciplinas	Carga horária
Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	▪ Teorias em Pedagogia	60 h.a
	▪ Temas Fundamentais em Ciências da Educação	60 h.a
	▪ Processos Ed. Ações Coletivas II	60 h.a
	▪ Fundamentos Ed Especial e Educação Inclusiva	60 h.a
	▪ Estágio Supervisionado Ensino Fundamental	60 h.a
	▪ Gestão Económica da Educação	60 h.a
	▪ Gestão da Escola e Coordenação Pedagógica II	60 h.a
	▪ Comunicação Educativa	60 h.a
	▪ Optativa	60 h.a
	▪ Eletiva	60 h.a
	▪ Estágio Supervisionado em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica	120 h.a
	▪ Optativa	60 h.a
▪ Eletiva	60 h.a	
Alfabetização, Leitura e Escrita - ALE	▪ Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas	60 h.a
	▪ Metodologia do Ensino de Ciências Físicas	60 h.a
	▪ Metodologia do Ensino de História	60 h.a
	▪ Metodologia do Ensino de Geografia	60 h.a
	▪ Estágio Supervisionado Ensino Fundamental	60 h.a
	▪ Dificuldades no Ensino Aprendizagem Leitura e Escrita	60 h.a
	▪ As Interfaces no Ensino Aprendizagem Língua Escrita	60 h.a
	▪ A Leitura: Teoria e Prática	60 h.a
	▪ Produção de Textos Escritos: Teoria e Prática	60 h.a
	▪ Eletiva	60 h.a
	▪ Optativa	60 h.a
	▪ Estágio Supervisionado em Alfabetização, Leitura e Escrita	120 h.a
	▪ Optativa	60 h.a
	▪ Eletiva	60 h.a

Educação de Jovens e Adultos - EJA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas ▪ Metodologia do Ensino de Ciências Físicas ▪ Metodologia do Ensino de História ▪ Metodologia do Ensino de Geografia ▪ Estágio Supervisionado Ensino Fundamental ▪ Didática: Alternativa Educação Jovens e Adultos ▪ Organização da Educação Jovens e Adultos ▪ As Interfaces no Ensino Aprendizagem Língua Escrita ▪ Educação Matemática de Jovens e Adultos ▪ Eletiva ▪ Optativa ▪ Estágio Supervisionado em Educação Jovens e Adultos ▪ Optativa ▪ Eletiva 	<p>60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 120 h.a 60 h.a 60 h.a</p>
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas ▪ Metodologia do Ensino de Ciências Físicas ▪ Metodologia do Ensino de História ▪ Metodologia do Ensino de Geografia ▪ Estágio Supervisionado Ensino Fundamental ▪ Organização da Educação Infantil ▪ Fundamentos Psicologia da Educação Infantil ▪ Arte e Movimento na Educação Infantil ▪ Didática: Alternativa da Educação Infantil ▪ Eletiva ▪ Optativa ▪ Estágio Supervisionado em Educação Infantil ▪ Optativa ▪ Eletiva 	<p>60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 60 h.a 120 h.a 60 h.a 60 h.a</p>

Quadro nº X- Consolidado de dados

Pela observação da Estrutura Curricular do curso de Pedagogia da UFMG, entendemos que foi estabelecido um núcleo de conteúdos básicos para Gestão, ALE, EJA e Infantil, tendo articulação da relação teoria e prática através da disciplina Prática Educativa. Este núcleo é oferecido até ao quinto período.

Para ANPED, ANFOPE e CEDES, o núcleo de conteúdos deve-se referir, “ao contexto histórico e sócio-cultural, compreendendo os fundamentos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos necessários para a reflexão crítica nos diversos setores da educação na sociedade contemporânea” (2004: 8).

Já para a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de professores, o núcleo de conteúdos básicos deve compreender conhecimentos relativos:

- “ao contexto histórico e sócio-cultural, abrangendo estudos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos e antropológicos que fundamentam a compreensão da sociedade, dos homens e mulheres, da educação como processo social e das teorias pedagógicas e curriculares e são necessários para a reflexão crítica sobre os diversos setores da educação na sociedade contemporânea;
- ao contexto sócio-histórico próprio da criação e desenvolvimento do curso de Pedagogia no Brasil;
- ao contexto profissional em âmbitos escolares e não escolares, articulando saber acadêmico, pesquisa e prática educativa;
- ao ambiente escolar como espaço de trabalho educativo, enfatizando as relações educação e trabalho” (2002: 6).

Esses conhecimentos relativos ao núcleo de conteúdos básicos são referentes ao contexto da Educação Básica, como conhecimentos didáticos, teorias pedagógicas em articulação com as metodologias, tecnologias da informação e comunicação. Refere-se também ao contexto histórico e sócio-cultural e ao contexto do exercício profissional em âmbitos escolares e não-escolares.

Além do núcleo básico de conteúdos do curso de Pedagogia compreender os conhecimentos, conforme mencionado anteriormente, a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, elaborada pela CEEP para ser encaminhada a SESu/MEC e Conselho Nacional de Educação, afirma que deve abranger conteúdos e atividades que constituam base consistente para a formação do educador. Neste contexto, são apresentadas as seguintes competências e habilidades, entre outras, que devem ser desenvolvidas:

- “compreensão ampla e consistente do fenômeno e da prática educativa que se dão em diferentes âmbitos e especialidades;
- compreensão do processo de construção do conhecimento no indivíduo inserido em seu contexto social e cultural;
- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social;
- compreensão e valorização das diferentes linguagens manifestas nas sociedades contemporâneas e de sua função na produção do conhecimento;

- compreensão e valorização dos diferentes padrões e produções culturais existentes na sociedade contemporânea;
- capacidade de aprender a dinâmica cultural e de atuar adequadamente em relação ao conjunto de significados que a constituem;
- capacidade para atuar com portadores especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania;
- capacidade para atuar com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização;
- capacidade de estabelecer diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
- capacidade para dominar processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais;
- capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas;
- compromisso com uma ética de atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade;
- articulação da atividade educacional nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico escolar, no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas da escola;
- elaboração do projeto pedagógico, sintetizando as atividades de ensino e administração, caracterizadas por categorias comuns como: planejamento, organização, coordenação e avaliação e por valores comuns como: solidariedade, cooperação, responsabilidade e compromisso” (1999: 5).

Diante desta proposta, pretendemos sugerir que o Projeto Pedagógico das Instituições de Ensino Superior possa abranger as competências e habilidades próprias do pedagogo, de acordo com sua área específica. No caso do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, estas competências e habilidades devem contemplar as habilitações Gestão, ALE, EJA e Infantil. O que pretendemos é que o Pedagogo adquira

competências e habilidades que o leve a ser um profissional crítico, com visão ampla de Educação, com domínio de conteúdo científico, pedagógico e técnico. Um profissional com compromisso ético, político, histórico e com responsabilidade social para com a Educação.

De acordo com o currículo proposto para o curso de Pedagogia da FaE/UFMG, a partir do primeiro período, o aluno fará a disciplina Prática Educativa I, tendo a seqüência nos períodos posteriores de Prática Educativa II, III, IV e V (o IV é o Estágio Curricular- Anos Iniciais do Ensino Fundamental; V, Estágio Curricular) . O desenvolvimento dessas disciplinas far-se-á a partir de Projetos de Ensino desenvolvidos segundo o pressuposto da inserção dos alunos nos espaços escolares e não - escolares. O suporte teórico das disciplinas é fundamental para que o aluno possa refletir sobre esses espaços práticos.

É importante ressaltar que cada disciplina Prática Educativa estará sob a supervisão de um professor orientador que acompanhará todas as ações pedagógicas a serem realizadas pelos alunos. Sendo assim, o professor oferecerá ao discente oportunidade de elaborar um projeto específico de acordo com a disciplina ministrada, os alunos irão desenvolver este projeto a partir da prática pedagógica.

No Parecer CNE/CP nº 009/2001, é referido:

“O Planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (grifo adicionado).

Para a ANPED, ANFOPE e CEDES,

“A prática pedagógica não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo da IES, fruto de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, todos os professores responsáveis pela formação do pedagogo deverão participar, em diferentes níveis, de sua formação teórico-prática” (2004: 9, grifo adicionado).

Dadas as citações anteriores, concluímos sobre a importância da prática pedagógica estar inserida em todas as disciplinas. O aluno, futuro professor, quando trabalhar a prática Pedagógica, no estágio de uma única disciplina, terá uma visão fragmentada do conhecimento. Quando estiver lecionando deverá

esquecer a fragmentação das disciplinas apresentadas no curso de formação e reaprender a trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar, pois “a experiência como aluno, não apenas no curso de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente” (Parecer nº009/2001). Sabemos que o ideal é desenvolver um projeto interdisciplinar e transdisciplinar, onde os alunos poderão aplicá-lo nas práticas pedagógicas, tendo como auxílio todos professores do semestre letivo, pois “é preciso encontrar sentido para as ações e para as práticas, tratando de dar significado ao que já foi, atualizando idéias prévias, selecionando o que vale a pena conservar e inventando mudanças no que seja conveniente melhorar” (Sacristán, 1999: 87). Desta forma, significar o ensino é superar a fragmentação da formação do professor, isso exige que se valorize a necessária compreensão do sentido do aprendido em cada área, assim como o domínio dos conhecimentos e competências específicas das disciplinas do curso.

Nas disciplinas Prática Educativa I, II e III haverá vinculação específica com uma das disciplinas teóricas desenvolvidas nos respectivos períodos. Na documentação do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, consta que “[...] o projeto englobará o levantamento de referencial teórico disponível para o trabalho, a observação da realidade prática, sua caracterização e problematização, levantamento e análise de necessidades de intervenção pedagógica, elaboração de projetos de ação e atuação na realidade prática” (2002: 32).

No Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FaE, consta ainda que a equipe pedagógica, professor, coordenador e supervisor da disciplina Prática Educativa, disponibilizará aos alunos todo o suporte teórico-metodológico e apoio pedagógico. Porém, o que se percebe é que, neste momento, perde-se a oportunidade de envolver todas as disciplinas e professores do período para a realização de uma prática educativa mais conectada e produtiva, já que o envolvimento da disciplina Prática Educativa é somente de responsabilidade de um professor em cada período letivo, que deve trabalhar a disciplina e a prática. Sabemos da importância da Prática Educativa no âmbito escolar, pois é através dela que o professor formador perceberá a integração dos alunos na aplicabilidade do saber teórico, fazendo junção do saber e do fazer, e como fazer.

Jacques Busquet, *apud* Pereira, trabalha com uma analogia com o “curso de preparação de nadadores”

“Imagine uma escola de natação que se dedica um ano a ensinar anatomia e fisiologia da natação, psicologia do nadador, química da água e formação dos oceanos, custos unitários das piscinas por usuário, sociologia da natação (natação e classes sociais), antropologia da natação (o homem e a água) e, ainda, a história mundial da natação, dos egípcios aos nossos dias. Tudo isso, evidentemente, à base de cursos enciclopédicos, muitos livros, além de giz e quadro-negro, porém sem água. Em uma segunda etapa, os alunos-nadadores seriam levados a observar, durante outros vários meses, nadadores experientes; depois dessa sólida preparação, seriam lançados ao mar, em águas bem profundas, em um dia de temporal” (1999: 112).

Essa analogia vem ao encontro das críticas atribuídas a esse modelo de estrutura curricular, onde existe separação da teoria e prática, a formação teórica em detrimento da formação prática, o que é um equívoco, pois não basta o domínio do conhecimento teórico para garantir uma boa prática. A prática é um espaço de criação e reflexão, onde os conhecimentos são circundantes, gerados, modificados e recriados.

Para Sacristán e Pérez Gómez, “a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. A orientação prática confia na aprendizagem por meio da experiência com docentes experimentados [...]” (1998: 363). Daí a importância na formação do educador, da disciplina Prática Educativa, devendo perpassar por todos os períodos do curso, contribuindo para que o aluno, futuro professor ou gestor, possa integrar os conteúdos estudados em sala de aula às situações da prática, oportunizando os mesmos experimentar possíveis soluções para os problemas apresentados nas escolas. Assim, o aprendizado do aluno se dará por uma via de mão dupla, por um lado a teoria poderá contrastar com a prática, por outro, ele terá que formular seus próprios conhecimentos e convicções a partir das situações presenciadas na Escola. Daí também a importância da disciplina Prática Educativa na estrutura curricular, o que, no entanto, não justifica a inferioridade da carga horária que registra.

Pimenta entende que “a teoria se vê a si mesma como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não reconhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma” (2002b: 92).

É importante que a teoria não esteja dissociada da prática, pois ambas são indissociáveis como práxis. O Parecer CNE/CP nº 21/2001, II Mérito afirma:

“[...] a prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação”.

A correlação entre teoria e prática é um movimento circundante entre o saber e o fazer na busca da significação e onde a presença de vários professores formadores é necessária como forma de apoio e direcionamento para construção de uma avaliação de qualidade.

A prática não é cópia da teoria, daí a necessidade da interdisciplinaridade, uma vez que o aluno deparará com situações que envolvem não somente o conhecimento específico de uma disciplina. É uma idéia simplista relacionar uma única disciplina para envolver a prática, pois a realidade é um movimento contínuo entre os saberes. Através do conhecimento das várias disciplinas, o aluno poderá visualizar e envolver a prática. É bom lembrar que a teoria e prática não são dissociáveis, uma complementa a outra. Segundo o Parecer CNE/CP nº 009/2001, “a idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria”.

A partir do terceiro período é oportunizado ao aluno um aprofundamento dos conteúdos através das disciplinas Optativa Direcionada, Optativa e Eletiva. Ainda no terceiro período, o aluno deverá cursar duas disciplinas, chamadas OD (optativas direcionadas) em três unidades diferentes: Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Instituto de Ciências Exatas e também na Escola de Educação Física. São disciplinas já determinadas, ou melhor, já acordadas entre os diferentes departamentos das unidades envolvidas. A maior parte das disciplinas é do Ciclo Introdutório da FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Estas disciplinas são:

- Comunicação e Movimentos Sociais.
- Introdução à Teoria Democrática.
- Estado Moderno e Capitalismo.

- Tópicos em Economia.
- Estatística Aplicada à Educação.
- Introdução a Filosofia: Ética.
- Introdução a Filosofia: Filosofia da Ciência e Epistemologia.
- Introdução a História da Cultura.
- Abordagens Temáticas em Sociologia.
- Abordagens Temáticas em Antropologia e
- Abordagens de Análise Sociológica.

Assim, o Colegiado do curso de Pedagogia, solicita às unidades envolvidas o elenco de oferta de disciplinas naquele semestre (dentro das disciplinas discriminadas anteriormente) e informa aos alunos para matrícula. O objetivo da disciplina Optativa Direcionada é oferecer ao aluno oportunidade de conhecer outros campos de conhecimento da área de Humanas.

O aluno deverá estudar dentro do curso (na Faculdade de Educação) cento e oitenta horas de disciplinas, chamadas optativas da FaE/UFMG. De acordo com a estrutura curricular, estas optativas deverão ser cursadas no terceiro, quarto, sétimo e oitavo períodos (diurno) e no sexto, oitavo e nono períodos (noturno). Em cada semestre, o Colegiado do curso de Pedagogia informa aos departamentos a necessidade de oferta de disciplinas optativas. Normalmente, pede-se três disciplinas por departamento para que o aluno tenha opção para selecioná-las. Os departamentos oferecem à sua escolha as disciplinas optativas. Para a formação Complementar "Alfabetização, Leitura e Escrita" e "Gestão Educacional", está previsto que o Colegiado solicite optativas específicas para os alunos do último período do curso.

O aluno que estiver cursando o sétimo e oitavo períodos encontrará na estrutura curricular do curso as disciplinas OP e Eletiva. A escolha da disciplina Eletiva será realizada em outro curso e deverá contar com aprovação do coordenador do curso escolhido. Porém, o aluno passará por processo seletivo, tendo como critérios para sua aprovação a apresentação de currículo e entrevista. Será também observada ao discente a coerência e motivos que o levou a optar por tal disciplina.

A disciplina Prática Educativa IV estará vinculada ao “Núcleo Específico” e a Prática Educativa V , especificamente, estará vinculada ao “Núcleo de Formação Complementar,” subdividido em “Formação Complementar-Pré-estabelecida ou Aberta”, escolhida pelos alunos no quinto período. A partir do sexto

período, dar-se-á a caracterização mais específica de cada Formação Complementar, sendo que a Pré-estabelecida conta com nove disciplinas obrigatórias, três optativas e duas disciplinas de formação livre/eletivas. A Aberta conta com nove disciplinas obrigatórias, três optativas e quatro disciplinas de formação livre/eletivas. Ao término dessas disciplinas, o aluno poderá fazer a opção entre a apresentação de um Relatório Científico ou Monografia.

O Estágio Supervisionado é obrigatório, seja em qualquer escolha da Formação Complementar como: Gestão, ALE, EJA ou Infantil. O mesmo se inicia no sexto período, e é realizado no Ensino Fundamental, onde o aluno terá condições de observar todas as disciplinas ministradas pelos professores. O estágio se realizará no mesmo horário letivo do aluno, sendo assim, o professor responsável pelo estágio poderá acompanhar os alunos estagiários nas escolas parceiras.

Já no oitavo período, o aluno fará o estágio juntamente com as disciplinas Optativa e Eletiva e sua escolha contribuirá com o estágio. Neste período, o aluno fará o estágio específico da Formação Complementar, de acordo com a habilitação escolhida por ele e terá 120 horas de carga horária. Nas Práticas Educativas I, II e III a carga horária é de 135 horas e o Estágio Curricular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental I - é de 60 horas. De acordo com a LDB, no Artigo 65, “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” . Isso deixa claro que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, em se tratando de estágio, está de acordo com a Lei nº 9394/96, mas não está em conformidade com o Artigo 1º da Resolução nº 2/2002 do CNE/CP quando afirma:

“[...] será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 1.800 (um mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividade acadêmico-científico-culturais”.

Diante da proposta, constatamos um desajuste do curso de Pedagogia referente à citação anterior. Qual seria a razão da não reestruturação da estrutura curricular? Convém destacar que a proposta sugerida pelo CNE na Resolução nº 2, Artigo 1º, não deverá ser vista como fragmentação entre teoria e prática, ou entre o saber e o saber fazer. “Não se concebe a prática como uma atividade assistemática, acrítica, de aplicação de princípios teóricos, mas é entendida como uma ocasião para adquirir conhecimento, e nisto reside sua importância” (La Torre *et al*, 2002: 40). Desta forma, para que não haja um retrocesso, limitando os professores a fazer cumprir de forma treineira ou forma técnica as horas de prática, horas de estágio e horas de atividades acadêmico-científico-culturais, é necessário ressignificá-las. Essa ressignificação partirá de uma boa proposta de estágio, coerente com a realidade, visando à valorização do estagiário como intelectual em permanente formação e oportunizando o mesmo a desenvolver um olhar para a pesquisa.

Mas como desenvolver a pesquisa através do estágio se é notória a desigualdade da carga horária das disciplinas da estrutura curricular em relação à disciplina Prática Educativa? Será essa desigualdade atribuída à desvalorização da prática? Qual disciplina, dentro da proposta curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, dará suporte à pesquisa educacional? A disciplina Metodologia de Pesquisa, oferecida somente no primeiro período, contemplará a pesquisa nos demais períodos? É possível desenvolver pesquisa educacional na formação do pedagogo gestor ou professor, com a carga horária reduzida das disciplinas de Metodologia de Pesquisa e Prática Educativa?

No Artigo 1º da Resolução nº 2/2002 do CNE/CP, está claro que 200 horas serão destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, contudo, no Projeto do curso não é mencionado esta prática, o que vem mais uma vez confirmar que a atividade científica não está tendo espaço no currículo do curso.

As atividades acadêmico-científico-culturais devem fazer parte da estrutura curricular do curso, uma vez que não pertencente ao mesmo, porém oferecidas como atividades complementares, dificilmente estas atividades atingem os alunos, principalmente do período noturno, muitos trabalham, e podem até demonstrar interesse, só que a inviabilidade das atividades invadem várias questões. Sabemos também que nem todos os alunos procuram fazer parte das atividades acadêmico-científico-culturais, mesmo que tenham disponibilidade. Vale lembrar que a partir do momento em que é uma atividade pertencente a

estrutura curricular do curso, ela passará a ser significativa e específica, abrindo inclusive a possibilidade de o aluno estagiário levar essa prática às escolas parceiras.

Na proposta do FORUMDIR:

“Os ambientes de formação do pedagogo devem propiciar, ao mesmo tempo, vivências reais da prática educativa, assim como garantir familiaridade com as práticas científicas e tecnológicas direta ou indiretamente envolvidas.[...]Para isso, é preciso assegurar que o currículo contemple estudo de metodologia de pesquisa, seminários de discussão/análise das práticas, dentro de um movimento geral de realização de trabalhos coletivos” (2003: 7).

Os Estágios Curriculares, tanto do Ensino Fundamental quanto da Formação Específica, são disciplinas de laboratório, que levam o aluno para as escolas parceiras, na responsabilidade de um único professor, o professor de estágio. No Parecer CNE/CP nº 009/2001, 3.6 item c, é abordado:

“Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores”.

Cumpramos ressaltar que o estágio não deve ser visto somente como o momento do aluno praticar o aprendido, vai além dessa simples convicção, pois ele propicia o fomento à pesquisa. Propicia também aos professores (responsáveis pelo estágio) a aquisição de uma visão da realidade da escola, aproximando e tomando posse de informações capazes de levá-lo a analisar, questionar e repensar de forma crítica a

caminhada teórica, oportunizando, assim, ao professor formador a construção ou reconstrução de uma nova caminhada conceitual. É através do conhecimento teórico que o docente irá perceber sua missão enquanto educador num contexto histórico, social e cultural. Neste sentido, convém frisar que este conhecimento oferecerá subsídios para que o professor possa realizar nas práticas pedagógicas pesquisas necessárias para transformar o ensino, atendendo a demanda da sociedade. Isso requer que os IES desenvolvam nos alunos a reflexão da importância da pesquisa na área educacional, uma vez que depara-se ainda com a ideia da pesquisa estar voltada somente para o professor-pesquisador, que se encontra fora da sala de aula, ou aqueles professores que possuem *status* e prestígio na hierarquia acadêmica. Pimenta *et al*/alegam que é:

“fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais [...] e é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana” (2004: 49-50).

Percebemos, assim, a validade das análises de pesquisa ao privilegiar a análise de situações da prática no âmbito escolar. Porém, para se chegar a este ponto, muitas questões ainda terão que ser discutidas, dentre elas, o fato de as escolas não acolherem bem o estagiário (mesmo com o apoio das Secretarias de Educação). Podemos pensar que o pivô dessa situação tenha sido a falta de projeto de estágio para o aluno, que fica sem direcionamento e “solto” na escola, focando o olhar somente nas falhas e desvios da escola, dos gestores e dos professores. Como consequência, nos deparamos com algumas escolas que aproveitam a presença do estagiário como “*office boy*”, saindo totalmente da proposta de estágio.

Observamos que a prática do estágio tem sido distorcida por muitas instituições parceiras. Não justifica o aluno ir à Escola e deparar com funções que fogem da proposta inicial, pois o estágio tem como objetivo a inserção de alunos e professores na realidade educacional. Esse deslocamento do estagiário seria para ofuscar os problemas reais da escola? Seria para mantê-lo distante da realidade da escola, dos gestores e professores? Que leitura podemos fazer da rejeição da escola ao estagiário? Por outro lado,

sabemos que a presença dele na escola é momento importante e rico de ajuda aos alunos, professores e gestores.

Diante do Parecer CNE/CP 21/2001:

“Estágio é tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio *supervisionado*”.

Conforme o Parecer 21/2001, se é estágio supervisionado subentende que tem acompanhamento e a falta deste acarreta aos alunos uma sensação desconfortável, como a de “cair de pára-quadras” na escola.

O aluno, sentindo-se acolhido no local do estágio, poderá contribuir para o mesmo, partindo para uma observação precisa da realidade prática, levantando questões importantes para ações de intervenção pedagógica, colaborando também para o desenvolvimento de projetos de ação e atuação da realidade vivenciada.

Constatamos, pelo inquérito por questionário, que para a grande maioria dos alunos não existe uma comunicação efetiva entre a Instituição formadora e a Instituição parceira, visando ao bom desenvolvimento na proposta de estágio, uma vez que deparamos no resultado com moderada/baixa concordância (.89 alunos que não possuem experiência na docência e 1.00 alunos que possuem experiência na docência). Se este tem sido o sentimento dos alunos, leva-nos a pensar: qual o sentido do estágio? Será para cumprir somente a questão legal? “Colocar” esses alunos para estagiarem sem oferecer-lhes um suporte institucional e pedagógico é como jogá-los na “jaula com os leões”. Apesar de ser uma idéia simplista, ela carrega o peso da irresponsabilidade de muitas instituições, coordenadores de cursos e professores responsáveis pelos estágios.

Pimenta (2002a) aponta: a precariedade evidenciada pelos estudos e pesquisas sobre o estágio realizada no Paraná: número insuficiente de escolas de Ensino Fundamental interessadas em receber estagiários; dificuldade de acompanhamento do estágio devido ao grande número de alunos, à diversidade de escolas onde estagiam, e à falta de coordenador de estágios em alguns cursos; os estagiários, em sua

maioria, não são bem recebidos pelos professores de 1ª a 4ª séries; distorção nas atividades de estágio; falta de comprometimento dos professores do curso com estágio; a responsabilidade pelo estágio é exclusiva do professor de Didática; estágio visto como “pólo prático” do curso e como atividade terminal; dificuldade de garantir a relação teoria/prática; divisão do estágio em etapas fixas e estanques: observação, participação, regência; restrições à etapa de observação, ficando o aluno apenas como visitante; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas, correções de cadernos etc.; falta de integração entre a escola formadora e a escola de Ensino Fundamental; ausência de um plano de estágio integrado e integrante nos diversos níveis de sua execução.

A Resolução CNE/CP 1/2002, no parágrafo 3º diz: “o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (grifo adicionado).

Nem todos os professores formadores têm preparado os alunos em suas disciplinas para a realização do estágio. Temos a comprovação pelos resultados da pesquisa, no desvio-padrão foi revelado que os alunos que não possuem experiência na docência e os que possuem, se encontram na baixa concordância (1.00 e 1.13). Na maioria das vezes, são os professores responsáveis pelas disciplinas de Metodologias que assumem esta tarefa. É sempre bom lembrar que muitos alunos só conseguem visualizar a aplicabilidade da teoria na prática, diante do foco oportunizado pelo professor. “A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa- o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador. Ou seja, teoria e prática são indissociáveis” (Freitas *apud* Pimenta, 2002a: 66).

O professor orientador de estágio necessita dar retorno aos alunos, pois os mesmos sentem-se “perdidos” diante de situações que nem sempre eles têm condições de digerir.

Para o FORUMDIR:

“Os estágios supervisionados devem, igualmente, preparar para o exercício coletivo da docência e da gestão, na perspectiva de que as demandas e tarefas do cotidiano escolar precisam ser compreendidas e respondidas como exigências a serem coletivamente elaboradas, executadas e acompanhadas. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério devem ser

valorizadas como referências importantes a serem discutidas e refletidas nas aulas, programando seu aproveitamento como outra mediação de seu processo formativo” (2003: 8).

Seria importante para os alunos se as Instituições de Ensino Superior atendessem as sugestões do FORUMDIR quanto aos estágios.

Diante das dificuldades encontradas pelos estagiários, o Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais regulamentou a situação com a Resolução nº686, de 11 de Julho de 2005, que autoriza e regulamenta a realização do estágio supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena Pedagogia e Normal Superior.

“Art. 3º Compete à Secretaria de Estado de Educação:

I- firmar convênios com as Instituições de Ensino Superior [...];

IV- delegar competência aos Diretores das escolas estaduais para estabelecer termo de compromisso, para o desenvolvimento do estágio [...].

Art. 4º Compete a instituição de ensino conveniada:

[...] II- realizar a supervisão de estágio conforme previsto;

III- identificar as escolas que irão receber os estagiários [...];

V- apresentar formalmente o aluno estagiário à escola;

VI- elaborar o plano de estágio em conjunto com o aluno e com a escola;

VII- orientar e acompanhar o plano de trabalho do estagiário [...];

Art. 5º Compete à escola estadual:

[...] IV- facultar o acesso do estagiário às atividades e reuniões pedagógicas da escola;

V- indicar um profissional da equipe pedagógica para responsabilizar-se pelo estagiário, sua avaliação e validação de documentos pertinentes” (grifo adicionado).

A Resolução da SEE nº. 686/05 mostra bem a preocupação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com a questão dos estágios. Os convênios entre as escolas de formação e as escolas dos sistemas de ensino beneficiarão não somente os alunos, mas também as escolas parceiras e os IES. As responsabilidades diante do estagiário serão divididas entre os IES e as escolas parceiras, e o compromisso com esses alunos ficará em evidência. Essa parceria favorece ao estagiário a percepção da escolha de sua profissão (pedagogo gestor ou docente), partindo do pressuposto que ele terá contato com

a realidade da escola, “fotografando-a” e percebendo-a. Nesse contexto, o estagiário infiltrará na escola, detectando as suas várias vertentes. Com efeito, o suporte pedagógico ao estagiário, deverá ter como garantia a disciplina estudada em sala de aula, realizando a ligação entre teoria/prática. Fica, assim, registrada, a relevância do estágio na formação do pedagogo gestor ou professor. Por outro lado, levantam-se as seguintes interrogações: 120 horas de estágio referentes à habilitação escolhida pelo aluno da FaE/UFMG, dar-lhe-ão suporte para que vivencie toda a proposta educacional? Serão essas horas suficientes para apresentar ao aluno situações do dia-a-dia, oferecendo-lhe uma amostragem do que encontrará na realidade escolar?

Diante da estrutura curricular do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, concluímos que a base comum composta de disciplinas referentes à teoria e fundamentos na Educação é oferecida durante cinco semestres, sendo que somente em três deles o aluno terá possibilidade de estudar as disciplinas específicas referentes a conhecimentos técnico-profissionais. Por outro lado, em três semestres, este aluno adquiriu em sua formação conhecimentos satisfatórios para ser considerado um profissional especializado? Terá ele subsídio suficiente em sua área específica, seja ela Gestão, ALE, EJA e Infantil, para realizar pesquisa, fazendo abordagem do fenômeno educativo em sua multidimensionalidade? O curso de Pedagogia oferece condições ao aluno de ter uma boa formação teórica, científica e técnica para sua atuação em diferentes setores de atividade?

Sabemos da vasta oportunidade de atuação do pedagogo. Mas os estudos realizados no curso permitem-nos questionar: o curso está com dificuldade em formar o pedagogo para atender os níveis centrais e intermediários do sistema de ensino? Onde está a atuação do pedagogo? Somente nas escolas?

Para Libâneo, os pedagogos estão:

“nos níveis centrais e intermediários do sistema de ensino (políticas públicas para a educação, planificação e gestão, pesquisa e supervisão do sistema de ensino); na escola (administração, supervisão do ensino, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, formação continuada, avaliação); nas atividades extra-escola (práticas educativas paraescolares, serviços de saúde e promoção social, meios de comunicação, formação profissional, produção de materiais didáticos de variada natureza etc.); nas atividades ligadas à formação e capacitação de pessoal nas empresas” (2002a: 45).

Notamos a amplitude de atuação do pedagogo, por isso, a necessidade de alguns questionamentos: é viável formar em um só curso, um profissional com grande diversidade de atuação em níveis centrais e intermediários do Sistema de Ensino? Estaria em evidência o descontrole curricular do curso de Pedagogia oferecido pela UFMG? As disciplinas que contemplam a formação do docente, são empobrecidas ao formar o pedagogo gestor? A estrutura curricular é inflada, apressando a formação do pedagogo? Esta estrutura possibilita ao aluno entrar no mercado de trabalho com defasagens de conhecimento em sua futura área de atuação? É possível atingir um nível satisfatório de qualidade na formação do futuro profissional da Educação, tendo somente três semestres de conteúdos específicos? É viável formar um pedagogo gestor oferecendo-lhe oito disciplinas com total de 480 horas, 120 horas das disciplinas Optativas e 120 horas das disciplinas Eletivas? O problema estaria somente na estrutura curricular do curso de Pedagogia? Como formar este pedagogo capaz de atender as demandas sócio-educativas?

Esses são questionamentos embasados na pesquisa empírica, porém comungados pela pesquisa de Libâneo, pois não acredita na possibilidade de formar um Pedagogo generalista, alegando que:

“para se atingir níveis mínimos desejáveis de qualidade da formação, ou se forma um bom professor ou se forma um bom “gestor” ou coordenador pedagógico ou bom pesquisador ou um bom profissional para outra atividade. Não é possível formar todos esses profissionais num só curso, nem essa solução é aceitável “epistemologicamente” falando. A se manter um só currículo, com o mesmo número de horas, teremos um arremedo de formação profissional, uma formação aligeirada, dentro de um curso inchado” (2002b: 84).

Esta “formação aligeirada” não significa que a acumulação de conhecimentos na área de especificidade seja a solução dos problemas reais da Educação. Mas não significa também que a pulverização de disciplinas seja um fator não preocupante, muito pelo contrário, ela fragmenta a estrutura curricular que, conseqüentemente, altera a carga horária das disciplinas trabalhando com o mínimo na formação desse pedagogo gestor ou professor.

É possível garantir a formação do pedagogo gestor ou professor, sob o prisma destes pilares: a regência, a gestão e a produção do conhecimento. No dia-a-dia, é notória a preponderância do conhecimento empírico, uma vez que este acontece rapidamente, enquanto o conhecimento científico tem

estado a uma certa distância em relação à formação do pedagogo. Entretanto, o conhecimento empírico, embasado pelo conhecimento científico, abordará possibilidades de levantamento de diagnóstico e intervenção na atuação do pedagogo gestor ou professor. Esse é um dos perfis do pedagogo pesquisador, pois ele deve conhecer a natureza do seu trabalho e ter consciência de que isso é a consequência de sua própria realidade individual.

A separação do Currículo em dois blocos, entre formação base e os estudos correspondentes às habilitações, torna difícil atender às demandas na formação de docentes e não docentes. Silva (1999) alega que as incumbências do curso de Pedagogia à formação dos profissionais da Educação servem para superestimar as atuais necessidades do curso e/ou o desconhecimento da situação da formação docente, e que tais proporções levam inevitavelmente à desqualificação do mesmo.

Libâneo e Pimenta afirmam que:

“a proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, tal como aparece no documento da Comissão de Especialistas, reincide nos mesmos problemas já tão criticados: o “inchaço” do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação (dada à impossibilidade real, no percurso curricular, de conciliar formação de profissionais docentes e não-docentes), empobrecimento na oferta de disciplinas (já que, para atender ao menos seis das áreas de atuação previstas, será necessário reduzir o número de disciplinas a fim de conciliar com o total de 3.200 horas do curso). Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação” (2002b: 25).

Os autores, através da citação, relatam a dificuldade de conciliar 3.200 horas, empobrecendo a oferta de disciplinas, porém, dificuldade maior é em relação ao curso de Pedagogia oferecido pela UFMG, que tem 2.595 horas, o que vem agravar ainda mais a falta de aprofundamento das disciplinas. Abstraindo-nos do contexto, podemos afirmar que não é o tempo nem o número de horas da estrutura curricular que garante a qualidade da formação do pedagogo gestor ou professor, contudo, num curso generalista, onde se forma o aluno para várias possibilidades profissionais, corre-se o risco do enfraquecimento profissional.

Cabe um questionamento: esse pedagogo que a FaE/UFMG tem formado, para quais funções sociais estará respondendo?

“Formar alguém para ser professor requer as mesmas capacitações, as mesmas condições curriculares, que para formar um pedagogo? Todo professor é pedagogo? Todo pedagogo é professor? [...] Será que, ao considerarmos a similaridade professor-pedagogo, não estamos caindo na armadilha histórica de, ao subsumir a Pedagogia à docência, estarmos fechando as portas das investigações sobre a prática docente, simplificando sua complexidade e descontextualizando-a de seu fazer histórico-científico?” (Franco, 2002: 102).

Temos encontrado pedagogos em salas de aula, nas escolas, mas não temos colocado pedagogos nas diversas instâncias educacionais da sociedade.

O diagnóstico da ANFOPE (1992) traz uma questão importante sobre a formação do pedagogo gestor ou professor: “Como reorientar os currículos dos cursos de formação do educador a partir de uma concepção sócio-histórica que fere frontalmente os interesses hegemônicos vigentes no campo educacional?” Qual concepção de educador deve permear o ideário educacional brasileiro? A que interesse essa concepção atende? Qual o perfil do pedagogo gestor ou professor desejável para esse milênio?

O que pretendemos é desenvolver o saber prático. Não se trata de reproduzir modelos de conduta metodológica e sim esquemas adaptados às circunstâncias práticas (Sacristan, 1998) e teorias que justificam, questionam e sustentam a prática (filosófica, psicológica e didática). É fundamental que se dê flexibilidade aos vários níveis da educação, “no currículo, na estrutura das instituições e departamentos, nas normas regulamentares, que devem ser apenas as absolutamente necessárias e de características amplificadoras e não restritoras” Gatti (1996: 58). É primordial também conscientizar o professor da necessidade de investir em sua formação continuada (ANFOPE, 1992, 1994, 1996, CNE, 2002, Gatti, 1996, Pitta, 2004). Cardoso afirma que para trabalhar com a qualidade de formação de professor é fundamental identificar um corpo de competências para a ação educativa e para a consolidação da profissionalidade docente (2004). Nesse sentido, “a formação de professores não é um problema puramente técnico, pois envolve tomadas de posição sobre uma filosofia da educação e da formação que

se concretizarão em modelos de formação definidos por um conjunto de assunções epistemológicas e científicas e pelas práticas de formação que procurarão dar-lhe expressão” (Parecer-CNE nº2/99).

A partir desse Parecer, outras questões se fizeram necessárias: que práticas as instituições mobilizaram para implantar os cursos Ciência da Educação, Normal Superior e Pedagogia? A que se devem as diferenças porventura detectadas? Qual curso persegue o melhor modelo de formação inicial?

O conflito de habilitações e de perfis de formação do professor é grave. Para Ceia, “As universidades não sabem nunca adaptar verdadeiramente os seus cursos de licenciatura aos padrões de qualidade que se exigem num curso dirigido para a profissionalização para a docência” (2002). Ceia afirma ainda que “quase todas adaptaram soluções curriculares *ad hoc*, contribuindo também para a descaracterização deste tipo de curso” (*Id. Ibid.*).

Já Libâneo e Pimenta (2002a) alegam a importância de inserir na estrutura das Faculdades de Educação o CFPD - Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores. Acreditam que, com a inserção do CFPD, haverá uma mudança significativa na formação de professores. Sabemos hoje que o curso de Pedagogia urge pela alteração nas formas institucionais e curriculares de formação de professores. Os tempos mudaram e o atual esquema de bacharelado e licenciatura não atende mais a demanda de profissionais para essa nova época. No entanto, a criação do Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores, contribuiria sobremaneira para a demanda educacional atual, como:

- a) “Formar e preparar profissionalmente professores para atuar na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio;
- b) Desenvolver, em colaboração com outras instituições (Estado, Sindicatos etc.), a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores;
- c) Realizar pesquisas na área de formação e desenvolvimento profissional de professores;
- d) Preparação profissional de professores que atuam no Ensino Superior” (Libâneo, 2002b: 78).

Esses objetivos representam a criação de um projeto pedagógico próprio para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. Assim, podemos concluir esse estudo, visualizando a questão do currículo no curso de Pedagogia, e cabe colocarmos em discussão um redimensionamento do mesmo. É válido lembrar que: “o currículo é, cumulativamente uma intenção e uma realidade que ocorrem num

contexto determinado, e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos. [...]o currículo, e todo o processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção de prática com a finalidade de responder a situações concretas” (Pacheco, 2000: 7-8).

Neste contexto, o currículo como instrumento de comunicação entre teoria e prática deve contemplar algumas variáveis como: ter um plano, objetivo, conhecimento de fatos e teorias que envolvam as práticas, flexibilidade à discussão e à crítica, e um propósito educativo.

Para Freire “a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminadores cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacote’ para serem executados de acordo ainda com instruções e guias igualmente elaboradas pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático” (1991: 24).

Desse modo, desencadear um processo teórico-metodológico de conhecimento de problemas centrais do currículo do curso de Pedagogia, e indicar as modificações a serem introduzidas, significa (re) instalar um processo de reflexão-ação-reflexão das políticas educacionais.

Parafraseando Freire “Se não inventarmos o novo, ele se cria sem nós!”

6 Um breve histórico da formação de professores em Portugal.

Como referenciamos somente a formação de professores pós-LSDE, no Diário do Governo, nº 292, de 24 de Dezembro de 1894, que na época propôs reformular a instrução primária e secundária, “determinava que viriam a ser objecto de disposições regulamentares, entre outras coisas, ‘as habilitações para o magistério dos Liceus’ e ‘os programas dos estudos e os métodos e processos de ensino’” (Gomes, 1995: 84). Porém, a formação de professores em Portugal, somente se iniciou em 1901, com a reorganização do Curso Superior de Letras. A convocação de professores para o liceu realizava-se através de provas públicas, não era determinada aos concorrentes qualquer habilitação literária ou profissional. No mesmo ano, ocorreu a reforma da Instrução Pública, introduzindo “pela primeira vez, três componentes de formação de professores: a do saber, a pedagógica e a da prática pedagógica” (Pacheco, 1995a: 64).

Em 1911, o país enfrentava diversos problemas relacionados com a Educação: “analfabetismo, insuficiente número de escolas primárias, deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera situação econômica” (Carvalho, 1996: 656). Assim, era inevitável a comparação entre os países europeus e Portugal. Diante da situação, Alves dos Santos, então chefe de gabinete do presidente do Governo Provisório, foi visitar a França, a Suíça e a Bélgica para se inteirar dos progressos pedagógicos dessas nações (*Id.*). O resultado dessa pesquisa, foi a reforma da Instrução Primária, de 29 de Março de 1911, que aproximava o nível de ensino de Portugal ao dos países mais avançados no domínio da instrução³².

Nesse mesmo ano, a atenção era voltada também para a preparação do professor primário; dele se “exigia apenas aprovação no curso do ensino primário superior ou da classe correspondente dos Liceus, e a idade dos candidatos, à entrada, podia ir do mínimo quinze anos ao máximo de vinte e cinco. [...] no curso constava dezenove disciplinas, pedagógicas, científicas e culturais, teóricas e práticas³³” (Carvalho, 1996: 677). Ainda em 1911, foram criadas as Escolas Normais Superiores, das Universidades de Coimbra e de Lisboa, anexas às respectivas Faculdades de Letras e de Ciências, Escolas Normais Superiores, “cuja finalidade era de promover a alta cultura pedagógica e habilitar para o magistério dos lyceus, das escolas normais primárias e das escolas primárias superiores e para a admissão ao concurso para lugares de inspetor de ensino³⁴” (Decreto de 21 de Maio de 1911, Art. 10, *apud* Gomes, 1995: 87).

Com a criação dessas Universidades, foram ministradas pela primeira vez as disciplinas Psicologia e Pedagogia em 1911-1912. “A legislação universitária de 1911 determinava que, para apoiar o ensino da Psicologia e da Pedagogia ministrado nas Faculdades de Letras e nas Escolas Normais Superiores, fossem criados Laboratórios de Psicologia” (*Id. Ibid.*: 90).

³² É uma reforma de sonho, em que se programa o que seria bom ver realizado, sem se atender à situação real do país, à sua pobreza sem remédio, à impreparação dos seus executores, à sonolência dos serviços do Estado, à inércia nacional. Ainda hoje, mais de setenta anos decorridos sobre a publicação daquela reforma, não temos, nem de longe, a possibilidade de realizar as suas determinações naqueles pormenores, e não são poucos, que ainda mantêm actualidade (Carvalho, 1996: 666).

³³ Onde, na Educação Física, se indicam “generalidades de educação militar”, tanto para professores como para professoras; um curso especial para cada um dos sexos, com a habitual jardinagem e horticultura, etc., para as mulheres e trabalhos manuais e agrícolas, exercícios militares (mais uma vez) e natação, para os homens; e cursos complementares destinados a diversos fins, para o ensino nas colónias, para o ensino de cegos e surdos-mudos, etc., etc.

³⁴ Os cursos processados nas Escolas Normais Superiores (Art. 3º), tinham a duração de dois anos, sendo o primeiro de preparação pedagógica e o segundo de iniciação na prática pedagógica (Art. 4º) (Gomes, 1995: 87).

Durante a I República, de 1910 a 1926, houve um espaço aberto à expressão de cidadãos, onde os professores tinham condições de se expressarem ordeiramente, com vozes e vezes. Mas mesmo com essa abertura, João de Barros (1926) afirmava que o ensino em Portugal era um “caos”, uma vez que entre os cursos primário, secundário, superior e profissional não havia ligação, como também não correspondiam as exigências económicas nas regiões onde estavam inseridos.

“A formação para o magistério primário remonta a 1835, data da criação das Escolas Normais Primárias, que, em 1930, recebem a designação de Escolas do Magistério Primário”(Vaza *et al*, 1986: 33). Com o aumento do número de escolas, houve também acréscimo no número de docentes primários que, “no ano escolar de 1925-1926, eram 8434 nas escolas oficiais e 318 nas escolas móveis [...] As escolas Normais Primárias, então em número de cinco, eram frequentadas, [...] por 814 alunos, dos quais 724 do sexo feminino [...]” (Carvalho, 1996: 713). Era notório que a maioria dos professores primários era do sexo feminino; levava uma vida de abnegação, restrita, como a de um sacerdote, e ainda sofriam com a decadência salarial.

Em 1930, com a extinção das Escolas Normais Superiores, passou a valorizar o estágio Clássico³⁵ e conseqüentemente o exame de Estado. Entre 1936 e 1942, houve uma interrupção na formação dos professores primários, devido ao seu número excessivo o que foi pautado no Decreto-Lei nº 27279, de 24 de Novembro de 1936. Mas, em 1942 foi determinada a reabertura do Magistério Primário, com duração de três anos.

Em 1949, são diagnosticados alguns aspectos negativos no desempenho do Curso de Ciências Pedagógicas:

“Na estrutura geral dos Cursos Pedagógicos reside um vício inato metodológico: a desintegração radical, estabelecida por lei, entre o magistério teórico universitário e o magistério prático liceral. A formação profissional do educador no Curso Pedagógico é essencialmente, se não exclusivamente, teórica, erudita, livresca, memorista. Como pode ‘verbi gratia’, o professor de psicologia escolar e de medidas mentais exercer o ensino e adextrar o educando no manejo dos testes escolares sem

³⁵ São extintas as Escolas Normais Superiores e atribui-se um valor acrescido ao Estágio considerando como elemento essencial na formação de professores, passando a cultura pedagógica a ser obtida nas Universidades e a prática pedagógica nos liceus culminando com a realização de um Estágio de dois anos, nas instituições referidas em segundo lugar. Findo o Estágio, realizava-se o “Exame de Estado” onde era conferida ao professor a tão aspirada habilitação. (Miranda, 2005:124).

um íntimo e permanente contacto experimental com os alunos e o meio das variadas escolas de diferente grau? Depois, a heterogeneidade da própria massa escolar, aliada ao seu ingente volume numérico (verdadeira multidão reunida à força no mesmo saco pesado), e a escassez do pessoal docente universitário impossibilitam uma acção doutrinal e investigativa eficientes”

(Pacheco, 1995b: 77).

As afirmações são contundentes, fotografando o abandono e a desarticulação das metodologias na formação do professor.

Ainda assim, “em 1977, a institucionalização do sistema público de Educação Pré-Escolar determina a criação do curso de “Formação de Educadores de Infância” que passa a ser ministrado nas Escolas Normais de Educadores de Infância, criadas para o efeito, e nas Escolas do Magistério Primário”(Vaza *et al*, 1986: 33). A própria legislação já previa um futuro lançamento do curso Formação de Educadores de Infância nas escolas Superiores de Educação, uma vez que os cursos mencionados formavam professores de Ensino Médio e as Escolas Superiores formavam professores em nível Superior, porém para os mesmos graus de ensino.

Os cursos Magistério Primário e Magistério Infantil trabalhavam com currículo comum no primeiro ano, deixando somente para o segundo ano as disciplinas específicas, o que facilitava a opção de transferências de cursos aos alunos.

Em 1971, as Faculdades de Ciências conferiam os graus de licenciatura e de bacharelado, apoiadas no Decreto nº 443/71, de 23 de outubro, sendo necessário à Faculdade:

“rever a estrutura curricular e programática dos cursos dos bacharelados e licenciaturas das Faculdades de Ciências;

Actualizar os elencos das disciplinas, tendo em conta a experiência de outros países;

Permitir aos alunos a opção pelo ramo de especialização científica ou pelo ramo de formação educacional” (Vaza *et al*, 1986: 189).

Surge também, uma segunda profissionalização para a docência, as Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional que compreendem “a componente da prática pedagógica, realizadas, respectivamente, na Universidade e nas escolas preparatórias e secundárias”(Id. *Ibid*: 35).

No mesmo ano, as licenciaturas das Faculdades de Ciências reestruturaram os cursos pelo sistema de unidades de crédito, sendo que nos três primeiros anos, trabalhava-se em um tronco comum, o que facilitava aos discentes optar entre o ramo de especialização científica e o ramo de formação educacional. Assim, surge o Decreto nº 443/71, de 23 de outubro, que especificava:

- “a) Exclusivamente formação científica específica nos 3 primeiros anos- tronco comum.
- b) Formação científica específica e formação pedagógica no 4º ano.
- c) Elaboração de uma monografia científica e realização de um estágio pedagógico em escola dos ensinamentos preparatório ou secundário, no 5º ano”.

A criação do sistema de unidades de crédito possibilitou a realização de um trabalho interdisciplinar por oportunizar uma relação de áreas científicas afins, favorecendo também a articulação das disciplinas pedagógicas com as científicas.

Entretanto, e no âmbito da reforma Veiga Simão, de 1973, são criadas as Universidades Novas, caso da Universidade do Minho, entre outras, cujo papel na formação de professores virá a ser determinante a nível nacional. Em tais Universidades é criado o modelo integrado, ou seja, o aluno, desde o primeiro ao último ano, tem uma formação de base científica com uma especificidade de docência quanto à formação pedagógica.

Em 1977, a formação de professores do ensino preparatório é atribuída às Escolas Superiores de Educação. Essa formação de docentes foi integrada para todo o ensino pré-secundário, surgindo a terceira via de profissionalização, que possuía seu próprio estatuto profissional. Na seqüência é criada a quarta via de profissionalização (1978); as Licenciaturas de Ensino “prevêem, em regime integrado, as componentes de formação teórica específica e psico-pedagógica e, em regime seqüencial, a componente da prática pedagógica e que também conferem um estatuto profissional”(Vaza *et al*, 1986: 34).

O Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de Outubro- Ensino Superior de Curta Duração- substituiu o projeto das Escolas Normais Superiores, Instituições criadas pelo Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto:

- “As Escolas Normais Superiores são centros de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino básico, em especial para o preparatório, que ministram cursos superiores de curta duração, abrangendo os domínios humanístico, científico, artístico, pedagógico e de administração escolar,

e que desenvolvem investigação educacional e apóiam pedagogicamente os organismos de ensino e de educação permanente [...]”(Artigo 2, Inciso 3).

Mediante a criação das Escolas Normais Superiores, Universidades e dos Institutos Politécnicos houve uma expansão dos cursos formação de professores. As Escolas Superiores de Educação ficaram com a responsabilidade de formar os Educadores de Infância e os professores do Ensino Primário, uma vez que necessitavam de uma formação de nível superior, havendo assim, um alargamento da escolaridade mínima, cujo objetivo era “promover a alta cultura pedagógica”. Ainda referenciando o Decreto-Lei nº 427-B/77, no Artigo 7º, constata-se: “o ingresso nos estabelecimentos de ensino de curta duração ficará sujeito ao regime de “*numerus clausus*” e ao preenchimento das demais condições genericamente fixadas para o acesso aos restantes estabelecimentos de ensino superior”. Segundo o mesmo Decreto-Lei, a duração para os cursos variam entre quatro a seis semestres, porém, o Programa Preliminar propõe a duração de três anos para os cursos de professores de ensino básico e de educadores de infância. Este Programa, “sugere ainda a criação de um processo que assegure o acompanhamento da actividade docente dos professores recém-formados, durante o seu primeiro exercício” (Vaza *et al*, 1986: 151). Após a preparação em nível científico, o aluno, como futuro professor, sujeitava-se a provas teóricas e práticas na Escola Normal Superior, que funcionava como Estágio, uma vez que estas escolas estavam voltadas para a questão pedagógica. Ao término dessa fase, o professor era denominado professor provisório interino. Finalizada a formação pedagógica, realizava provas específicas, como “Exames de Estado”, passando dois anos pelo período de aprendizagem, para só depois pertencer à categoria de “professor extraordinário com mérito” (Pacheco & Flores, 1999: 73).

Em 1979, pelo Decreto do Governo nº 51/83, de 1 de Julho, a formação inicial dos professores do Ensino Preparatório continua a ser atribuída às Escolas Superiores de Educação, sendo que em universidades em que existe formação de professores tal tarefa é incumbida aos Centros Integrados de Formação de Professores, como da Universidade de Aveiro e do Minho, entre outros. Ainda em 1979, surgiu o Decreto-Lei nº 513-T/79, de 26 de Dezembro, alterando a designação de “ensino superior de curta duração” para “ensino superior politécnico”, referindo no Art. 1º "O ensino superior politécnico - designação que doravante passa a ser a do ensino superior de curta duração [...] - é assegurado por

escolas superiores, de educação e técnicas, agrupadas ou não em Institutos Politécnicos". O Art. 2º afirma: "Ao ensino superior politécnico, ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao universitário[...]"(Decreto-Lei nº 513-T/79). Neste contexto, percebemos que a finalidade do Ensino Superior Politécnico era formar Educadores de Infância, professores do Ensino Primário e Técnicos, sem perder o foco da investigação e o desenvolvimento experimental, uma vez que esse tipo de escolas de ensino superior são essencialmente práticas, voltadas para a formação de técnicos e com estatuto próprio.

A Lei nº 46/86, Art.º 13º, Inciso 4, refere: "No ensino politécnico é conferido o grau de bacharel e são atribuídos diplomas de estudos superiores especializados [...]" já o inciso 8, aponta que: "A mobilidade entre o ensino universitário e o ensino politécnico é assegurada com base no princípio do reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas[...]". O Art.º 14º, inciso 3, indica que "As universidades podem ser constituídas por escolas, institutos ou faculdades [...]". O ensino Politécnico também é assegurado pela Lei n.º 54/90 -Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico- que aborda sua importância, afirmando que "as escolas superiores são centros de formação cultural e técnica de nível superior [...] e preparam para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas" (Art.º 29). Quanto às Escolas Superiores, "a realização de trabalhos de investigação aplicada e de desenvolvimento experimental", (alínea 2, inciso d), têm como objectivos não só a formação inicial e contínua mas também "a investigação e o desenvolvimento" (Alínea 6, inciso c, Art.º 2º).

Verifica-se que houve uma evolução histórica e legislativa sobre o ensino superior politécnico, este com estatuto próprio, fazendo-nos entender que o ensino universitário e o ensino politécnico são "duas faces da mesma moeda", porém cada um com especificidades próprias.

Desta forma, foram criados para o ensino superior em Portugal:

"dois subsistemas de ensino: um de natureza eminentemente teórico-prática (o saber e o saber fazer, como parte do todo que é o saber), que deveria desenvolver a sua actividade de investigação predominantemente no domínio da investigação aplicada- o ensino superior politécnico e o outro (subsistema) de ensino eminentemente conceptual e teórico e vocacionado, predominantemente, para o desenvolvimento da investigação básica ou fundamental. Relativamente ao ensino superior politécnico, toda a legislação desde a publicação do Decreto-Lei nº.402/73, em Agosto, refere a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental como uma das actividades importantes

deste sub-sistema do ensino superior, sendo ratificada e reforçada sucessivamente pelas Leis n.º-46/86 e 54/90” (Instituto Politécnico de Leiria, 2000: 5).

Dando seqüência à história dos cursos de formação de professores, e entretanto na formação continuada, no ano de 1985, foi extinta a Profissionalização em Exercício. Segundo Miranda, esta era “inserida numa complexidade de relações motivadoras de dinamismo, experiência pessoal do próprio formando em correlação com as potencialidades e necessidades dos grupos disciplinares, preconizando essencialmente um professor informado” (2005: 125). A Profissionalização em Exercício visava a um professor com objetivo de oxigenar a sua prática pedagógica, envolver-se com as questões da comunidade escolar, com o meio social e integralizar nesta realidade. Com o seu encerramento ficou a cargo das Escolas Superiores de Educação a competência para a profissionalização dos professores dos ensinos Preparatório e Secundário, em regime de formação em serviço. Para a Administração do sistema educativo, este modelo era viável, pois profissionalizava um número elevado de docentes e com verbas mínimas. Somente eram dispensados desta via, os professores com seis anos de serviço, uma questão meramente econômica. A operacionalização da formação em serviço se dava através de dois componentes: formação em Ciências de Educação nas Escolas Superiores de Educação e nos Centros Integrados de Formação de Professores, e o acompanhamento da prática pedagógica. A Lei de Bases do Sistema Educativo não menciona a “formação em serviço” e sim “profissionalização em serviço”, através do Artigo 62. Porém, para Patrício, *apud* Miranda, “a formação em serviço é um problema conjuntural que deve ser resolvido sem perda de tempo [...]. Nada que se pareça com uma solução administrativa pode ser aceite. A dignidade da função docente repele-o [...]” (2005: 126).

Surge a profissionalização em serviço, mencionada na LBSE, no Art. 62, Inciso 2, oferecendo-a “[...] de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino”. Desde seu início, houve várias modificações embasadas por Decretos-Leis e Portaria.³⁶ Isso se dava devido à “epidemia” de docentes sem as devidas e

³⁶ Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto- Regulamenta a profissionalização em serviço (alterado pelos Decretos-Leis nº 345/89, de 11 de Outubro, e nº 15-A/99, de 19 de Janeiro, altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica, criados pelo Decreto-Lei nº 384/93, de 18 de Novembro, com a redação dada pelo Decreto-Lei nº 16/96, de 8 de Março, e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço dos docentes integrados em quadros de zona pedagógica, introduzindo alterações de natureza instrumental no regime de profissionalização em

necessárias habilitações académicas e pedagógicas, o que causou uma fragilidade educacional extremamente grave. “Assim, com a finalidade não só de atenuar, mas também colmatar essa situação realiza-se a profissionalização em exercício, a formação em serviço e a profissionalização em serviço” (*Id. /bid.*). Neste sentido, não houve espaço a formas inovadoras na formação de professores, uma vez que o próprio Ministério acelerou o ritmo de profissionalização dos professores, para viabilizar em um mínimo espaço de tempo, porém, integrando as diferentes dimensões da função educativa do professor.

Daí que “a instabilidade do corpo docente, com o precário vínculo profissional, o ritmo de profissionalização lento e a estrutura pesadíssima de profissionalização com custos financeiros avultados, foram motivos apontados, por parte do Ministério, para a alteração do modelo de profissionalização” (Pacheco, 1999: 84). O Ministério depara-se ainda com vários profissionais sem habilitação profissional, mas a profissionalização em exercício tem sido favorável, uma vez que profissionaliza um número significativo de docentes num espaço de tempo e gastos menores.

Na Universidade do Minho, no período de 1983 a 1987, O CIFOP – Centro Integrado da Formação de Professores- deu início ao projeto de profissionalização em serviço dos professores provisórios, colocados no Distrito de Braga, no Ensino Preparatório e Secundário.

Já “em relação aos cursos de formação de professores da Universidade do Minho, dois momentos principais se registram: os cursos de bacharelado e os cursos de licenciatura” (*Id.*, 1995a: 94). A partir de 1975, funcionam os cursos de bacharelado na formação em Ciências da Educação³⁷, sendo substituídos, em 1980 pelos cursos de Licenciaturas, ambos para o ensino preparatório e para o ensino secundário.

Entretanto, quanto a formação de educadores e professores do ensino primário, só em 1986 é que foi designado 1º ciclo do ensino básico, foi criado o CIFOP: este “[...] é definido basicamente pela criação das unidades orgânicas básicas da Universidade (então Áreas Disciplinares, embrião das Secções do

serviço, definindo pelo Decreto-Lei nº 287/88, de 19 de Agosto, com a redacção dada pelo Decreto-Lei nº 345/99, de 11 de Outubro.

³⁷ 1º semestre: Relação Pedagógica; Educação e Sociedade; 2º semestre: Correntes Fundamentais da Pedagogia; Psicologia I; 3º semestre: Psicologia II, Escola e Envolvimento Comunitário; 4º semestre: Teorias da Aprendizagem e Modelos de Ensino; Organização e Administração Escolar; 5º semestre: Métodos e Técnicas de Ensino (opção); 6º semestre: Teoria Curricular e Docimologia (opção); 7º e 8º sem: Didácticas Especiais; Seminário (temas integrados e temas actuais da pedagogia).

Nos cursos de licenciatura, o plano curricular inclui: 1º ano: História e Filosofia da Educação; 2º ano: Psicologia do Desenvolvimento; 3º ano: Desenvolvimento Curricular e Modelos de Ensino; Sociologia da Educação (semestral); 4º ano: Metodologia do ensino de ...; Organização e Administração Escolar (semestral) (Pacheco, 1995:94).

CEFOPE³⁸) e pelo início das actividades de formação inicial de professores. [...] o CEFOPE é uma unidade de recursos humanos próprios, agrupados disciplinarmente, independentemente dos projetos que serve”(Formosinho, 1995: 03). Contudo, muitas dúvidas ocorreram sobre a missão do CIFOP.

Neste contexto, foi criado na Universidade do Minho o curso Bacharelado³⁹ de Ensino Básico 1º Ciclo, isso em 1987/88, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986.

Já 1989 a 1991, foi caracterizado em dois períodos, como afirma Formosinho:

“um foi de consolidação como unidade de recursos humanos e materiais, o da montagem do primeiro estágio dos cursos de bacharelado e a manifestação de afirmação que a organização do primeiro (e único) Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica implicou; o outro foi o processo de progressiva desestabilização externamente desencadeada (com reflexos internos) provocado pelo conflito aberto com a Unidade Científico-Pedagógica de Educação, desde Julho de 1989, pelas correspondentes Jornadas de debate sobre o CIFOP, em Dezembro de 1989, e pela inserção desse conflito no processo de discussão dos primeiros estatutos da Universidade”(Id. *Ibid.*: 4).

Percebemos que foi um período de muita discussão sobre o estatuto e missão do CIFOP, como também sobre a criação de consolidação da unidade do CEFOPE. Houve ainda debates acerca do perfil dos docentes a formar, criação de licenciaturas para o 2º Ciclo e sobre as Práticas Pedagógicas. Mas o progresso continuava, e de 1993 a 1995, além do crescimento do corpo de docentes doutorados, aconteceu a expansão dos DESE's- Educação Especial, Educação Física, Educação Infantil e Básica Inicial, consolidando o desenvolvimento das actividades de ensino.

Em Abril de 1990, foi extinto o CIFOP e criado o CEFOPE⁴⁰ como escola⁴¹ dedicada à educação da criança, com grande investimento na formação académica dos docentes. O objetivo científico do CEFOPE

³⁸ Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância.

³⁹ Portaria nº 621/87, de 18 de Julho- Permite à UM conferir os graus de bacharel em Educação Pré-Escolar e em Ensino Primário.

Portaria nº 681/87, de 08 de Agosto- Estabelece o numerus clausus para o curso de bacharelado da educação pré-escolar e ensino primário na UM.

Portaria nº 715/87, de 20 de Agosto- Aprova o plano de estudos dos cursos de bacharelado (Formosinho, 1995: 13).

⁴⁰No ano letivo de 1990-1991, o Doutor João Formosinho foi o Presidente do CEFOPE, Presidente do Conselho de Cursos de Educação Infantil e Básica 1º Ciclo, Diretor das Seções de Ciências da Educação da Criança e Diretor do curso Bacharelado em Ensino Básico 1º Ciclo.

tem uma definição psicológica – a criança- e uma definição social – a condição infantil. Tem também uma definição escolar – a educação infantil e básica. É uma escola universitária dedicada à educação da criança. É a única escola universitária do país, no ensino estatal, com este objeto (Formosinho, 1995).

Um dos diferenciais do CEFOPE é o fato de estar inserido na Universidade do Minho, o que não ocorreu com as escolas politécnicas que ofereciam a mesma atividade de ensino. Na Lei de Bases do Sistema Educativo, encontramos no Art. 11º, Inciso 3, que “o ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica”. Assim, a Universidade não deve esquecer que é a grande propulsora da produção do conhecimento, sem surrupiar as questões que implicam as dimensões pessoais, da formação da identidade dos futuros docentes e potencializar a promoção da capacidade de reflexão crítica no estudante. Foi justamente neste momento, que surgiu a proposta de reformulação curricular dos cursos dos bacharelados em Educação de Infância e Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho.

Em 1998, para acordar com a Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, o curso de Bacharelado passa a ser oferecido como Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Entre 1998 e 2001 deu-se o processo de adequação do curso de bacharelado para o curso de licenciatura. Foi elaborado um plano de estudos transitório, sendo possível efetivar matrículas de alunos que concluíram os bacharelados no período entre 1991 e 2001.

A base para a criação do curso de licenciatura se deu a partir da reflexão interna e externa do curso de bacharelado e através da coordenação do curso, houve a criação de opções metodológicas inseridas no projeto.

Para o IEC “o projecto que sustém esta licenciatura, está, nuns casos mais explícito do que noutros, visível nas práticas prevaletentes, observável nomeadamente nos documentos que definem os programas das disciplinas e especialmente na documentação que orienta as práticas pedagógicas e o estágio” (IEC, 2003: 19).

⁴¹ A construção de uma escola implica para além de uma construção global, a construção das unidades orgânicas básicas, como são os grupos e subgrupos disciplinares e os departamentos; implica a montagem dos projectos de ensino- os cursos- e implica o desenvolvimento dos projectos de investigação (Formosinho, 1995: 85).

A organização característica do modelo academicista, principalmente no âmbito universitário, dificultava o desenvolvimento de um projeto de formação curricular integrado, destacando assim, o modelo “colcha de retalhos”, onde não havia linearidade na construção de uma profissionalidade coerente com o perfil do docente desejável. O IEC, mesmo trabalhando com três departamentos específicos direcionados para a formação de profissionais da Educação, lutou em prol da amenização da questão da fragmentação. “As características específicas destes cursos, exigem uma visão mais integrada da formação e condições organizacionais muito específicas de molde a permitir o diálogo entre os participantes no projecto de formação: professores investigadores, professores das diferentes disciplinas de ciência da educação e da especialidade, supervisores, professores cooperantes e formados” (IEC, 2003: 19).

Pelo fato de ser um curso recente na universidade, houve uma reprodução do modelo predominante, ao contrário do que almejavam: modelo mais flexível e integrado. É bom frisar que para o IEC, os cursos deveriam desenvolver nos discentes competências transversais e específicas, importantes para a prática profissional, caracterizadas pela diversidade, incerteza e complexidade.

7 Trajetória do Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho

Como dissemos, em 1998, foi criada a Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, pela Resolução do Senado Universitário da Universidade do Minho nº 02/98, publicada no Diário da República, no Despacho nº 13 253/98 (II série), de 1-8-98. No mesmo período, foi criada a Licenciatura em Educação de Infância, tendo uma forte articulação com o curso Licenciatura em Ensino Básico no 1º Ciclo. Os cursos são oferecidos no Instituto de Estudos da Criança (IEC), localizado no Edifício dos Congregados.

A coordenação do curso possui três órgãos – Presidência de Conselho de Cursos, Direção de Curso e Comissão de Curso - que se articulam, tanto interna quanto externamente, com os departamentos específicos do Curso e com a Presidência do Instituto de Estudos da Criança. Mesmo com as contribuições desses órgãos, nem sempre é possível reuni-los, ficando ao Diretor do Curso também a responsabilidade da gestão pedagógica.

Cada instituição de Ensino Superior tem liberdade para construir o seu próprio Projeto Pedagógico, cabendo-lhes também elaborar o regulamento da disciplina Prática Pedagógica (estágio), que visa a profissionalização dos docentes. Contudo, é interessante atentar para a Deliberação nº 1488/2000, D.R.15.12.2000, que aponta sobre a organização do currículo do curso, conforme inciso 3:

- “i) haver coerência entre a estrutura conceptual do curso, a natureza das disciplinas e o sistema de avaliação dos formandos;
- ii) existir articulação entre a teoria e prática, integrando actividades de iniciação à prática profissional ao longo do curso;
- iii) haver uma articulação cuidada entre as diferentes unidades do curso e actividades desenvolvidas na iniciação à prática profissional [...];
- iv) desenvolver adequadamente objectivos curriculares de natureza transversal;
- v) haver possibilidade de os formandos realizarem actividades conjuntas com formandos de cursos afins, com vista a fomentar o cruzamento de conhecimentos e a avaliação de diferentes áreas de competência, úteis no trabalho profissional posterior”.

Diante da proposta de currículo elaborado pela Deliberação nº 1488/2000, constata-se que o IEC se aproximou dessas sugestões, elaborando o Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, visando formar profissionais com competências necessárias para o desempenho profissional docente, pois ele “assegura o ensino, a investigação e a prestação de outros serviços especializados no âmbito dos estudos da criança bem como a formação de Educadores de Infância e professores do Ensino Básico” (IEC, 2003: 1).

Apresentaremos a seguir, o Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC.

Tem participação de três Departamentos: Departamento de Ciências de Educação da Criança, (DCEC), Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna (DCILM), Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física (DEAEF), que apóiam o desenvolvimento do curso, porém, duas disciplinas do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, são da responsabilidade dos Departamentos de Pedagogia e de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação e Psicologia.

São oferecidas aos alunos trinta e duas vagas, ocupadas por 92,3% do sexo feminino. A maioria reside em Braga, seguindo-se os de Entre Douro e Vouga. Em 2004 todas foram preenchidas logo na 1ª

fase, pelo regime geral de acesso, sendo a nota mais baixa 13,4, média que sofreu alteração com o preenchimento da 2ª fase. Esta fase ocorreu devido a vagas remanescentes da não efetivação das matrículas da 1ª fase, porém, manteve como resultado final a média de 12,0, sendo que a média global de entrada da turma para a Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo foi de 14,27 (IEC, 2003).

O curso é oferecido no período matutino, sendo que as aulas de formação inicial concentram-se nos horários do período vespertino.

A Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo tem em sua base uma reflexão sobre os bacharelados anteriormente oferecidos, sugerindo como orientação central: o 1º ano de introdução, comuns às licenciaturas de Ensino Básico, 1º Ciclo e Educação de Infância. Um dos pontos favoráveis à situação é facilitar a permeabilidade e transferência de cursos pelos alunos, uma vez que as solicitações nesse sentido são freqüentes.

É oferecido no curso uma carga horária semanal, em média de 24,5 horas, o que equivale a 5 horas de aula por dia letivo, tendo como ponto importante a manutenção do princípio da formação integrada, redistribuindo cargas horárias entre as disciplinas de Ciências da Educação e a formação nas áreas de Especialidade, equiparando-as. Outro ponto forte é que o curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo permaneceu, de acordo com o Bacharelado, com a distribuição da disciplina Prática Pedagógica ao longo dos quatro anos do curso, tendo a mesma, uma evolução gradativa de responsabilidades dos discentes no decorrer dos anos. O peso dos créditos entre as disciplinas das áreas de especificidade, Ciência da Educação e Prática Pedagógica é 55% - 45% (IEC, 2003).

De acordo com essas orientações, foram traçados os objetivos gerais, buscando a qualidade da formação de professores dentro do perfil adequado às exigências educacionais,

- “a) Desenvolvimento profissional e pessoal, através da aquisição de atitudes e competências investigativas, reflexivas e colaborativas, eticamente sustentadas, que capacitem para uma intervenção criteriosa e para a aprendizagem ao longo da vida.
- b) Desenvolvimento curricular, mediante a capacitação para serem construtores críticos e gestores de currículo, numa perspectiva integradora e flexível.

c) Desenvolvimento organizacional, através da participação criteriosa e activa na construção do projeto educativo da escola, como via de afirmação da autonomia e abertura das comunidades educativas” (*Id. Ibid.*: 2).

Para o IEC, essas três dimensões elencadas sustentam o desenvolvimento de competências pedagógicas dos futuros docentes, pois são competências que subsidiam a prática diária de um professor, mobilizando atitudes, saberes e capacidades.

O curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo trabalha com quatro componentes de formação, percebidas como fundamentais para a formação do docente: “formação cultural, social e ética; formação na especialidade das áreas de docência; formação educacional geral e formação no âmbito da iniciação à prática profissional” (*Id. Ibid.*), apoiando um perfil profissional do professor do 1º Ciclo.

A prática Pedagógica, mencionada anteriormente, é desenvolvida ao longo do curso, ou seja, durante os quatro anos, sendo que no 1º ano os alunos irão observar os contextos educativos diversificados em Associações Culturais e Artísticas, Jardins de Infância, Escuteiros, Creches, ATL's, Videotecas, Associações Desportivas, Internatos, Museus, Academia de Música, Escolas Cooperantes, Instituições de Ensino Especial, Serviços de Pediatria e outros. Já no 2º ano, os alunos irão para as Escolas cooperantes/Salas e Projetos de Inovação Educativa (Escola da Ponte, Programa Nónio-Século XXI, Projeto PROCUR, Agrupamentos Horizontais, Centros Escolares, entre outros), tendo o aluno que observar, intervir e refletir nesses contextos, como também contactar com projetos de inovação educativa.

A Prática Pedagógica III acontece no 3º ano e o aluno participa do contexto profissional, como Agrupamentos/Escolas/Salas Cooperantes e outros contextos de interesse. O objetivo da PPIII é o aluno saber desenhar um Projeto Curricular de Turma integrado num contexto escolar, como também a planificação, desenvolvimento e avaliação de uma Atividade Integradora. A Prática Pedagógica IV (Estágio) acontece no último ano, onde o aluno participa de agrupamentos/Escolas/Salas cooperantes com o objetivo de desenhar e desenvolver um Projeto Curricular de Turma, integrado num Projeto Curricular de Escola/Agrupamento. Na Prática Pedagógica IV, o aluno faz 12,5 horas semanais conforme quadro a seguir referente à Estrutura curricular do 4º ano (Estágio).

		Períodos de Formação			
		1ª Fase- 2 sems.	2ª Fase-10 sems.	3ª Fase- 10 sems.	4ª Fase- 4 sems.
Componentes da Formação	PPIV Estágio (12,5 h semanais)	Permanência contínua nas escolas	Um dia por semana (intervenção em grupo)	Quatro dias por semana (intervenção individual)	Dois dias por semana (intervenção em grupo)
		Observação e caracterização do contexto. Desenvolvimento de Actividades Integradoras . Construção do Projecto Curricular de Turma.		Desenvolvimento e avaliação de um Projecto Curricular Integrado .	
	Seminário (3 horas semanais)	Regulação e avaliação do processo Reflexão sistemática Troca de experiências Aprofundamento de temas/problemas relevantes Apoio na construção do Projeto Curricular			
	Supervisão	Encontros Supervisor/Grupo - 1,5 horas semanais Encontros Cooperante/Grupo – 3 horas semanais Acompanhamento Cooperante/Grupo-Aluno – 12,5 horas semanais Visitas de observação (Supervisor) – 12 visitas/grupo anuais Visitas de observação (Oficinas)			
	Áreas	Necessidades Educativas Especiais (3 horas semanais) Oficinas de Ensino (1 hora semanal)			

Quadro nº XI- Estrutura Curricular do 4º ano- Estágio

Formosinho (2001) alega que são dois momentos de desenvolvimento da componente de Prática Pedagógica, o primeiro envolve várias atividades de iniciação: práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica; o segundo é a fase final ou estágio, onde o aluno ministra aulas para uma ou mais turmas, sendo co-responsável pelas atividades, com o auxílio do orientador da escola e a supervisão da instituição formadora e de forma diferenciada, de acordo com a especificidade de cada nível de educação e ensino.

Observa-se que o Projeto Pedagógico do IEC, no decorrer do curso, proporciona momentos de integração do aluno na realidade escolar, possível através das PP(s).

O Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores- INAFOP- na última década, porém, vem produzindo propostas para a reforma da formação de professores. Debruça-se sobre a natureza da Prática Pedagógica nos cursos de formação inicial de professores, pois acredita que esse é um

dos componentes integradores dos cursos de formação, a par da ciência da educação, da de formação pessoal e social e da formação científica específica. Assim, a Prática Pedagógica, deve ser radicada sobretudo no exercício de uma prática reflexiva e na aquisição de saberes e de competências. Alega que a formação profissional de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do acesso à escola e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem sucedidos na sua escolaridade. Aponta também, que a Prática Pedagógica visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da ação docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a atividade docente (INAFOP, 2001).

Em Outubro de 2001, o INAFOP apresentou dois modelos legais de Prática Pedagógica que permanecem em vigor - o modelo relativo à Educação Básica e o modelo relativo ao Ensino Secundário. Esses modelos contemplam contextos históricos bem diferenciados, como também são bem diferentes os tipos de instituições de formação e enquadramento legal neste sistema.

Será apresentado a seguir o quadro nº XII descrevendo essas diferenças.

DESCRIÇÃO DOS DOIS MODELOS LEGAIS DE ESTÁGIO CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DA REGULAMENTAÇÃO		
	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO SECUNDÁRIO	PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÂMBITO DE APLICAÇÃO DO MODELO Ensino superior universitário e politécnico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Universidades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolas Superiores de Educação ▪ “Universidades Novas”
ÂMBITO ACTUAL DE APLICAÇÃO DO MODELO Ensino superior público e privado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predomina largamente o ensino (universitário) público 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há muitas escolas Superiores de Educação privadas
DATA DA PRIMEIRA FORMULAÇÃO DO MODELO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finais da década de 1970 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1986, ano de aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo.
CONTEXTO EDUCATIVO DA PRIMEIRA FORMULAÇÃO DO MODELO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processo de expansão da escolaridade e massificação do ensino. ▪ Massificação docente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reforma Global do Sistema Educativo na seqüência da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo.
POSICIONAMENTO DO MODELO NO SISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo minoritário e inovador no qual se depositavam muitas esperanças. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo único para a formação inicial de professores dos níveis em causa.
POSICIONAMENTO DO ESTAGIÁRIO- ESTATUTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O estagiário é considerado um professor da escola- um professor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O estagiário mantém o estatuto de estudante e não é

	provisório com habilitação própria, na terminologia inicial.	remunerado.
POSICIONAMENTO DO ESTAGIÁRIO-REMUNERAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O estagiário é remunerado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O estagiário mantém o estatuto de estudante e não é remunerado.

Quadro nº XII- Projeto de Recomendação. INAFOP (2001: 10).

O modelo de formação/certificação dos professores da Educação Básica foi elaborado na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo. A formulação desse modelo se deu a partir da criação de um instrumento legal para a Prática Pedagógica e para a certificação profissional, como também para regular as relações das instituições formadoras com as escolas parceiras e a comunidade profissional, uma vez que os estagiários desenvolvem atividades de ordem colaborativa. O IEC seleciona os locais em que serão desenvolvidas as Práticas Pedagógicas⁴², porém, integralizam a coordenação do corpo docente⁴³ da instituição formadora com professores cooperantes⁴⁴, ficando para o(a) coordenador (a) da Prática Pedagógica em articulação com o Diretor(a) do Curso, a responsabilidade de fazer essa integralização, que é possível através de reuniões gerais e de equipes, para planejamento e avaliação periódicas.

Para o IEC,

“as actividades realizadas no contexto de sala de aula são perspectivadas à luz do Projecto Educativo e Curricular de Escola. Na sequência do trabalho desenvolvido anteriormente, e com base no projecto educativo/curricular da escola e da turma, cada grupo faz o desenho global de

⁴² A Prática Pedagógica IV/Estágio decorre em escolas/agrupamentos de escolas com quem o IEC estabelece protocolos de colaboração. Nessas escolas existe um ou mais professores cooperantes, sendo cada um responsável pelo acompanhamento e orientação de um pequeno grupo de estudantes (2 elementos por grupo, excepcionalmente (IEC, [199-?]: 2).

⁴³ No início do ano lectivo, são constituídos os grupos de estágio e cada grupo é colocado numa escola/turma do 1º ciclo do ensino básico. Os estudantes/estagiários são acompanhados, individualmente e em grupo, por um docente dessa escola e por um docente do IEC, os quais desenvolvem, em colaboração, o processo de supervisão, nas vertentes da planificação, observação, reflexão e avaliação (IEC, [199-?]: 2).

Este processo desenvolve-se em reuniões, em encontros informais, em visitas às escolas e em sessões de visionamento de vídeos de aulas e de outras actividades realizadas pelos estudantes/estagiários.

⁴⁴ A selecção dos professores cooperantes é feita anualmente, em função de vários critérios, como a formação, a estabilidade e a diversidade de contextos. Nesta selecção não pode deixar de ser tida em conta também a mobilidade provocada pelo sistema de colocação dos professores, a qual pode criar, em certos casos, a necessidade de mudar de escola para assegurar a continuidade de um professor cooperante (*Id.Ibid.*).

um Projeto Curricular Integrado que sustenta e orienta as decisões a tomar ao longo deste período de prática intensiva e que se vai concretizar no desenvolvimento de actividades integradoras/unidades didácticas globalizadoras (IEC, 2003: 2).

Compreendemos a importância de se trabalhar com um Projeto Educativo dinâmico, para que as práticas educativas sejam desenvolvidas de forma compartilhada pelos sujeitos.

8 Estrutura Curricular do curso de Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho

O curso Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo integra 20 disciplinas anuais e 28 disciplinas semestrais obrigatórias, oferece ainda a possibilidade de opções de 4 disciplinas, sendo que no ano letivo de 2003-2004, funcionaram 3, das 4 ofertadas: Alfabetização Visual, Animação Desportiva e Música Vocal e Instrumental, esta última sendo opção ao terceiro ano. O curso oferece 240 ECTS, distribuídos num calendário escolar de trinta semanas letivas e divididas em dois semestres.

As disciplinas da estrutura curricular do curso são distribuídas de forma a atender o perfil profissional do professor do Ensino Básico 1º Ciclo. Essas disciplinas, progressivamente, se aproximam dos contextos de Educação. Os docentes, de modo geral, estabelecem relações entre teoria/prática em várias modalidades: “nas salas de aulas; em visitas de estudo; na elaboração de portefólios; na organização e participação em encontros, conferências, congressos, seminários, jornadas, exposições, etc.” (IEC, 2003: 22-23). Neste sentido, reafirma a importância da Prática Pedagógica desde o primeiro ano do Curso, conforme pode ser verificado a seguir na Estrutura Curricular do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo.

Ano	Código	Nome	Regime	ECTS
1	3601A9	Ciências da Natureza I	A	9,5
1	3601N2	Ciências Sociais - Problemas e Métodos	S1	3
1	3601N3	Educação Física I	S1	3,5
1	3602N3	Educação Musical I	S2	2,5
1	3602N2	Educação para a Comunicação Social	S2	2,5
1	3601N4	Educação Visual e Plástica I	S1	3,5
1	3601B1	História e Filosofia da Educação	A	6
1	3602N1	Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	S2	4
1	3601N1	Linguagem e Sistemas Linguísticos	S1	5
1	3601A8	Matemática I	A	11
1	3602N4	Movimento e Drama I	S2	2,5
1	3601A7	Prática Pedagógica I	A	3,5
1	3602N5	Princípios Psicológicos de Educação da Criança	S2	3,5
2	3604N2	Análise Gramatical e Pragmática do Discurso	S2	4
2	3603N4	Ciências da Natureza II	S1	3,5
2	3603N5	Educação Física II	S1	3,5
2	3603A8	Educação Musical II	A	5
2	3604N5	Espaço e Sociedade	S2	4
2	3604N3	Introdução à Didáctica da Matemática	S2	3,5
2	3603N2	Literatura Infantil	S1	5,5
2	3603N3	Matemática II	S1	4
2	3603N6	Movimento e Drama II	S1	2,5
2	3603A7	Prática Pedagógica II	A	3,5
2	3603B1	Psicologia do Desenvolvimento	A	8,5
2	3603A9	Tecnologias da Informação e Comunicação	A	5
2	3604N4	Temas de Saúde e Ambiente	S2	3,5
2	3604N6	Teoria Curricular do Ensino Básico	S2	4
3	3605A1	Desenvolvimento Curricular	A	7
3	3605A2	Desenvolvimento Pessoal e Social	A	5
3	3605N8	Didáctica da Leitura e da Escrita	S1	6
3	3606N5	Didáctica da Matemática	S2	5
3	3605N9	Didáctica das Ciências da Natureza	S1	4,5
3	3606N4	Didáctica do Texto	S2	5,5
3	3606N7	Educação Física III	S2	2,5

3	3606N8	Educação Visual e Plástica II	S2	2,5
3	360501	Opção I ⁴⁵	S1	4,5
3	3605N3	Organização da Escola Básica Inicial	S1	4,5
3	3605A4	Prática Pedagógica III	A	4,5
3	3605A3	Sociologia da Educação	A	4,5
3	3606N6	Temas e Percursos de História de Portugal	S2	4
4	3607A7	Integração Curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação	A	2
4	3607A6	Necessidades Educativas Especiais	A	12
4	3607A2	Oficina de Ensino da Língua Materna	A	2
4	3607A3	Oficina de Ensino da Matemática	A	2
4	3607A4	Oficina de Ensino das Ciências da Natureza	A	2
4	3607A5	Oficina de Ensino do Estudo do Meio Social	A	2
4	3607N8	Oficina de Expressões	S1	3
4	3607A9	Prática Pedagógica IV	A	28
4	3607A8	Seminário	A	7

Quadro nº XIII -Estrutura Curricular do Curso Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo da UM

Constata-se que a Estrutura Curricular do curso, mantém um número elevado de disciplinas, o que poderá dificultar a realização de um trabalho interdisciplinar. Porém, sendo algumas delas inseridas em um mesmo Departamento, poderá ocorrer uma maior proximidade e articulação entre estas disciplinas, mas para o IEC esta situação traduz um dos pontos fracos do curso “[...] as dificuldades de articulação intra e inter-departamental das disciplinas, alguns problemas de coordenação entre as didáticas específicas e a prática pedagógica [...]” (2003: 75). Esse fato se dá pela excessiva departamentalização das disciplinas e pela quase ausência de intercâmbios disciplinares, referido pelo CRUP:

“hoje em dia, a generalidade das licenciaturas portuguesas caracteriza-se por um modelo de ensino com aulas teóricas expositivas (para “transmitir” conhecimentos), aulas teórico-práticas para a resolução de problemas (aplicando a teoria “transmitida”) e aulas práticas dirigidas para actividades normalmente descontextualizadas, repetitivas e muito circunscritas a pequenas fatias de “matéria”. De modo geral não são usados, nem mesmo a nível experimental, modelos centrados no aluno e mais estimulantes da iniciativa e da criatividade” (2004: 14).

⁴⁵ No ano letivo de 2003-2004, funcionaram três disciplinas, das quatro possíveis, dentro da opção do terceiro ano (Alfabetização Visual, Animação Desportiva e Música Vocal e Instrumental) (IEC, 2003: 39).

Vale ressaltar que, com a globalização - isso graças às novas tecnologias de comunicações e à internet - a informação científica especializada permeia a comunidade acadêmica, obrigando a universidade a repensar sua função, e os desafios de uma “sociedade do conhecimento”; precisa investir em novos modelos pedagógicos. Esses modelos, baseados na resolução de problemas ou em projetos (CRUP, 2004). Todavia, não se trabalha com projetos sem realizar a interdisciplinaridade, o que exige no mínimo que o professor conheça o Projeto Pedagógico do curso e principalmente a Estrutura Curricular do mesmo. Desta forma, através de um mapeamento realizado na Estrutura Curricular, foi possível verificar o número total de créditos das disciplinas oferecidas no Curso, conforme consolidado de dados a seguir.

Consolidado de dados da Estrutura Curricular do Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo

Nome	ECTS
Ciências da Natureza I e II	13
Ciências Sociais - Problemas e Métodos	3
Educação Física I, II e III	9,5
Educação Musical I e II	7,5
Educação para a Comunicação Social	2,5
Educação Visual e Plástica I e II	6
História e Filosofia da Educação	6
Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas	4
Linguagem e Sistemas Linguísticos	5
Matemática I e II	15
Movimento e Drama I e II	5
Prática Pedagógica I, II, III e IV	39,5
Princípios Psicológicos de Educação da Criança	3,5
Análise Gramatical e Pragmática do Discurso	4
Espaço e Sociedade	4
Introdução à Didáctica da Matemática	3,5
Literatura Infantil	5,5
Psicologia do Desenvolvimento	8,5
Tecnologias da Informação e Comunicação	5
Temas de Saúde e Ambiente	3,5

Teoria Curricular do Ensino Básico	4
Desenvolvimento Curricular	7
Desenvolvimento Pessoal e Social	5
Didáctica da Leitura e da Escrita	6
Didáctica da Matemática	5
Didáctica das Ciências da Natureza	4,5
Didáctica do Texto	5,5
Opção I	4,5
Organização da Escola Básica Inicial	4,5
Sociologia da Educação	4,5
Temas e Percursos de História de Portugal	4
Integração Curricular das Tecnologias da Informação e Comunicação	2
Necessidades Educativas Especiais	12
Oficina de Ensino da Língua Materna	2
Oficina de Ensino da Matemática	2
Oficina de Ensino das Ciências da Natureza	2
Oficina de Ensino do Estudo do Meio Social	2
Oficina de Expressões	3
Seminário	7
TOTAL	240

Quadro nº XIV- Consolidado de Dados do Curso Licenciatura no Ensino Básico 1º Ciclo do IEC- UM

Diante da Estrutura Curricular do Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo, observamos que o mesmo abrange as três componentes previstas no Artigo 18º do Decreto-Lei nº 344/89, que é o “referencial de requisitos mínimos obrigatórios, a saber:

- a) componente de formação cultural e científica;
- b) componente de formação pedagógico-didáctica e
- c) componente de formação prática pedagógica”.

O curso oferece também aos discentes disciplinas que vêm ao encontro do Decreto-Lei nº 6/2001, Reorganização Curricular do Ensino Básico, quando expõe sobre: “[...] a obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos

domínios da língua materna e da matemática”. O que se espera é que os futuros docentes adquiram um conjunto de habilidades e competências essenciais para a profissão ao longo do curso, já que no Decreto-Lei nº 344/89 a formação inicial terá como objetivos fundamentais:

- a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adoção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios.
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade.
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didático.
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica.
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica” (Art.7º, Inciso 3).

A forma de quantificação desses objetivos deve ser cuidadosamente trabalhada nas disciplinas curriculares, de maneira a constituir um conjunto coerente e adequado na formação inicial dos professores do 1º Ciclo.

Segundo o IEC, não existe coordenação das disciplinas lecionadas pelo Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física, dentro do ano e do mesmo grupo disciplinar. Essa falta de integração se dá pela diferença de bases entre os alunos quando ingressam no Curso. Como exemplo disto, temos as disciplinas Educação Visual Plástica e Educação Física, com as quais a maioria dos alunos já tiveram contato no decorrer do 2º Ciclo do Ensino Básico, o que nem sempre ocorre com a disciplina Educação Musical e do Movimento e Drama, pois o contato é feito até o 6º ano de escolaridade. “Daí que as disciplinas de iniciação do 1º ano do Curso tenham de ter graus de profundidades de conhecimentos diferentes, o que dificulta muito qualquer tentativa de integração ou coordenação”(IEC, 2003: 23).

O objetivo do oferecimento da disciplina Oficina de Expressões, no 4º ano, é o de fazer junções de conhecimentos adquiridos pelos alunos em anos anteriores, aproveitando-os para a criação de projetos e trabalhos de aplicação. Entretanto, essa prática não tem sido satisfatória: “a eficácia do ensino das didáticas ligadas ao DEAEF, nunca é de fato, verdadeiramente avaliada. A intervenção dos docentes do Departamento na Prática Pedagógica é diminuta e, em alguns casos, mesmo inexistente” (IEC,2003: 24).

Isso demonstra a necessidade de se criar mecanismo que venha articular as disciplinas, alicerçando-as numa avaliação docente capaz de fotografar a atual situação.

Já no Departamento das Ciências Integradas e Língua Materna (DCILM), as disciplinas são distribuídas ao longo dos quatro anos, ofertadas aos discentes não somente com fundamentação teórica, mas trabalhadas como teórico-prático, sendo os alunos capazes de vivenciá-las através da prática pedagógica no 4º ano. Na área Disciplinar Ciências da Natureza, temos as disciplinas: Ciências da Natureza I e II, Temas de Saúde e Ambiente, Didática das Ciências da Natureza e Oficinas de Ensino de Ciências da Natureza. Estas, segundo o IEC, têm sempre em consideração o meio local e regional, sem perder de vista a universalidade dos paradigmas em que a construção dos diferentes saberes se baseiam (2003).

Na área Disciplinar de Matemática, existem três grupos de disciplinas: Matemática I e II, Introdução à Didática da Matemática e Oficinas de Ensino da Matemática, que acompanham a Prática Pedagógica IV. Elas contribuem para o desempenho profissional do professor. Na área Disciplinar de Estudo do Meio Social são as seguintes disciplinas: Ciências Sociais- Problemas e Métodos, Educação para a Comunicação Social, Espaço e Sociedade; Temas e Percursos de História de Portugal e Oficina de Ensino do Estudo do Meio Social. Para o IEC,

“estas disciplinas contribuem claramente para alguns dos aspectos evidenciados no perfil geral, concretamente: para o desenvolvimento da *dimensão profissional social e ética*, no que diz respeito às capacidades e atitudes de autonomia, do desenvolvimento da identidade cultural, do respeito pelas diferenças culturais e da dimensão cívica e formativa. Na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* salientamos o contributo em relação à integração de saberes, ao uso de vários tipos de linguagens, aos processos de aprender a aprender e a uma gestão democrática da sala de aula. Na *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade* as disciplinas contribuem para a valorização e integração dos saberes próprios dos contextos no projeto educativo. Na *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* dá-se um relevo especial às estratégias de reflexão sobre a prática e à investigação-acção” (2003: 26).

Para o desenvolvimento das disciplinas anteriormente elencadas, e de acordo com bibliografia do próprio IEC, os docentes utilizam metodologias e estratégias específicas, levando os discentes à construção

do conhecimento reflexivo sobre os aspectos teóricos, e dentro de um trabalho colaborativo realizado nas aulas teórico-práticas.

“Promove-se a reflexão sobre os aspectos teóricos suportada por leituras sugeridas pelos docentes ou recolhidas pelos alunos em trabalho de pesquisa autónomo e pelas apresentações dos docentes realizadas nas aulas teóricas. A planificação de unidades de ensino é sempre que possível a sua implementação nas escolas e a construção de materiais pedagógicos e a análise crítica de materiais já construídos é outra das vertentes” (IEC, 2003: 27).

Já na área Disciplinar de Língua Portuguesa são oferecidas as seguintes disciplinas: Linguagem e Sistemas Lingüísticos, Língua, Textualidade Literária e Estratégias Interpretativas, Análise Gramatical e Pragmática do Discurso, Literatura Infantil, Didáctica da Leitura e da Escrita, Didáctica do Texto e Oficina de Ensino da Língua Materna. São disciplinas que na sua totalidade, visam desenvolver nos futuros professores, capacidade de compreensão de diferentes textos, reflexão no processo de produção e construção de textos e suas interfases com a comunicação oral. As metodologias de ensino-aprendizagem são apresentadas de forma ativa e diversificada. Segundo o IEC, há uma preocupação em construir materiais teórica e pedagogicamente fundamentados para uma adequada intervenção ao nível das práticas de aprendizagem efetiva da língua (2003). Assim, as “experiências de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática reflexiva” (CRUP, [200-?]: 8).

Esta visão diz-nos que a uma excelente Estrutura Curricular não corresponde *per se* uma formação discente também excelente. São muitos os fatores que influenciarão a formação do professor, pois passa pelo desejo, comprometimento, abertura para o novo, disponibilidade em aprender e outros. Já a disciplina Prática Pedagógica auxilia na ação vocacional do aluno, uma vez que o desenvolvimento da capacidade de compreensão do real passa pela observação e intervenção, possibilitando, deste modo, o contato direto com os problemas da prática profissional. “A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal” (GRUP,[200-?: 9]). Daí a significação de formadores preparados para permear a interpretação dialética que se estabelece entre os saberes. Os alunos terão que adequar os conhecimentos adquiridos, ao grupo etário e nível de ensino a

que se disponibilizará a trabalhar, demonstrando desta forma, a qualificação profissional que poderá em parte ser adquirida através da disciplina Prática Pedagógica, pois são atividades diferenciadas, capazes de desenvolver nos alunos competências que integram a função docente. Esta disciplina integrará os alunos progressivamente na realidade educativa, com a qual defrontarão na sua atividade profissional. Desta forma, a prática pedagógica gradativamente vai sensibilizando os alunos para a realidade escolar, com o apoio dos professores da universidade e os das escolas cooperantes (Pacheco & Flores, 1999).

Observa-se que na Prática Pedagógica são distribuídos 39,5 ECTS, sendo que na PPI são 3,5 ECTS no 1º ano; a PPII é ofertada no 2º ano e possui 3,5 ECTS; para a PPI e PPII são distribuídas 2h semanais ao longo do ano. Já na PPIII são 4,5 ECTS distribuídos no decorrer do 3º ano e com 3h semanais; na PPIV, que é o estágio, são 28 ECTS, decorrentes ao longo do ano letivo. Segundo o Decreto-Lei nº 344/89, Art. 18º, Inciso 2, “[...] o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total [...]”.

A disciplina Prática Pedagógica do curso Licenciatura em Ensino Básico, oferecido pelo IEC, conta com 16,5% do total da carga horária do curso e 39,5 de ECTS, sendo que, diante da Deliberação nº 1488/2000, consta de iniciação à prática profissional 50 ECTS. Qual o motivo do distanciamento dos créditos, já que as disciplinas das áreas de especialidade, disciplinas de Ciências da Educação e Prática Pedagógica é de 55% - 45%? O Projeto do IEC referente à disciplina Prática Pedagógica é coerente e interessante, porém, porquê o desvio no número de créditos? Trata-se de desvalorização da Prática Pedagógica ante as demais disciplinas? Vale lembrar que a referida disciplina é realizada em parceria com escolas do 1º Ciclo, sob a orientação de um professor-cooperante, pertencente à escola parceira. De acordo com a Deliberação nº 1488/2000, Inciso 2, alínea i, “assegura-se de que as escolas e outras instituições com as quais estabelece parcerias de colaboração possuam os recursos humanos e materiais e o empenho necessários a uma formação de qualidade”. É abordado também que os orientadores de estágios e docentes cooperantes possuem competências adequadas para as funções que irão desempenhar, pois o aluno estagiário receberá supervisão de um professor-supervisor, pertencente à universidade. No IEC, existe um coordenador geral de estágio, que constitui uma equipe, sendo cinco representantes dos professores-cooperantes e dois representantes dos discentes. Neste caso, demonstra-

se que a Prática Pedagógica está sendo acompanhada, formando uma ponte entre as duas realidades, de um lado a escola e de outro, a instituição de formação inicial, ambas inter-relacionando e promovendo a integração de saberes. Para um adequado aproveitamento da Prática Pedagógica, é fundamental a sua organização dentro de um princípio de relação interinstitucional.

Os estagiários seguem um roteiro de fases para a realização dos estágios, organizados em grupos de três elementos. Na 1ª fase, os estagiários observam as atividades, diagnosticam e caracterizam os contextos de uma escola e de uma turma. Na 2ª fase, realizam a planificação, intervenção e reflexão em equipe, tendo como base o projeto curricular de turma do professor-cooperante, assim, os alunos adquiriram subsídios para a construção do Projeto Curricular a ser desenvolvido na 3ª fase. Nesta, os alunos desenham, desenvolvem e avaliam um Projeto Curricular de Turma. Cada grupo faz um Projeto Curricular Integrado que sustenta e orienta os caminhos a percorrer e as decisões a tomar neste período de intensiva prática, concretizando o desenvolvimento de atividades integradoras. Para o IEC:

“Estas actividades integradoras, que se organizam em torno de problemas significativos para as crianças (questões geradoras) permitem desencadear todo um percurso de ensino-aprendizagem baseado na investigação, na colaboração e na reflexão, permitindo às crianças a (re)construção activa do saber e da experiência. Permitem também articular os conteúdos das diferentes áreas do currículo e a sua mobilização no desenvolvimento de competências, que as diferentes experiências de aprendizagem exigem dos alunos” (2003: 32).

Para cada semana letiva, os grupos de estagiários planejam atividades Integradoras decorrentes do projeto curricular, desenvolvendo-as com os alunos, integrando-as a este momento de reflexão, que constará no trabalho discente. Parte da intervenção será realizada em equipe, em outros momentos será individual, embora com suporte dos colegas. Na última fase, que acontece em dois dias, a intervenção será realizada de maneira individual coadjuvada.

Neste momento, cria-se oportunidade de auto-reflexividade crítica sobre a prática do professor, o que acreditamos ser fundamental, pois o estagiário carece de uma formação que o coloque perto da escola, permitindo que os problemas diários sejam incluídos em sua formação naturalmente, tendo o compromisso em participar dos projetos educativos das escolas parceiras e o diálogo com os professores cooperantes.

Em se tratando das disciplinas Prática Pedagógica I, II, III e IV, o curso de Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo está de acordo com o Decreto-Lei nº 344/89, nos Artigos 16º, Prática Pedagógica, e 17º, Modalidades da Prática Pedagógica, sendo esta progressiva e capaz de assumir na fase final, a natureza de estágio. Porém, o CRUP afirma que:

“A realização de uma prática pedagógica capaz de corresponder aos objetivos apontados implica: a) a existência de um número suficiente de escolas e turmas e contactos fáceis entre estes e as instituições de formação de professores; b) a existência de bons alunos à entrada da prática pedagógica/estágio; c) a existência de bons formadores em ambos os tipos de instituição; d) a existência de uma matriz conceptual reveladora do papel da prática pedagógica na formação de professores, das funções dos vários intervenientes e das relações intersistémicas” ([200-?]: 9).

O CRUP ainda afirma que, estas condições mencionadas anteriormente, estão de uma maneira geral, cada vez mais ausentes, fruto da massificação na formação de professores. E Ceia alega que “Portugal vai sempre precisar de formar professores, o que não precisa é de formar seis mil e quinhentos profissionais por ano” (2004: 2).

No período de cinco anos, a Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo foi procurada por um 1558 candidatos, tendo ingressado 183 estudantes, número superior a 173 vagas por *numerus clausus* (IEC, 2003). Assim, devemos atentar para a qualidade da formação de professores e não à quantidade. Seguramente, um dos itens a contribuir para a qualidade na formação de professores é o do saber adquirido na universidade, que, por sua vez, não pode assumir um carácter exclusivamente académico. Deve ter vertentes multidisciplinares e direccionadas para diversas questões da realidade atual, de forma que o docente saia preparado para atender as demandas da Educação, como os objetivos específicos do 1º Ciclo, integrados aos objetivos gerais do Ensino Básico. Na Lei nº 49/2005, Inciso 3, alínea a, consta: “para o 1º Ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Para isto, é necessário proporcionar ao professor uma base de conhecimentos, capaz de oportunizar a flexibilização da ação reflexiva sobre o ensino e ajustá-lo às necessidades individuais dos alunos.

Para Pacheco, “a tarefa mais importante consiste em desenvolver a capacidade do professor para solucionar problemas. Para tal será necessário adaptar os programas de formação às necessidades das decisões dos próprios docentes” (1995a: 61). Para viabilizar tais atitudes, o IEC oferece na formação dos professores de 1º Ciclo atividades de reflexão, de integração científico-pedagógica e teórico-prática e de investigação, realizadas em cinco espaços curriculares como: seminário, reuniões de supervisão, reuniões de planificação/reflexão, sessões de oficinas e reuniões em grupos. Almejando, assim, desenvolver competências nos discentes, adotando como metodologias a reflexão a investigação e a colaboração que permitam aos formandos aprofundar as capacidades de análise crítica da realidade, bem como realizar apontamentos de “problemas significativos, da observação, descrição e interpretação de situações à luz da teoria, da reformulação e reconstrução de concepções e práticas a partir da sua análise sistemática, da partilha de idéias, sentimentos e experiências; da procura de estratégias inovadoras para melhorar a prática, da consciencialização da dimensão ética da função docente, etc.”(IEC, 2003: 34).

No Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo constam ainda as distribuições de funções e papéis do coordenador, estagiários e supervisores. O coordenador é responsável por fazer a gestão organizativa e pedagógica de todo o processo. Os estagiários possuem várias atribuições, como reuniões com supervisor, professor cooperante, participação em seminários e outros. Os supervisores institucionais ficam com a responsabilidade de fazer visitas aos grupos nas escolas, reunir e acompanhar os estagiários e os professores cooperantes. Estes últimos têm como atribuições reunir com o grupo de estagiários, realizar observação sistemática sobre a intervenção dos discentes, reunir com o professor supervisor e estimular os formandos à experimentação, inovação e ainda oportunizar aos discentes a criação de seu estilo pessoal (IEC, 2003).

Perante a análise realizada no curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, entendemos que existem padrões que constituem conjunto de critérios, adequando o curso às exigências referentes ao Artigo 15º, do Decreto-Lei nº 344/89 onde mencionam sobre a “Estrutura curricular dos cursos de formação”, como também sobre os Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, Deliberação nº 1488/2000. A própria Deliberação deixa margem de liberdade às Instituições para elaborarem o Projeto Pedagógico de cursos. Já o Decreto-Lei nº 344/89, direciona para uma formação adaptada à “nova orgânica do sistema de ensino, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos

objectivos de cada nível de escolaridade”. O que se deve ter como referencial é a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjunto com a legislação em vigor, deixando clara a possibilidade de criação de uma estrutura flexível e dinâmica, que garanta a articulação dos modelos de formação. Sendo capazes de formar profissionais que adquiriram na formação competência pedagógico-didática, adequada formação pessoal e social e competência científica na especialidade. A Deliberação nº 1488/2000 assegura a criação de Projeto Pedagógico de cursos, elencando a necessidade de atentar para alguns domínios como:

- “1. Objetivos profissionais, coordenação e regulação do curso.
2. Colaborações e parcerias para o desenvolvimento do curso.
3. Currículo do curso.
4. Selecção e avaliação dos formandos e certificação da qualidade profissional.
5. Pessoal docente e não docente e recursos materiais”.

Esses padrões apontam os princípios que devem nortear os cursos de formação de professores e os objetivos que deverão ser atingidos. Para se chegar aos Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores, houve várias discussões nacionais, porém agora com a extinção do INAFOP, eles serão anulados? Não será mais necessário definir padrões de qualidade para a formação de professores? Como ficarão os cursos? Soltos? Muitas ofertas de cursos e todas sem definições de padrões? “Que destino vai ser dado ao diploma Padrões de Qualidade para a Formação Inicial de Professores (INAFOP)? Vamos começar tudo de novo, só para que se diga que se trata de uma decisão política nova?” (Ceia, 2002: 4). “Mesmo que o processo venha a ser retomado, certamente noutros moldes e com outros protagonistas, o capital anteriormente acumulado não será, seguramente, recuperado” (Cardoso, 2003: 1).

É importante mencionar que, mesmo sem uma linha de rumo traçada pela instância política, o IEC tem trabalhado para formar professores dentro do perfil específico de desempenho profissional, definindo o desempenho dessa qualificação de acordo com as dimensões abordadas no Decreto-Lei nº 240/2001: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Curso de Licenciatura está de acordo com as perspectivas de formação docente, porém, “pese embora o facto de o projecto necessitar de uma maior explicitação e clareza de forma que articule e

orienta as opções de ordem epistemológica e organizacional adoptadas no currículo de formação” (IEC, 2003: 72). Evidencia-se, assim, a necessidade de uma prática constante em reavaliar o curso, e, conseqüentemente, inserir os padrões de fidelidade às mudanças e satisfazer os padrões de qualificação do mesmo.

Com a entrada do Processo de Bolonha⁴⁶, o Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC da Universidade do Minho deverá passar por uma reestruturação até 2010. No Processo consta que para o Educador de Infância e para o professor de todos os níveis é necessário que possuam:

- a) “[...]os conhecimentos necessários ao exercício da docência na sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular, bem como uma perspectiva aprofundada da sua natureza e método, das suas relações com outras áreas disciplinares e do seu papel na sociedade;
- b) possuir os conhecimentos gerais de Pedagogia, Teoria do Currículo, Psicologia da Educação e Análise Histórica e Social da Educação bem como da Didáctica da sua disciplina/disciplinas/área disciplinar/conjunto curricular necessários ao exercício das suas funções docentes;
- c) ser capazes de utilizar correctamente a Língua Portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, bem como as tecnologias de informação e comunicação;
- d) possuir uma formação cultural, pessoal, social e ética adequada ao exercício de funções profissionais no âmbito da educação de crianças ou jovens”(Despacho nº 13 766/2004).

Desta forma, o professor deverá desenvolver competências, ajustando-as no seu contexto de trabalho, pautando-as em valores éticos.

Segundo o Processo de Bolonha, a formação para a Educação de Infância e para o 1º ciclo do Ensino Básico deve ter formação comum, formação prática, cultural, pessoal, social e ética, porém qualificando o profissional para o exercício de funções de Técnico de Educação que sairá também preparado para optar pelo 2º ciclo de formação. Ele envolve estudos complementares que permitem o exercício autónomo de todas as atividades específicas de um Educador de Infância e Professor de 1º ciclo

⁴⁶ O Processo de Bolonha, apontado para a estruturação dos cursos do ensino superior em ciclos de formação, com um 1º ciclo de “banda larga” e um 2º ciclo de especialização, impõe a necessidade de se re-equacionar a estrutura e organização dos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo que proporciona a oportunidade para estabelecer um sistema coerente de formação de professores para todas as áreas disciplinares, terminando com o sistema manifestamente precário da chamada profissionalização em serviço.< www.metes.pt >.

do Ensino Básico. “Este ciclo de formação envolve ainda uma importante vertente prática, integradora de saberes e promotora das competências profissionais, bem como uma iniciação à investigação educacional” (Processo de Bolonha, Despacho nº 13 766/2004). Compreendemos que o 1º ciclo de estudos superiores, não irá formar professores, e sim, profissionais com qualificação de Técnicos de Educação ou com qualificação numa área específica. Ficará para o 2º ciclo de estudos superiores, a formação de educadores de infância e professores.

Para Esteves,

“só agora, com a discussão ainda em curso nas instituições de ensino superior no âmbito da reestruturação induzida pelo Processo de Bolonha, se venha a desencadear o aprofundamento da discussão relativa às competências dos profissionais do ensino, na medida em que se estabeleceu, como regra geral, que todas as formações oferecidas pelo ensino superior devem objectivar as competências que os estudantes adquirem ao realizá-las. Em breve se ficará a saber, quando estiverem aprovados os novos planos de estudos dos cursos de formação inicial de professores, quais os modos como as instituições de ensino superior especificaram o perfil de competências dos futuros professores”(2006: 143).

O CRUP “reconhece a relevância da política de criação de um espaço Europeu do Ensino Superior como contribuição para uma maior integração europeia”(2004: 25) e declara que as universidades públicas portuguesas estão empenhadas em participar neste processo, partindo de uma reflexão e debate do reconhecimento da situação concreta e específica da realidade Portuguesa. Para Nunes *et al.*

“o processo de Bolonha polarizou o debate e a procura de soluções para problemas que se vinham a acumular na década anterior: desajustamento às exigências do trabalho na sociedade do conhecimento, massificação, diminuição do financiamento, rigidez do sistema com escassa diversidade e capacidade de adaptação, falta de competitividade, ineficiência das relações com a sociedade, insucesso escolar” (2004: 6).

Assim, este processo transformou-se num paradigma, o que talvez explique a sua grande aceitação pela comunidade académica. O que nos resta é esperar que quaisquer que sejam as decisões quanto a reestruturação do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, possamos acreditar na garantia da sua qualidade científica e pedagógica, que ele seja relevante para o mercado Português e até europeu, e que

ofereça uma adequada formação profissional, pois em “2010 estima-se que 80% da tecnologia terá menos de dez anos enquanto que 80% da força de trabalho já ter adquirido as suas qualificações há mais de dez anos. Neste contexto o papel do professor/investigador, como empreendedor social e criador de capital humano, tem que ser relevado”(Nunes *et al*, 2004: 8). O conhecimento não é algo congelado é algo dinâmico, capaz de perpassar a Educação Inicial e prolongar-se por toda a vida. Plagiando Hake “[...] aprender a viver uma vida autêntica e coerente na sociedade do aprendizado”(1999: 15).

Concluimos este capítulo afirmando que uma das maiores mudanças realizadas no âmbito do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo situa-se na organização da passagem do curso, do bacharelado para a licenciatura.

O Curso atende ao Decreto-Lei nº 344/89 abrangendo os três componentes previstos no Artigo 18º. Tem-se a preocupação de trabalhar de acordo com o Decreto-Lei nº 344/89, quando afirma sobre os objetivos fundamentais da formação inicial dos professores, porém, a disciplina Prática Pedagógica não atende à Deliberação nº 1488/2000, já que consta de iniciação a prática profissional 50 ECTS e no Curso é trabalhado 39,5 ECTS, relatando uma sobreposição entre a teoria e a prática.

Na estrutura curricular do curso existem 48 disciplinas (não acrescentando o Seminário). Entender-se-á que, dificilmente os professores terão condições de realizar um trabalho interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, uma vez que o montante de disciplinas não facilita tal possibilidade, pois são acrescentados também outros departamentos. Nesta perspectiva, não é facilitada a articulação e a integração entre as disciplinas.

As disciplinas Didáticas são trabalhadas com os alunos no 3º ano e somente no 4º ano realiza o estágio, quando delas se socorre. Esse distanciamento entre as disciplinas pode acarretar um certo esquecimento dos conteúdos abordados nas disciplinas e/ou dúvidas dos alunos em relação ao trabalho e à aplicabilidade das mesmas.

Em relação ao Projeto Pedagógico, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, verifica-se que houve uma história de reformulação curricular; as discussões para a reelaboração do Projeto Pedagógico não aconteceram “da noite para o dia”, mas da participação intensiva do colegiado do curso. Ainda, assim, há partes do projeto que não atendem a algumas normas legislativas.

A disciplina Prática Pedagógica atende as legislações quanto a perpassar por todos os períodos do curso, inserindo os alunos nos espaços escolares e não-escolares, porém não atende aos quesitos de um único docente se responsabilizar pela Prática Pedagógica pois, segundo o Parecer do CNE/CP nº 009/2001, ANPED, ANFOPE, CEDES “não deve ser vista como tarefa individual de um professor, mas configurar-se como trabalho coletivo” (2004: 9). A Prática Pedagógica também não está de acordo com a Resolução nº 2/2002 do CNE/CP, uma vez que consta na Estrutura Curricular do Curso, uma carga horária de 135 horas e o estágio 60 horas; no Parecer consta 400 horas de Práticas Pedagógicas vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, este distanciamento de carga horária, seria a desvalorização da prática em relação às disciplinas teóricas? Segundo o mesmo Parecer, 200 horas serão destinadas as atividades acadêmico-científico-culturais, porém, no Projeto Pedagógico não é mencionado esta prática.

A FAE/UFMG, atende à Resolução da SEE nº 686/05 no que se refere aos convênios para a realização do estágio, mesmo assim, vários são os questionamentos, mesmo porque os alunos sentem dificuldades na realização dos estágios.

VI DESENVOLVIMENTO DE INVESTIGAÇÃO

1 Problemática da investigação

O problema da pesquisa incide sobre a inovação da formação de professores no Brasil e em Portugal, pois é mais determinado por critérios de resposta ao sistema educativo do que por critérios de natureza pedagógica e curricular: entre 1990 e 1997, o número de professores no mundo cresceu em todos os níveis de ensino, de 52 para 59 milhões de efectivos. Representam, actualmente, 1,6 % da população mundial entre os 15 e os 64 anos (Sanches, 2002). O cenário poderia ser animador se a legislação e sua aplicação no campo da formação de professores fossem perfeitas, mas não estão no âmbito da perfectibilidade. As imperfeições se encontram onde? Não se pode permitir que os cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1.º Ciclo e de Pedagogia se desviem do seu percurso histórico, como também não se deve baratear seu currículo. Estamos vivenciando novas perspectivas e desafios na formação do professor, face às Diretrizes Curriculares e face às orientações sobre os seus perfis de formação e habilitação.

O curso de Pedagogia iniciou-se nos finais da década de 1930; já no final da década de 1990, com a homologação da LDB 9.394/96, do Ensino Básico ao Superior, sofreu alterações na regulamentação e/ou implantação, repercutindo-se na formação dos profissionais da Educação nos dias de hoje. Neste momento, a formação de professores passa por um período de contradições, identificada pelos avanços e retrocessos diante das discussões.

Outro entrave é que o curso de Pedagogia, a partir da Lei 9.394/96, tem debatido sua identidade, questionando entre a formação do licenciado (para atuar na docência) ou do bacharel. Em todas as discussões, temos a certeza que há a necessidade de o reestruturar. É preciso voltar o olhar para essas questões, pois a falta de uma política educacional capaz de identificar as necessidades de formação inicial e de definir padrões de qualificações profissionais tem contribuído para inserir profissionais despreparados no mercado de trabalho. Dentro dessa visão, procuramos estudar e apresentar a legislação produzida com o objetivo de conhecer e compreender a trajetória das leis, pareceres e resoluções geradas. No capítulo III

apresentamos os documentos oficiais e sublinhamos que há uma ambigüidade quanto à formação de professores, não por ser uma questão bem definida entre os próprios legisladores, mas por ser um tema sobre o qual muito se legiste. Essa ambigüidade tem se refletido em muitas instituições de Ensino Superior que oferecem cursos para a formação docente.

Quanto ao curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, também apresentamos a legislação bem como, pareceres e recomendações sobre a formação do professor em Portugal.

Sabemos que o curso de Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) está fragilizado, uma vez que, com a extinção do INAFOP, muitas instituições formadoras de professores começaram a discutir seus problemas e a concordar com uma política de reordenação dos cursos de formação inicial. Segundo Ceia, “há urgência nas reformas do sistema educativo português” (2002: 4). Outro ponto de desequilíbrio do Curso é a entrada do Processo de Bolonha. Discussões sobre o Ensino Superior estão na agenda de vários pesquisadores e profissionais da área da Educação, pois com a entrada do processo haverá reestruturações do Ensino Superior. “[...] os cursos de formação de professores estão a ser reestruturados para responder à Declaração de Bolonha e não propriamente às orientações curriculares existentes”(Pacheco,2003a: 163). Muitas serão as alterações neste ensino: a duração do curso, a revisão dos graus acadêmicos atualmente existentes (Bacharel, Licenciado, Mestre e Doutor), o Sistema de Créditos e outros. O Ensino Superior passará então por uma profunda revolução, sendo necessário re-equacionar toda a sua estrutura.

Através dos estudos de documentos percebemos a notável preocupação dos órgãos oficiais em apresentar princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados pela Instituição para uma abordagem adequada nos moldes sociais, políticos e culturais, contribuindo de forma efetiva para a formação de professores. Todavia, não percebemos toda a aplicabilidade por parte das Instituições, que deixam de buscar competência necessária à atuação profissional, que não constroem projeto pedagógico dos cursos de formação docentes, que não procuram transcender o estágio e promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. Se muitos cursos de formação de professores levassem em consideração os preceitos mencionados nos referidos documentos, seria infinitamente mais ampla e efetiva essa formação. Isso leva-nos a questionar se o problema está nas Universidades, nos coordenadores e/ou diretores dos cursos, nos alunos, nos professores formadores ou nos professores ex-alunos que esqueceram o aprendizado logo após o término do curso. A ineficiência da atuação de muitos

profissionais da Educação é visível e muitas vezes não se contempla o que os documentos oficiais propõem.

Diante dessas indagações, a pesquisa irá adentrar a realidade das Universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Minho (UM) para perceber como tem acontecido a formação dos professores e de que modo estas Universidades vêem o sistema educativo e os agentes que a compõem. Essa inserção nas Universidades é fundamental já que “confronta as políticas educativas com sua aplicação” (Viñao Frago, 1998: 180).

A partir das questões apresentadas anteriormente, esse estudo estabelece um referencial de quantificação e qualificação, no sentido de averiguar duas realidades diferentes (Brasil e Portugal), em termos de convergências e/ou divergências dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia. Neste caso, o *problema* que conduz a investigação centra-se nesta interrogação: que perspectivas têm os intervenientes no processo de formação inicial de professores (alunos, professores principiantes e coordenadora e/ou diretora de cursos), no contexto dos cursos de Pedagogia da UFMG e Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo da UM, relativamente à adequação da formação às práticas pedagógicas?

2 Objetivos e Hipóteses de investigação

A pesquisa tem como objetivos:

1º Conhecer as perspectivas da coordenadora e diretora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo sobre a articulação da formação inicial com as Práticas Pedagógicas dos professores principiantes.

2º Conhecer as perspectivas dos professores principiantes, formados nos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, face às dificuldades encontradas ao nível de lecionação.

3º Estudar as perspectivas dos alunos do 8º período de Pedagogia e 4º ano de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo sobre a formação adquirida.

2.1 Hipóteses

1ª) H_0 Não há uma diferença significativa entre gênero e idade e a adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

2ª) H_1 Existe uma diferença significativa entre gênero e idade e a adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

3ª) H_0 Não há uma diferença significativa entre experiência docente e adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

4ª) H_1 Existe uma diferença significativa entre experiência docente e adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

5ª) H_0 A experiência docente não está correlacionada significativamente com a adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

6ª) H_1 A experiência docente está correlacionada significativamente com a adequação da formação/preparo para o exercício profissional?

7ª) H_0 Não há uma correlação significativamente entre vocação e emprego no curso de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo?

8ª) H_1 Existe uma correlação significativamente entre vocação e emprego no curso de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo?

9ª) H_0 Não há um impacto significativo do gênero e idade sobre a experiência pedagógica do professor?

10ª) H_1 Existe um impacto significativo do gênero e idade sobre a experiência pedagógica do professor?

11ª) H_0 Não há uma relação significativa entre experiência docente e consideração do aluno como excelente, bom, médio ou fraco?

12ª) H_1 Existe uma relação significativa entre experiência docente e consideração do aluno como excelente, bom, médio ou fraco?

3 Etapas do estudo empírico

O estudo empírico está organizado em quatro etapas, inter-relacionadas com a problemática de investigação, no sentido de percorrer a seqüência definida pela figura nº II.

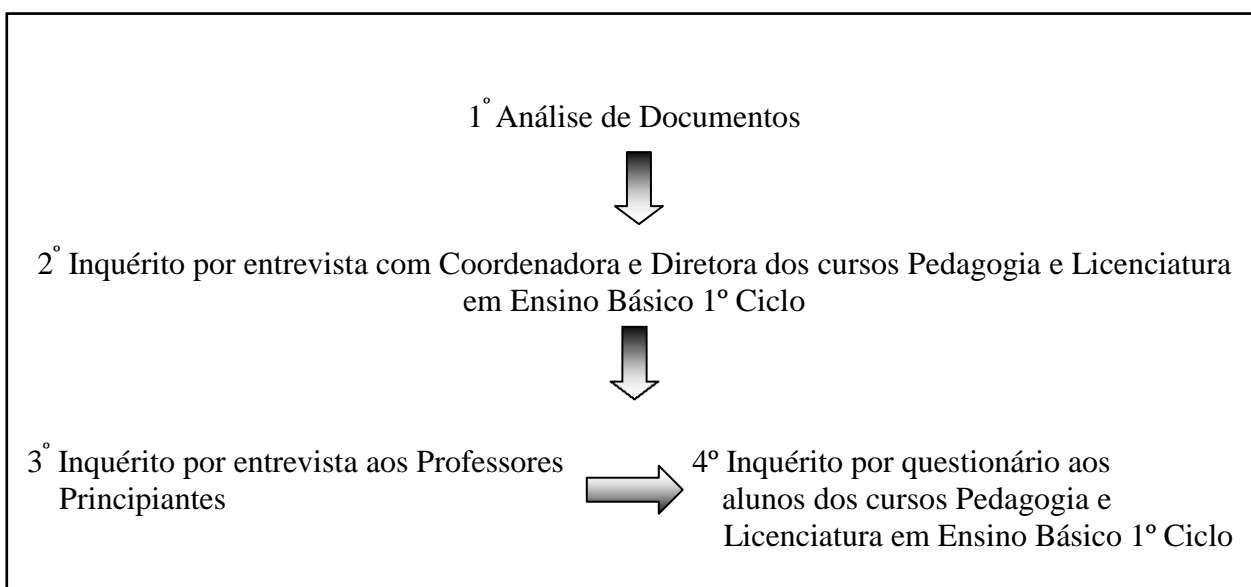


Figura nº II Etapas do estudo empírico

Definida a questão de investigação, e formulados os objetivos e as hipóteses, atentaremos também para a questão da independência e neutralidade nos estudos, pois ao serem consideradas as significações e as representações subjetivas dos atores como objetos de estudo confrontamo-nos obrigatoriamente com a subjetividade, os valores, as crenças, talvez até os preconceitos do investigador, desde o momento da escolha da problemática até a conclusão do estudo. Não estamos aqui invalidando, recusando ou menosprezando a intervenção da subjetividade na pesquisa, mas utilizando uma estratégia de

investigação, capaz de romper com o senso comum dos envolvidos na pesquisa. Esta ruptura passará em primeiro lugar, pela tomada de consciência na investigação e vigilância crítica, visando minimizar os efeitos enviesadores. As relevantes rupturas com o senso comum passará por várias etapas da pesquisa, sendo a primeira a construção de quadros teóricos e conceituais, cujo objetivo é o de levantar todas as problemáticas, através de diagnóstico e perspectivas apresentadas pelos órgãos oficiais brasileiros e portugueses, que nortearam a criação e a legislação dos cursos.

1ª Após o levantamento e estudo dos documentos, (leis, pareceres, decretos, resoluções, portarias, propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores e Projeto Pedagógico dos Cursos), produzidos pelo MEC e CNE sobre a criação dos cursos Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia. A partir desse levantamento, será possível realizar uma comparação entre as posições oficiais e as posições de entidades de classe como a ANFOPE e o INAFOP, mostrando o conflito de posições existentes, assim como os possíveis pontos de concordância ou contradições.

2ª Esse estudo será suporte para a segunda etapa da pesquisa em que se procura compreender os critérios seguidos pelas instituições para a construção do currículo dos cursos pesquisados. Recorreu-se ao inquérito por entrevistas ao coordenador e/ou diretor. Juntamente com a equipe de professores, são responsáveis pela organização do projeto pedagógico do curso; são profissionais que têm uma visão abrangente de todo setor administrativo e acadêmico que envolve o curso. As entrevistas ao coordenador e/ou diretor serão do tipo semi-estruturado, conforme definição de Laville e Dionne (1999). Serão gravadas e transcritas, havendo alguns itens norteadores (anexo II).

3ª Outra pesquisa de campo será feita através de inquérito por questionários para conhecer o perfil de alguns alunos e sua visão em relação à formação nos cursos de Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia. Este questionário possibilitará um levantamento de dados. Será construído em blocos temáticos e com respostas fechadas de múltipla escolha (escala de Likert), facilitando a coleta de amostras intencionais (anexo IV).

4ª A quarta e última etapa acontecerá através do inquérito por entrevista a ex-alunos, que tenham no máximo quatro anos de conclusão do curso, e que atualmente estejam ministrando aulas no 1º ciclo e nos anos iniciais. No Brasil, serão entrevistadas as professoras (ex-alunas da UFMG) que estejam atuando como professoras: contratada e efetiva pelo Estado, que lecionem em escola privada e outra em escola de zona rural. Em Portugal, as entrevistadas serão também professoras (ex-alunas do IEC), atuantes na

docência; uma enquadrada no Quadro de Zona Pedagógica vinculada ao distrito de Braga; outra contratada; outra pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica em zona rural e a última em escola privada. O objetivo da entrevista é fazer um paralelo entre a teoria aprendida nos cursos e a prática de sala de aula, ou seja, perceber se a realidade do curso difere do dia-a-dia da prática pedagógica no interior da sala de aula. Somente na atuação enquanto docentes, as ex-alunas poderão visualizar que disciplinas é que estão descontextualizadas na Estrutura Curricular do Curso, que disciplinas ficaram com conteúdo programático distanciados da realidade de uma sala de aula.

Dos vários procedimentos de pesquisa, salientamos a pesquisa bibliográfica e a análise documental, em que serve de suporte teórico à problemática, onde permite a classificação do objeto de estudos na medida em que nos interessa realizar um estudo empírico centrado nas críticas de formação de professores.

Neste caso, as quatro etapas referidas enquadram-se numa investigação qualitativa e quantitativa, pois recolher-se-á que tanto os métodos e as técnicas são definidos pelo objeto de estudo (Estrela, 2002).

Através do qualitativo (Vasconcelos, 2006), ou do quantitativo (Moreira, 2006), o investigador estabelece um *corpus* de análise empírica com o objetivo de o compreender na sua totalidade. Assim, a análise documental, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário surgiram neste estudo de modo a permitir a recolha de dados necessários para a descrição e análise de problemática definida e dos objetos formulados. Optamos, deste modo, pela “pluralidade metodológica mais diversificada que nas ciências da natureza e nas ciências ditas exatas, impondo maior número de escolhas ao investigador, representa necessidades acrescidas de conscientização dos efeitos dessas escolhas, de justificação e de controle da instrumentação” (Esteves, 2002: 207).

Recentemente, têm sido elaboradas medidas para desenvolver uma articulação entre os dois tipos de metodologia, configurando modelos de análise que se apóiam sobre a dialética para uma maior compreensão do real.

Vale ressaltar que a independência e a neutralidade⁴⁷, tomadas no decorrer da pesquisa em ciências humanas e sociais é difícil de se isolar, porém, durante todo o processo da pesquisa algo galgável.

O interesse deste estudo é apresentar uma pesquisa aplicada, capaz de gerar conhecimentos novos e aplicáveis na solução de problemas específicos, como é o caso da “Formação de Professores”, pois acreditamos que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1995 :11).

4 Identificação e caracterização dos respondentes

Dada a especificidade do estudo empírico estar relacionado com os cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerias e Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo da Universidade do Minho, a população dos alunos é coincidente com a turma do 8º período e 4º ano, ou seja, N = 95 (UFMG) e N= 56 (UMINHO), tendo sido o questionário enviado a todos os alunos do 8º período e 4º ano dos Cursos pesquisados. Assim, obtivemos em duas turmas da Pedagogia o questionário de 95%⁴⁸ dos alunos, um total de noventa alunos inquiridos (n= 90).

Quanto à sua aplicação na Universidade do Minho, a entrevistadora teve mais dificuldades na prossecução da coleta dos dados. Uma das professoras do Curso se prontificou a ajudar,⁴⁹ aplicando e enviando os questionários via correio. Como foi um número insuficiente⁵⁰ para trabalharmos com a representatividade de uma amostra, retornamos ao IEC e com a colaboração e receptividade dos alunos obtivemos 96% dos mesmos inquiridos, num total de cinquenta e quatro alunos (n= 54).

⁴⁷ “A interferência do investigador está, assim, presente em qualquer paradigma, sistema, estratégia, método e técnica de recolha de dados, na medida em que não existe a investigação conceptual e metodologicamente neutra”(Pacheco, 2006: 12).

⁴⁸ “Para estimar o tamanho da amostra, necessitamos conhecer o nível de confiança de 95 ou 99%, e um erro de estimativa máximo de 5% ou 1% [...] quando o efectivo da população é inferior a 100, o efectivo da amostra exigido é praticamente coincidente com a população” (Almeida e Freire, 2003: 110-111).

⁴⁹ A professora só conseguiu obter respostas de dezesseis alunos, pois estavam em Estágio.

⁵⁰ “A representatividade de uma amostra é essencial ou a condição mais importante numa investigação, nomeadamente quando se pretende generalizar os resultados obtidos com uma amostra à população” (Almeida e Freire, 2003: 109).

Dados de caracterização dos alunos da UFMG

Sexo	Feminino		Masculino
	86,7%		13,3%
Idade	18 a 23 anos	24 a 30 anos	Mais de 30 anos
	17,8%	54,4%	27,8%
Experiência Docente	Possui experiência		Não possui experiência
	44,4%		55,6%
Considera-se um Aluno	Excelente	Bom	Médio
	26,7%	64,4%	8,9%
Optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação.	Sim	Não	Não tenho opinião
	73,3%	24,4%	2,2%
Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso.	Sim	Não	Não tenho opinião
	56,7%	43,3%	0

Quadro n° XV- Dados de caracterização dos alunos da UFMG

Dados de caracterização dos alunos da UM

Sexo	Feminino		Masculino
	94,4%		5,5%
Idade	18 a 23 anos	24 a 30 anos	Mais de 30 anos
	75,9%	20,4%	3,7%
Experiência Docente	Possui experiência		Não possui experiência
	5,6%		94,4%
Considera-se um aluno	Excelente	Bom	Médio
	1,9%	48,1%	50,0%
Optei por fazer o Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação.	Sim	Não	Não tenho opinião
	88,9%	5,6%	5,6%
Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso.	Sim	Não	Não tenho opinião
	13,0%	72,0%	14,8%

Quadro nº XVI- Dados de caracterização dos alunos da UM

Na realização do inquérito por entrevista, escolhemos uma amostra institucional (coordenadora e diretora dos Cursos- a coordenadora do curso de Pedagogia da UFMG não tem formação pedagógica, sua graduação é Psicologia, encontra-se neste cargo a pouco tempo, mas na entrevista demonstrava segurança, foi muito prestativa e estava bem conectada com a movimentação do Curso. Já a diretora do IEC, não quis colaborar como também não indicou quem o fizesse. Diante desta situação, a professora do Curso indicou uma profissional que já fez parte da equipe de Prática Pedagógica, já coordenou o Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, como também já exerceu o cargo de direção do IEC. Esta

prontamente se disponibilizou a colaborar com a pesquisa), e uma amostra aleatória (professores principiantes, sendo entrevistadas quatro professoras em cada um dos países).

As entrevistadas são ex-alunas dos Cursos pesquisados, são todas do gênero feminino e encontram-se no máximo com quatro anos de experiência na docência. Possuem entre 23 a 29 anos, algumas casadas com filhos, outras sem filhos ou solteiras. Duas das oito entrevistadas estão inseridas no programa *Strict Sensu* – Mestrado, uma pós-graduação *Lato sensu*, duas estão em programas de Cursos de Extensão e as demais ainda não estão inseridas em nenhum programa de formação continuada.

5 Técnicas de recolha e análise de dados

Tratando-se de uma investigação quantitativa-qualitativa, em que a análise proveniente dos documentos, permite estruturar os inquéritos por entrevistas e por questionário, tivemos o cuidado de recolher os dados que melhor permitissem o estudo em profundidade do objeto empírico. O objetivo neste processo foi essencialmente exploratórios que fundamentassem a etapa de trabalho posterior e a métodos correlacionais “de procura de natureza e do grau de relações hipotéticas entre variáveis identificadas dedutiva ou indutivamente” (Esteves, 2002: 208).

Com a coordenadora e diretora dos cursos Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, faremos pesquisa qualitativa, utilizaremos como técnica de recolha de informação a entrevista semi-dirigida. Cujo objetivo será aprofundar os conhecimentos referente aos cursos. As questões colocadas nas entrevistas assentaram nos seguintes pressupostos:

- relevância do Projeto Pedagógico em relação a formação de professores dos anos iniciais e 1º Ciclo;
- embasamento das Legislações para a construção do Projeto Pedagógico e possíveis desvios das mesmas;
- importância do Projeto Pedagógico contemplar Estágio, Prática Pedagógica, relação teoria/prática nas disciplinas, visando a excelência na formação do professor.

Com esse objetivo, foi construído os instrumentos de recolha de dados, fortalecendo a necessidade das respostas serem significativas para esclarecer o campo da pesquisa. Para a realização das entrevistas, foram necessários estudos dos documentos, (leis, pareceres, decretos, resoluções, portarias, propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores e projetos pedagógicos dos cursos), para a compilação dos dados, não utilizamos métodos ou técnicas estatísticas.

A segunda etapa do trabalho se dá numa metodologia essencialmente qualitativa e constitui na construção, aplicação e tratamento dos dados de um roteiro para a entrevista semi-dirigida a que responderão ex-alunas dos Cursos mencionados anteriormente, que atualmente são docentes. Realizaremos este instrumento, utilizando a técnica de análise de conteúdo temático, cujo objetivo é conhecer as opiniões das entrevistadas em relação à formação inicial obtida na UFMG e UM, e como estão se saindo no mercado de trabalho.

A opção pela entrevista semi-dirigida como instrumento de investigação se dá nas seguintes razões:

- possibilitar aos entrevistados, uma expressão livre de opiniões, dada a natureza das questões que serão trabalhadas;
- fomentar nos inquiridos a possibilidade de levantar novas colocações, que não foram contempladas na entrevista, abrindo assim, outros olhares e possibilidades para a pesquisa.

Na elaboração dos itens, tivemos a preocupação de evidenciar a natureza pessoal da resposta que se objetivava: “Você considera...”, “Como vê...”, “O que pensa...”, “...suas maiores angústias...”, “Acredita que...”, “...lhe trouxe...”. Pretendíamos assim, facilitar a expressão de opiniões que, por serem pessoais, enquadrassem na realidade vivenciada de cada entrevistada (anexo III).

Por residir no Brasil, tivemos que montar estratégia para que em dez dias, reunisse as opiniões das 4 professoras entrevistadas de Portugal, sendo que algumas residem em diferentes localidades, a dificuldade foi conciliar os horários e viagens. O que não diferenciou da situação daqui do Brasil, pois as entrevistadas residem na capital de Minas Gerais-Belo Horizonte e a pesquisadora reside no sul de Minas Gerais-Varginha, porém, depois de várias tentativas foi organizada as entrevistas.

A terceira e última etapa da pesquisa se constitui na elaboração do inquérito por questionário, de uma metodologia de natureza quantitativa. Esse foi aplicado aos alunos do 8º período do curso de Pedagogia e 4º ano do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo.

Os problemas metodológicos que se levantaram, nessa fase de trabalho, foram as dificuldades em inserir em um único questionário perguntas que contemplassem a realidade dos dois cursos, além de cuidar das terminologias, adequando a linguagem dos alunos brasileiros e alunos portugueses. Foi também, um fator exaustivo e cauteloso da pesquisa, sendo necessário nessa etapa a participação e julgamento de alguns profissionais portugueses como também brasileiros familiarizados com os cursos, para a construção e validação do questionário.

O inquérito por questionário teve duas finalidades distintas e complementares.

A primeira, foi descrever as condições da formação inicial, perpassando pelos guiões:

- Formação/preparo para o exercício profissional, com objetivo de detectar a solidez do projeto pedagógico e sua relação com o mundo de trabalho.

-Metodologia e competência do formador, esse guião consistiu na abordagem de melhor conhecermos os professores formadores, suas metodologias, domínio, integração entre teoria e prática dos conteúdos trabalhados.

-Estágio /prática Pedagógica, a dinâmica deste quesito se fez necessário para absorvermos como tem ocorrido a disciplina Prática Pedagógica, estágio, propostas pedagógicas inovadoras, comunicação entre a instituição formadora e a escola de apoio, postura do professor cooperante e outros.

A segunda etapa se deu na correlação desses fatores com as variáveis independentes (sexo, idade, experiência docente, caracterização do aluno como excelente, bom, médio, fraco, opção pelo curso e possibilidades de emprego após o término do mesmo), com as variáveis relativas à formação inicial acima mencionadas. Foi percebida a dificuldade em criar um instrumento que abrangesse simultaneamente duas fontes de conhecimento diversas e nem sempre fáceis de conectá-las:

- Conhecimento conceitual.

-Conhecimento relativo ao campo de trabalho e/ou estágio, relacionando-o a experiência pessoal.

Nessa perspectiva, foi construído o pré-questionário, ficando ao julgamento dos mesmos colegas mencionados anteriormente, uma vez que já estavam infiltrados nos objetivos da investigação. Um deles, especialista no tratamento de dados estatísticos e autor de livros e pesquisas na área, muito contribuiu para sucessivas reformulação do instrumento. O pré-questionário foi aplicado a uma amostra de 52 respondentes (alunos do 7º período matutino do curso de Pedagogia da UFMG, equivalendo cerca de 58% do total dos que viriam a responder ao questionário definitivo). Isso se fez necessário para percebermos a compreensão em relação as questões, sendo possível eliminar e/ou reestruturar as que fossem consideradas ambíguas, como também verificar a aceitação e ao tempo em que se destinava a respostas do questionário.

Por ser um inquérito por questionário fechado, o tratamento dos dados será de natureza estatística, envolvendo o uso de técnicas patronizadas de coleta de dados: questionário e observação. Nesta etapa, faremos tabulação e apresentação dos dados levantados. Utilizaremos o recurso computacional (programa SPSS), dando suporte à elaboração de índices e cálculos estatísticos.

Os dados das diferentes etapas serão interpretados e analisados, para averiguar se os mesmos vêm confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas. São etapas importantes, pois ressaltarão a contribuição da pesquisa no meio acadêmico ou científico.

Temos consciência de que a escolha dos procedimentos metodológicos tem grande importância no desenvolvimento do trabalho de investigação em Educação.

Na análise dos dados, utilizaremos a análise de conteúdo, numa modalidade informal para os documentos, sem a preocupação de identificar unidades de contexto e de registro, e uma modalidade formal para o inquérito por entrevista, segundo Esteves (2006).

Para os dados quantitativos, provenientes do inquérito por questionário, utilizaremos estes procedimentos estatísticos:

1. Medidas de tendência central.
2. Medidas de dispersão.

3. Análise factorial.

4. Coeficiente de Correlação.

Para a análise dos resultados das médias aritméticas por categorias, os valores serão determinados pelos cinco níveis utilizados no questionário (escala de Likert). Atendendo aos valores do conteúdo da escala, estabelecem-se três níveis de análise para interpretação da média aritmética:

1.00 - 2.74 – claramente desfavorável

2.75 - 3.25 – indefinição avaliativa

3.26 - 5.00 – claramente favorável

Na análise do desvio padrão, os valores foram interpretados com base nos seguintes critérios:

0.00 – 0.40 – alta concordância

0.41 – 0.70 – moderada/alta concordância

0.71 – 1.00 – moderada/baixa concordância

+ 1.00 – baixa concordância” (Ferreira, 2003: 417).

Somos cientes que o processo de investigação exige respeito, responsabilidade e ética. Os envolvidos nesta pesquisa foram comunicados de que serão resguardados de quaisquer danos físicos, psicológicos e emocionais, haja vista que procuramos no decorrer da investigação ser sensível às questões da ética. Os colaboradores foram comunicados também, que com a contribuição de cada um deles na pesquisa, poderemos obter informações que venha auxiliar algumas Instituições de Ensino que trabalham com a formação do professor. Acreditamos, assim, que esses colaboradores não sentirão explorados, invadidos ou expostos, uma vez que “ outro aspecto da ética da investigação prende-se com a reciprocidade”(Vasconcelos, 2006: 111).

Aos participantes deste estudo empírico, foi sempre dada a oportunidade para conhecerem não só os objetivos da pesquisa, bem como os resultados, sendo que a qualquer momento poderiam obter informações sobre o percurso da investigação.

Para Lima “o processo de investigação está longe de possuir linearidade: ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante diversos dilemas éticos”(2006: 121), ou seja, o

investigador deparará com alguns dilemas éticos que são as situações onde não se pode concluir que aquele fato esteja certo, apenas que pode ser, eventualmente, o mais certo do que outros. Assim, as questões éticas fizeram parte de todo o processo investigativo, desde a escolha do tema, definição das questões de pesquisa, recolha de dados e análise dos mesmos à redação e considerações finais.

VII APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 Inquérito com Entrevista a Coordenadora do curso de Pedagogia da FAE e a Diretora⁵¹ do IEC

Optámos pelo inquérito por entrevista à coordenadora do curso de Pedagogia da FAE e diretora do IEC, tendo como objetivo geral obter informações que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação.

Houve contatos prévios com as entrevistadas⁵², sendo o primeiro através de telefonemas e e-mails; o outro, através da abordagem de uma professora do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. “A deontologia exigiria que as pessoas contactadas pudessem aceitar, ou recusar, com pleno conhecimento de causa, mas este procedimento é, por vezes, difícil por diversas razões” (Ghiglione e Matalon, 2001: 161). Neste sentido, ao entrarmos em contato com as entrevistadas⁵³, tivemos boa receptividade, isso nos assegurou que as entrevistas poderiam fornecer informações precisas e enriquecedoras para a pesquisa. Assim, pedimos permissão às entrevistadas para gravar o conteúdo da pesquisa em áudio. Em seguida, atentámos em trabalhar com os dados, transcrevendo-os e reproduzindo-os com exatidão e fidelidade.

A entrevista é definida por Haguette como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (1997: 86). Ao planejarmos a mesma, tivemos cautela para não elaborarmos perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas. Optámos pelas entrevistas com questionário

⁵¹ A entrevista foi realizada com a diretora do IEC, uma vez que a mesma já fez parte da equipe de Prática Pedagógica EB, como também já coordenou o Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo.

⁵² As inquiridas quando abordadas, foram atenciosas e colocaram-se disponíveis em contribuir com a pesquisa. Já no primeiro contato foi possível marcarmos um encontro para serem entrevistadas.

⁵³ As entrevistadas gentilmente marcaram a data da entrevista. Essas aconteceram nos gabinetes específicos de cada uma delas, havendo um tempo para as conversas informais e no decorrer das entrevistas, não tivemos nenhuma interferência ou interrupção. “Quando inquiridas no seu local de trabalho, as pessoas tendem a situar-se no seu papel de trabalhadores, pelo que, na medida do possível, só se deve utilizar esse lugar quando o tema do inquérito estiver efectivamente ligado à actividade profissional ou às condições de trabalho” (*Id. Ibid.*:159-160).

aberto⁵⁴, cujas perguntas foram previamente formuladas, uma vez que através das leituras documentais, as dúvidas que iriam surgindo, seriam esclarecidas.

Sabendo que a qualidade das entrevistas depende do planejamento feito pelo entrevistador, “a arte do entrevistador consiste em criar uma situação onde as respostas do informante sejam fidedignas e válidas” (Selltiz, 1987: 644). O entrevistador, durante a entrevista, poderá exercer uma função de parceiro, na maneira de como irá auxiliar o pesquisado a dar seu depoimento, deixar o mesmo se livrar da sua verdade, já que a entrevista é um exercício espiritual (Bourdieu, 1999).

Com a realização das entrevistas, apresentamos como objetivos específicos:

- Conhecer os cursos (Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia), através da visão da coordenadora e diretora.
- Aprofundar⁵⁵ algumas questões que os Projetos Pedagógicos não contemplaram.
- Tirar dúvidas que surgiram a partir das leituras dos Projetos Pedagógicos e normativos.
- Explorar o conhecimento aprofundado de profissionais da área.

Para transcrevermos as entrevistas, criámos um sistema de siglas composto pelos indicadores CPFAE (Coordenadora do curso de Pedagogia da FAE), e DIEC (Diretora do IEC).

Com as entrevistas realizadas, e após a análise do *corpus* das mesmas, por meio de uma categorização emergente dos discursos transcritos, iremos apresentá-las, com o intuito de que os objetivos iniciais sejam atingidos.

1.1 Entrevista com a Coordenadora da FAE

Ao entrevistarmos a CPFAE, pedimos-lhe que nos informasse o motivo pelo qual o curso de Pedagogia está trabalhando com a disciplina Prática Educativa constando um professor por período,

⁵⁴ “O questionário aberto: a formulação e a ordem das questões são fixas, mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador” (Ghiglione e Matalon, 2001:64).

⁵⁵ É expressamente importante o “aprofundamento de um campo cujos temas essenciais conhecemos, mas que não consideramos suficientemente explicado num ou noutro aspecto”(Ghiglione e Matalon, 2001: 66).

coordenador e supervisor, uma vez que segundo Parecer CNE/CP nº 009/2001, consta “[...] tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o supervisor de estágio”. Neste momento, a CPFAE solicitou ao secretário⁵⁶ do curso que a auxiliasse nesta pergunta. Ele prontamente se posicionou, alegando que:

“A disciplina Prática I é de responsabilidade do prof. da FAE, que ministra a disciplina Educação Escolar, então às vezes eles designam um professor para trabalhar a prática. A Prática II, o professor interage para trabalhar a prática em temas e a Prática III está voltada para a disciplina Didática. Quem ministra essa disciplina dá a Prática III. Basicamente é assim, não posso dizer que é só um professor porque não é, de vez em quando acontece uma reunião e às vezes nem acontece. Então tem momentos que trabalham juntos e outros não.”

Não resta dúvida que o ideal seria trabalhar as disciplinas Prática I, II e III todos professores do período, uma vez que haveria maior proximidade entre eles para discussões e eventuais encontros pedagógicos. A Prática Pedagógica deve ser um trabalho consistente, cujas Diretrizes constam no Parecer nº 009/2001. “Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (Parecer CNE/CP nº 21/2001). A Prática, perpassando por todo o curso, permite a articulação com as atividades acadêmicas e com o estágio, oportunizando ao futuro professor uma identidade. Na análise do projeto, a Prática Educativa não consta na Estrutura Curricular do 3º e do 5º períodos do Curso, além de não adequarem as disciplinas para que sejam ministradas por vários professores formadores e não somente por um, sem construção de um roteiro e/ou projeto. Isso abre a possibilidade do aluno ir à Escola e realizar funções que não são previstas no estágio. O estagiário dificilmente conseguirá produzir o conhecimento sobre as questões que envolvem a relação pedagógica, se quase sempre for retirado de sala de aula para desvios de funções.

É importante que os docentes cooperantes tenham compromisso com os estagiários, recebendo-os como integrantes no ambiente escolar. Para isso, é necessário que exista uma comunicação efetiva entre a Instituição formadora e a Instituição parceira, visando ao bom desenvolvimento na proposta de

⁵⁶ O secretário do curso de Pedagogia da FAE tem exatamente vinte e seis anos que exerce esta função, desta forma, já vivenciou as várias alterações e movimentações do curso de Pedagogia.

estágio, e não para cumprir somente a questão legal. Integrar esses alunos para estagiarem e oferecer-lhes um suporte institucional e pedagógico é inseri-los na comunidade escolar e deverá ser de responsabilidade da Instituição, da coordenadora de curso, de professores responsáveis pelos estágios e professores cooperantes.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002, alega que o estágio curricular supervisionado realizado em escola de Educação Básica, deverá respeitar o regime de colaboração entre os sistemas de ensino e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Surge uma questão como: os alunos do curso de Pedagogia da FAE estão vivenciando o estágio?

CPFAE, afirma:

“Hoje no estágio temos problemas, temos que reformulá-lo, pois ele está mal elaborado, os alunos chegam muito picados nas escolas. Estamos pensando em concentrar os estágios em duas ou três semanas para os alunos ficarem direto nas escolas, porém, não temos nada definido, mas o que temos notado é o seguinte: as escolas têm dificuldade em aceitar os alunos, eles chegam um dia, daí na outra semana vai somente um dia, e na outra não vai, não tem continuidade. As escolas não reconhecem os alunos como pertencentes àquele quadro, então tem causado problemas, tanto para os alunos como para as escolas e também para o próprio desenvolvimento do estágio. É um entra e sai das escolas sem dar continuidade, então os alunos não produzem direito e os professores não têm como acompanhá-los[...]”.

Sem acompanhamento, os alunos sentem-se “perdidos” diante de situações que nem sempre têm condições de digerir.

Para o FORUMDIR, os estágios supervisionados precisam ser compreendidos e respondidos como exigências a serem coletivamente elaboradas, executadas e acompanhadas (2003).

Seria de grande valia aos alunos se a FAE acatasse as sugestões do FORUMDIR quanto aos estágios, pois a Resolução do SEE nº 686, de 11 de julho de 2005, autoriza e regulamenta a realização do estágio supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena, Pedagogia e Normal Superior, afirmando que a Instituição de Ensino Superior deverá apresentar o aluno estagiário à escola, elaborando o plano de estágio em conjunto com o aluno e com a escola, além de orientar e acompanhar o plano de trabalho do estagiário.

Já a escola parceira deverá facultar o acesso do estagiário às atividades pedagógicas da escola, além de disponibilizar profissionais da equipe pedagógica para acompanhá-lo no desenvolvimento das atividades.

A Resolução da SEE n°. 686/05, mostra bem a preocupação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com a questão dos estágios. Os convênios entre as escolas de formação e as escolas dos sistemas de ensino beneficiarão não somente os alunos, mas as escolas parceiras e os IES. Não deixará a responsabilidade do acompanhamento do estagiário solto, mas toda a equipe escolar se responsabilizará pelo mesmo. Sabemos que o acolhimento, seriedade, compromisso, colaboração e respeito dos funcionários das escolas parceiras, contribuem no processo de formação do estagiário, o que também está previsto no Art. 5º da Resolução n° 686/05.

Para a Cordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CPFAE):

“Na próxima reformulação do currículo estamos pensando em montar projetos de estágio, não dá para continuar do jeito que está não”.

O trabalho com projetos possibilitará ao estagiário o suporte de toda equipe pedagógica: professores, gestores, supervisores do estágio e professores parceiros, o que é de suma importância para o seu equilíbrio pedagógico e psicológico, tendo como garantia as disciplinas oferecidas em sala de aula, realizando a ligação entre teoria/prática.

A inserção de projetos no estágio poderão colaborar com a inclusão da pesquisa, pois ela não tem sido uma constante no Curso. A Metodologia da Pesquisa é oferecida somente no 1º período do Curso.

Diante do Parecer CNE/CP n° 009/2001, encontramos:

“A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores”.

Deparamos no curso de Pedagogia, com algumas dificuldades na realização do trabalho de pesquisa, que ficou engaiolado, ignorando a possibilidade de um trabalho tanto da teoria como da prática.

Para a CPFAE:

“Na realidade a Metodologia de Pesquisa tem um acréscimo quando os alunos fazem a monografia, porém a mesma não é obrigatória. Quem não faz a monografia tem que fazer qualquer outra disciplina Eletiva. Quanto à pesquisa no estágio, a disciplina não atende, teria que rever o Projeto, pois a Metodologia de Pesquisa é para atender os alunos que farão monografia”.

No Projeto Pedagógico do Curso não é abordado esta prática, confirmando que a atividade científica não está tendo espaço no currículo do curso. Contudo, o Artigo 1º da Resolução nº 2/2002 do CNE/CP afirma que duzentas horas serão destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Diante da Resolução, indagamos por que razão a estrutura curricular do Curso não contempla esta disciplina, nem como atividades extracurriculares. Na entrevista, CPFAE afirmou que deveria ser perguntado ao secretário do Curso, uma vez que ele se encontra há muitos anos na função. O secretário acrescentou:

“As atividades acadêmico-científico-culturais não constam no quadro curricular. Não está previsto dentro do currículo, está previsto fora, como atividade extracurricular. Estudando aqui na FaE/UFMG os alunos tem várias atividades científicas. Vários grupos trabalham com os alunos, fazem projetos, mas fora do curso. Porém é só para os alunos que demonstram interesse”.

Não podemos ter uma visão simplista de que o aluno irá participar de atividades, sendo essas de outro departamento e principalmente não constando em sua estrutura curricular. Dificilmente esse aluno terá interesse em participar de atividades descontextualizadas de sua formação. O que levaria um aluno à procura de tal atividade? Neste sentido, o curso tem esvaziado a pesquisa e extensão.

Constatamos também que o Projeto Pedagógico, do curso de Pedagogia da FAE, contempla 2.595 horas e que a partir do 6º período o aluno poderá fazer a opção na Formação Complementar: Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil. A base do curso é a formação docente e a formação do pedagogo, porém em algumas Escolas Estaduais há ex-alunos que optaram pela Gestão, e estão atuando como docentes nos anos

iniciais. A estrutura do curso é a formação de professores, apesar de não possuir Diretrizes, seu foco maior é a docência.

Para CPFAE:

“A estrutura curricular hoje do nosso curso, apresenta uma fragmentação entre as quatro formações complementares. Então, quando eles escolhem a gestão, a formação de licenciatura fica a desejar e quando escolhem a Alfabetização Leitura e Escrita, Educação de Jovens e Adultos ou Educação Infantil, a formação do Gestor fica a desejar. Quer dizer que nosso desafio é como unificar isso, como garantir a formação de nossos alunos nas duas áreas”.

Esse é o grande desafio: garantir a formação do pedagogo gestor e professor. Como sustentar em um único curso os pilares do professor regente, do gestor e ainda da produção do conhecimento? O curso, como está estruturado, tem formado o professor específico para as áreas específicas, fragmentando a divisão do trabalho pedagógico. A essas afirmações, CPFAE afirma que:

“Na verdade, sabe o que nós estamos formando? De verdade? Gestor, com pouca formação em licenciatura. Embora a nossa base seja a docência até o 5º período da turma da manhã, os alunos são formados em Pedagogos licenciados. Depois eles escolhem a formação complementar Gestão, ALE, EJA, Educação Infantil. De cento e vinte alunos, noventa escolhem Gestão, dez alunos escolhem Alfabetização, dez alunos Educação Infantil e... na verdade estamos formando gestores... Na Verdade, nosso currículo ele na teoria forma o Pedagogo generalista, com facilidade em atuar na gestão educativa nos espaços escolares e não escolares”.

Sabemos que a formação inicial do professor é algo que poderá assegurar uma boa atuação, desde que se clarifique que, não podemos formar o educador com conteúdos fragmentados e desconectados entre si, como também, não podemos “pincelar” ou “mascarar” uma formação na qual o aluno não sairá preparado para atuar em sua escolha profissional. O Pedagogo generalista é tudo que se deve temer, quem tem formação para tudo, dificilmente consegue aprofundar os estudos nas diferentes áreas. A “*grosso modo*”, acreditamos que há uma desconsideração da Educação como objeto principal, levando o objetivo da Educação a uma centralização inadequada nos fundamentos, como ênfase na

Psicologia e não na Educação, na Sociologia e Filosofia e não na Educação, e assim por diante. O que também mascara a situação conflituosa da generalização, se faz pelas habilitações, apresentadas de forma fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo, que é a ação educativa escolar. Afinal, estamos formando um profissional numa tendência generalista ou tendência tecnicista?

É justamente neste contexto que vários cursos de Pedagogia devem ser reformulados, atualizando conteúdos e introduzindo novas perspectivas, haja vista que a formação do educador no curso de Pedagogia expressa hoje o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas.

1.2 Entrevista à Diretora do IEC

Pela análise do projeto do curso, percebemos que na estrutura curricular do curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo, consta um número elevado de disciplinas, algumas do mesmo Departamento, outras inseridas em diversos Departamentos, o que dificultaria a realização de um trabalho inter e transdisciplinar. Diante deste fato, inquirimos a Diretora do Instituto da Educação da Universidade do Minho (DIEC), que afirmou:

“Nosso Plano Curricular é bem academicista, não é um plano curricular integrado. Não significa que depois na realização do plano não se pretenda criar contextos e situações de integração, especialmente na Prática Pedagógica que acompanham todo o Curso. Pretendemos fundamentalmente articular as práticas que os alunos vão fazendo nas escolas com todo o resto do currículo. Os componentes do currículo que integram cada um dos anos, aí é um esforço muito grande de integração que poderia ser mais rica e aprofundada se nosso currículo fosse mais integrado.....no entanto, há vários espaços no nosso currículo para integração, tentamos sempre trabalhar muito especialmente porque coordeno a área do Currículo, e ele ajuda a fazer a interligação entre as outras componentes do currículo. Temos que orientar os alunos a integrar todas as áreas que aprenderam, como Ciências etc., para conseguir também que as crianças aprendam de maneira integrada; essa é a nossa lógica.

Mas todo nosso objetivo de trabalho está sustentado na idéia do currículo integrado, claro que há constrangimentos institucionais, fases, contradições, tem uma lógica academicista de

departamentos disciplinares, embora nossa Escola tem tentado ultrapassar um bocado disso, com alguma dificuldade”.

Nesse sentido, não se pode invalidar a questão “[...] da complexidade curricular, assim identificada nos seguintes princípios: o currículo faz parte de uma tradição selectiva; o currículo é sempre o resultado de uma constante luta e compromisso; a estruturação política do currículo é visível, não só nos conteúdos, mas também na organização e avaliação [...]” (Pacheco, 2002: 125). Constatamos que o currículo é envolto pelas abordagens sociais, históricas e culturais. Deve ser construído num contexto cultural e sua identidade deve ser pautada por compromissos efetivos.

No curso de Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo, constata-se a necessidade de uma reestruturação desses conteúdos de forma que venham organizar um currículo integrado, trabalhando em uma articulação horizontal, onde não há sobreposições de disciplinas, e dentro de uma visão de desenvolvimento em espiral.

Outro ponto de estrangulação se refere a Prática Pedagógica, que acontece em toda estrutura curricular do Curso, tendo a PPI, PPII, PPIII e PPIV, inseridas do 1º ao 4º ano. A Prática Pedagógica constitui um componente fundamental do Curso, uma vez que infiltra os alunos no mundo da prática profissional. No Estatuto Epistemológico, a Prática Pedagógica “é fortemente marcado pelo processo de academização que transformou a formação inicial de professores numa formação prevalecentemente teórica e, por vezes, de aplicação atomizada da investigação, mas quase sempre afastada das preocupações reais da actividade dos professores nas escolas e nos territórios educativos” (INAFOP, 2001: 6-7).

Neste sentido, a DIEC alegou:

“Nas Práticas Pedagógicas, há uma Portaria muito antiga que ainda está em vigor e que determina a Prática Pedagógica nesses Cursos. Uma Prática Pedagógica onde os alunos vão progressivamente no 1º ano conhecer a realidade nos contextos, não só educativas, como associações de Educação da Infância e os diferentes tipos de escolas, como as rurais, urbanas... Portanto, é uma prática mais de observação do meio. No 2º ano já entram na escola e na sala de

aula para observação, intervenção, reflexão do contexto escolar. No 3º ano, ensinam. No 4º ano de Prática é mais intensiva, mais profunda. [...] nas Práticas Pedagógicas o número de créditos é muito elevado”.

No Protocolo de Colaboração do Instituto de Estudos da Criança, confrontámos o depoimento da DIEC em relação ao Art. 2º, onde contactamos o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas em decorrência dos anos letivos. Assim, a aquisição de conhecimentos e competências por parte dos alunos são:

“A Prática Pedagógica I visa o conhecimento da escola enquanto Instituição Educativa e a sensibilização aos problemas postos pelas relações entre a escola e a comunidade;

A Prática Pedagógica II visa a uma primeira abordagem da vivência da sala de aula, nas suas diferentes dimensões, através da observação e reflexão, e o início da actividade docente em regime de colaboração com o professor cooperante.

A Prática Pedagógica III pretende levar os formandos à elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projecto curricular integrado, em regime de progressiva responsabilização pela sua concretização na sala de aula.

A Prática Pedagógica IV visa a responsabilização plena pelas actividades de ensino-aprendizagem na turma do professor cooperante, e a participação em outras actividades no âmbito do projecto educativo e curricular da escola” (Portaria nº 336/88).

Há uma preocupação efetiva do Instituto de Estudos da Criança em relação à Prática Pedagógica. Esta deverá ser capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências básicas para o desempenho docente, oportunizando-lhes transformar os saberes teóricos ou disciplinares em saberes profissionais, fundamentando sua prática e orientando sua ação docente.

A DIEC afirma que:

“Para a realização das Práticas Pedagógicas temos um protocolo com as escolas para a realização das mesmas, tentamos abrir muito o leque com as escolas, estamos abrindo parcerias com as escolas rurais, a dificuldade é a locomoção dos estudantes.

A universidade escolhe quais serão as escolas parceiras; procuramos professores cooperantes que tenham práticas inovadoras e para além de ter essas práticas que permitam que os alunos

desenvolvam experiências. Muitos são os professores cooperantes que querem participar. Todos eles são professores que ofereceram e abriram as portas de suas salas para ajudar os estagiários”.

Para aprofundarmos mais, recorreremos ao Art. 3º da Portaria nº 366/88, onde se afirma:

“A realização das actividades da Prática Pedagógica subordina-se aos seguintes princípios:

São intervenientes nas actividades de Prática Pedagógica docentes da Universidade do Minho, que assumem a condição de supervisores, e professores da Escola Básica do 1º ciclo, que assumem a condição de professores cooperantes.

A responsabilidade pelo acompanhamento da Prática Pedagógica é da competência dos professores supervisores da Universidade do Minho, em colaboração com os professores cooperantes das escolas.

Os professores supervisores terão livre acesso à sala de aula do professor cooperante durante as aulas dadas pelos alunos”.

Assim, o IEC assegura ao aluno o acompanhamento de um professor supervisor, além dos olhares cautelosos do professor cooperante, conforme declarações a seguir:

“Nosso protocolo é assinado pelo Presidente do Conselho Executivo do agrupamento, e do Diretor das escolas, eles assinam o protocolo e há várias cláusulas em que se estabelece quais são os compromissos da escola e quais são os compromissos da Universidade. Daí quando os alunos chegam às escolas são bem recebidos sempre pela direção, são levados para conhecer as instalações, e a organização, e integrados na vida da escola” (DIEC).

O professor supervisor tem grande relação com os estagiários, uma vez que compõe o quadro docente da Instituição. Já o professor cooperante é apenas designado ou aceito pela Instituição. Não nos foi clarificado quanto ao perfil desse professor, sabemos que ele deve atuar na Escola Básica do Ciclo, mas será aceito quanto sua experiência na docência? Sua reputação? Seu compromisso com a Educação? Seu nível de escolaridade (pós-graduação *lato* ou *Strict Sensu*)? Não há avaliação para prescrever o perfil do professor cooperante, porém temos ciência de que foi publicado no Diário da República, II Série, nº 52,

de 3 de Março de 1999, a prescrição do perfil de formação adequado aos supervisores cooperantes. Para o INAFOP, “a formação dos supervisores cooperantes deve ser, assim, uma preocupação vital das instituições de formação de professores. Seria, aliás, uma contradição, se as instituições que são de formação de professores não reconhecessem o carácter prioritário da formação dos formadores de professores” (2001: 13).

Outro ponto que nos ateu a atenção foi em relação às disciplinas Matemática I e Matemática II, pois são lecionadas em dois regimes, sendo um de aulas teóricas e o outro de aulas teórico-práticas. Desta forma, não seria a evidência da sobreposição teoria à prática? Por quê a fragmentação de uma única disciplina?

Segundo a diretora,

“As disciplinas Matemática I e Matemática II, assim como outras, são organizadas diante de uma lógica da Universidade. Em todos os nossos cursos, as disciplinas são organizadas em quatro tipos de modalidades: teóricas, teórico-práticas, práticas e seminários, e laboratórios. Temos que integrar na lógica da Universidade, e as disciplinas normalmente dependem do que consta na disciplina, como uma aula teórica e duas aulas teórico-práticas. Isso tem algumas implicações, na forma de organizar a disciplina e também nas obrigações dos alunos, como vir às aulas teórico-práticas, mas não tem obrigações de vir às aulas teóricas. Nas aulas teórico-práticas têm que assinar as folhas de presença. As aulas práticas também são obrigatórias, não pode faltar senão reprovam por faltas. Nas aulas teóricas, em princípio, o professor define com os alunos um compromisso, mas podem faltar. Suponha que podem estudar por consulta, por agrupamento, a aula teórica é mais expositiva, apresentação da matéria; já a aula teórico-prática, supõe um trabalho mais experimental, um trabalho em grupo. Isso faz parte do regulamento da Universidade, não significa que concordo com ele. Eles sabem que precisam das aulas teóricas, poucos faltam, pois vão precisar para acompanhar depois. Uma aula teórica pode ser em princípio prática não tem que ser necessariamente expositiva sempre, há espaço para intervenções, para diálogo [...], pode apoiar em materiais.

Normalmente as aulas teóricas são dadas pelos professores catedráticos e doutores; as práticas ou teórico-práticas, pelos professores assistentes [...].

Estaria a Universidade trabalhando de forma classificatória quanto aos saberes docentes? Somente os doutores detêm conhecimentos capazes de trabalharem com as disciplinas teóricas? Ou as disciplinas teórico-práticas não têm importância suficiente na estrutura curricular que não necessite de um catedrático? É a desvalorização da disciplina em relação à formação docente? É uma disciplina mais fácil de ser trabalhada e conseqüentemente não necessita de muitos saberes teóricos? Estaria classificando por importância de disciplinas de acordo com a estrutura curricular ou por conhecimentos docentes? Ao mesmo tempo, como estaria sendo ministradas as aulas teóricas, uma vez que os alunos podem faltar? Isso significa que o conteúdo não irá acrescentar em sua formação? Que o conteúdo é fácil, que ele não necessita de um mediador? Por si só, ele é capaz de construir esse conhecimento? Se o aluno pode faltar, pode estudar individualmente ou em agrupamentos, por que separar os docentes catedráticos dos assistentes para o trabalho nesta área disciplinar?

Em relação às disciplinas onde são ministradas aulas teórico-práticas, a obrigação do aluno está em relação à lista de chamada ou à construção do conhecimento? Podemos assinar a lista de presença e não aprender o conteúdo; o que não podemos é fixar o conhecimento do aluno em relação à presença dele em sala de aula, e sim na relação professor/aluno, capaz de trabalhar com a mediação, motivação, e conseqüentemente, com a aquisição da aprendizagem.

Devemos conscientizar o aluno sobre a importância do conhecimento e não somente da lista de chamada ou presença.

Não estaria o curso de Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo, inchando a estrutura curricular e inviabilizando a realização de um trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar? Se tem sido apontado esse desconforto pedagógico pelos discentes e docentes, por que razão existe resistência quanto à reorganização curricular?

Diante do exposto, a DIEC declarou que:

“A flexibilidade das disciplinas apontadas pelos discentes e docentes não foram realizadas por que vamos fazer agora. Apontava para os nossos planos, tinha que ter uma estrutura mais flexível, mais aberta, baseada numa perspectiva de projetos e que o INAFOP aponta levamos dois anos de

espera pelo Processo de Bolonha, já que até agora não saiu uma definição⁵⁷ clara. Estamos à espera para poder reestruturar nossos cursos de acordo com as normativas Européia. Na verdade, pensamos há dois anos que precisamos reestruturar”.

Diante do depoimento da DIEC, nos remetemos ao projeto pedagógico do curso, onde é mencionado o Departamento de Expressões Artísticas e Educação Física, e encontramos alguns entraves, no que se refere ao desnivelamento de conhecimentos que os alunos trazem quando ingressam no Curso, sendo necessário trabalhar com eles no aprofundamento de conhecimentos diferenciados, o que dificulta a integração das áreas.

“A área de expressões contém quatro expressões, Dramática, Arte, Plástica e Físico-motora. Cada área de expressão tem sua área disciplinar, tem conteúdos e apesar da Educação da Criança se pretender que se trabalhe de forma articulada e de maneira integrada, devido a uma iniciação de grupos disciplinares e com pessoas que coordenam são separadas, então as aulas são isoladas. Nem sempre foi conseguido trabalhar a integração no 4º ano Oficina de Expressões, por várias razões, que tem a ver com as concepções das pessoas formadoras, com recursos, com opções, embora haja um esforço para ter uma integração”.

Apesar dos problemas apresentados, o que se deve, é continuar trabalhando, na tentativa de integração das áreas, como também com a coordenação, aprofundando e melhorando a articulação entre as disciplinas.

2 O inquérito por entrevista: ex-alunas dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC e ex-alunas do curso de Pedagogia da FAE

A metodologia aplicada nesta fase foi essencialmente qualitativa, com métodos mistos⁵⁸, que consistiu na entrevista não-diretiva, seguida pela entrevista semidiretiva⁵⁹, aplicação e tratamento dos dados

⁵⁷ A entrevista foi realizada no dia 14 de outubro de 2005.

⁵⁸ Iniciamos o trabalho realizando entrevistas não diretivas e em seguida entrevistas semidiretivas.

⁵⁹ A entrevista semidiretiva, segundo Ghiglione *et al* “por vezes chamada de clínica ou estruturada, onde o entrevistador conhece os temas sobre os quais tem que obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma

das mesmas. Contribuíram ex-alunas dos cursos de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC e ex-alunas do curso de Pedagogia da FAE, atualmente docentes do 1º Ciclo e anos iniciais do Ensino Fundamental com no máximo quatro anos após a conclusão de Curso.

Definimos como objetivos gerais desta etapa de trabalho:

1. Identificar representações das ex-alunas do FAE e IEC e informar-se acerca da formação inicial recebida;
2. Associar as influências da formação inicial aos enfrentamentos do dia-a-dia de um docente;
3. Conhecer a aplicabilidade das disciplinas ofertadas na formação inicial e a relação das mesmas na atuação profissional;
4. Inferir hipóteses pertinentes à pesquisa.

Nesta etapa do trabalho, procurámos que os ex-alunos retomassem ao seu pensamento⁶⁰ como foi a formação recebida no curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e/ou Pedagogia, e como tem sido a aplicabilidade destes conhecimentos enquanto docentes. Esse contato direto com os atores, na tentativa de penetrar na sua subjetividade, através das entrevistas, possibilitou-nos obter informações pertinentes, abrindo novas pistas de investigação⁶¹ e facultando a triangulação com as existentes. Foi este um dos dispositivos privilegiados de recolha de dados descritivos. Tomamos o cuidado de não dirigir a atenção dos inquiridos para o nosso centro de interesse particular, mas tentamos ver como é que, de modo espontâneo, estava sendo referida a formação inicial. Sendo assim, tentámos na condução das entrevistas, que os atores entrevistados exteriorizassem suas ações⁶².

como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (2001: 64). Também foi aplicado um questionário aberto, onde as entrevistadas respondiam oralmente as questões apresentadas, não fixando as entrevistas na seqüência do questionário, e sim em uma conversa objetivada.

⁶⁰ Neste momento, gravamos todas as informações fornecidas do mais íntimo da subjetividade das entrevistadas; de suas argumentações, colocações, justificativas, das suas descrições e contradições.

⁶¹ Para Almeida *et al* “uma investigação não se realiza sem um problema devidamente equacionado e sem a definição de um plano que oriente a sua concretização [...] No plano de investigação todos os elementos metodológicos entram em sintonia. Ao conceptualizar o plano, o investigador questiona de novo os aspectos de delimitação do problema, as hipóteses e as variáveis em estudo” (2003:75).

⁶² São vários os constrangimentos que se colocam ao investigador quando procura que os actores “verbalizam a acção”: o facto de não ser habitual, logo o que vem em primeiro lugar são os juízos, comentários, generalidades ou a descrição de circunstâncias; outro factor, tem a ver com o facto de a acção ser em parte, um conhecimento autónomo e que contém por construção uma parte inicial de “*savoir-faire*”, isto é não consciente” (Vermersch, *apud* Fernandes, 1999:163).

Simultaneamente, nos interessava conhecer as representações docentes em seus campos de atuação, uma vez que através dos atores seria possível representar um pequeno universo de diferentes contextos escolares, seja em escolas rurais, urbanas e particulares. Pudemos também conhecer um pouco as dificuldades, os desafios, os ideais, as angústias, os medos, as vontades, os desejos, as inseguranças, os sucessos e até os insucessos de nossas entrevistadas e como todo esse *pout pourri* de emoções influenciam a ação docente.

As entrevistas foram realizadas num clima harmônico, compreensivo e colaborativo⁶³. As ex-alunas do IEC (nem todas residem em Braga, pois estão trabalhando em outras localidades), foram entrevistas no IEC, na Cafeteria⁶⁴ e em Restaurante. Já as ex-alunas da FAE foram entrevistas na própria residência, em Belo Horizonte –MG⁶⁵.

Procuramos ainda, na formulação das questões, evitar a linguagem regionalista⁶⁶ ou esotérica, permitindo assim uma maior inteligibilidade das perguntas. Daí a opção que fizemos por um percurso inicial essencialmente indutivo. No entanto, a particularidade de algumas inquiridas, a personalidade ou o espírito vivo e emotivo das mesmas, influenciaram a entrevista, em determinadas conversas. Tratámos, de nossa parte, seguir com os planos de investigação⁶⁷.

Nesta etapa da pesquisa, trabalhamos uma metodologia essencialmente qualitativa, que constituiu na construção, aplicação e tratamento de dados das entrevistas. Participaram as ex-alunas do IEC Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Os critérios nas escolhas das inquiridas foram: professoras do 1º Ciclo, tendo no máximo quatro anos de conclusão do Curso e consideradas boas alunas, nota acima de

⁶³ As entrevistadas foram previamente contatadas e reservaram-se o direito de marcarem o horário e local no qual estariam disponíveis para tal; foi “negociado” também o registro gravado e posteriormente transcrito. Cada entrevista transcrita transformava-se em várias páginas de dados. A não identificação dos inquiridos, enquanto característica fundamental da etnografia, foi um dado que constatava deste processo e que procuramos, no decorrer do percurso investigativo, eticamente salvar.

⁶⁴ “É, pois, necessário, tentar conciliar o objecto do estudo e os lugares da entrevistas, na medida do possível” (Ghiglione *et al*, 2001: 70).

⁶⁵ Pelo fato da pesquisadora residir em Varginha e não conhecer muito bem as cidades e as entrevistadas, houve um tempo excessivo para contatar e localizar os endereços para efetivar as entrevistas; por outro lado, a compreensão das entrevistadas proporcionou um clima de afetividade entre a entrevistadora /entrevistadas, após o trabalho houve horas de conversas informais.

⁶⁶ “A linguagem deve portanto ser acessível[...], permitir uma resposta [...], motivar o entrevistado a responder [...], ser conforme às expectativas do entrevistado, ou seja, o mais próximo possível do seu universo linguístico, partindo da sua percepção e da sua verbalização dos acontecimentos e, definitivamente, do seu quadro de referência” (Ghiglione *et al*, 2001: 80-81).

⁶⁷ Almeida *et al* alega que “a elaboração de um plano é básica ou fundamental em qualquer investigação. Ele representa o elemento organizativo e o esquema global de orientação dos trabalhos, indicando o que fazer e quando fazer, bem como vários outros aspectos a considerar no momento da recolha e do tratamento dos dados” (2003:75).

quinze, sendo uma Professora Contratada, outra do Quadro de Zona Pedagógica do distrito de Braga, outra de Escola Privada e a última do Quadro de Zona Pedagógica de Zona Rural.

As ex-alunas da FAE, concluintes do Curso de Pedagogia no máximo há quatro anos, consideradas boas alunas com média acima de oitenta e cinco, professoras dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma efetiva e uma contratada pelo Estado; outra de Escola Privada e a última trabalhando em Escola de Zona Rural.

A opção pela entrevista semidiretiva como recolha de dados fundamentou-se nas seguintes razões:

1. Permite que o inquirido aprofunde em seu conhecimento de forma livre de opiniões;
2. Possibilita que a ambigüidade da entrevista seja menor, na medida em que o esquema das perguntas apresentadas dá amplitude às respostas.

Pelo interesse em conhecer mais as opiniões de nossas inquiridas, neste momento, não foi assumido a diretividade de recolha de dados; o quadro de referência eram os norteadores, mas a emissão de opiniões que nem sempre eram pertencentes aos quadros de referência, importava-nos também, para enriquecimento da pesquisa.

Neste momento, hesitámos ao pensar quais seriam os instrumentos de recolha de dados mais viáveis, se o questionário aberto ou entrevista semidiretiva. Logo, invalidámos o primeiro, pelo fato de que dificilmente conseguiríamos uma amostragem significativa de participantes, haja vista que o nosso grande dificultador era encontrar ex-alunos do IEC e FAE com pouco tempo de conclusão de Curso atuando na docência, tanto no Brasil quanto em Portugal. Além de que esta atuação deveria contemplar os vários campos da docência como: escola privada, escola de zona rural e escola urbana. Outro ponto significativo que nos fez optar pela entrevista semidiretiva, é que a mesma permite ao entrevistador⁶⁸ suscitar explicações, aprofundar em algumas questões que o entrevistado tenha respondido de maneira superficial, confusa ou lacônica.

⁶⁸ A entrevistadora não pertence a nenhuma destas Instituições pesquisadas e nem reside nos mesmos locais onde se encontram as mesmas; desta forma, as entrevistas semidiretivas, são uma oportunidade de conhecer essas Instituições através dos olhares de quem a freqüentou há aproximadamente quatro anos.

2.1 Codificação

A análise de conteúdo^{69, 70} dos dados das entrevistas foi realizada segundo um procedimento aberto, ou seja, através da comparação dos textos (transcritos) exploratórios. Esta é uma técnica capaz de fazer inferências por identificação sistemática e objetiva das características de uma mensagem.

Para Pacheco, “ao inferir-se a partir de uma mensagem, um discurso, uma situação utilizar-se-á, no plano dos procedimentos investigativos da análise de conteúdo, quer diversos campos de aplicação, quer uma metodologia específica” (2006: 14). Ghiglione e Matalon acrescentam que há três objetivos possíveis na análise de conteúdo: “analisar as características do texto enquanto tal (“plano horizontal”), analisar as causas e antecedentes da mensagem (“plano vertical”) e analisar os efeitos da comunicação”(2001:183). Sendo assim, trabalhámos de acordo com o plano vertical, identificando os textos transcritos das entrevistas⁷¹. Este é o momento da codificação, onde abortaremos os dados brutos para transformá-los em dados lapidados. Esta lapidação ocorrerá através da ordenação dos dados de forma coerente, porém, é o momento em que nos indagámos: como construir as categorias⁷²? Sabemos que os tipos de categorias estão associados aos procedimentos abertos⁷³ ou fechados⁷⁴, que a análise de categorias é uma forma clássica de analisar um conteúdo, talvez a forma mais antiga. É por meio dos procedimentos abertos, para Henry e Moscovici (1968) reconhecidos como “procedimento exploratório”, que iremos construir as categorias, através do registro de dados emergentes.

⁶⁹ “[...]a técnica mais utilizada é a análise de conteúdo, podendo incidir sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas” (Quivy e Campenhoudt *apud* Pacheco, 2006: 14).

⁷⁰ “Toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca (caso contrário, seria um exercício sem sentido), bem como da natureza dos dados com que ele lida (invocados ou suscitados). [...] A objetividade e a sistematicidade de um trabalho de análise de conteúdo podem e devem ser testadas e, se necessário, melhoradas, desde logo por quem o fez” (Esteves, 2006: 38).

⁷¹ “O sujeito pode falar do ponto de vista de um dos diferentes papéis que lhe compete desempenhar; a sua representação do entrevistador não está definida à partida, constrói-se no decurso do processo de interação. [...] Mais genericamente, mas mais vagamente também, esperamos colocar cada discurso sob forma que o torne mais “inteligível” com tudo o que este termo pode ter de subjetivo, de ambíguo, de impreciso. Queremos obter um resumo para, sob forma mais cômoda, poder comparar, por exemplo, várias entrevistas” (Ghiglione e Matalon, 2001:184-185).

⁷² Vala (2001) afirma que a categoria nos remete à significação central do conceito que se quer aprender, ou seja, ela é composta por um termo-chave.

⁷³ Dentro dos procedimentos abertos, consideram diversos percursos que investigador pode seguir como: a contagem frequencial; a análise temática; a identificação de concomitâncias temáticas; a análise por cachos; a análise por campos semânticos (Ghiglione e Matalon, 2001).

⁷⁴ Os procedimentos fechados são as categorias psicológicas; as categorias psicolinguísticas; as categorias psicossociológicas e as categorias lingüísticas (Ghiglione e Matalon, 2001).

Obviamente, que enfrentámos alguns desafios no recorte dos temas, por estarem contemplados em um parágrafo inteiro, ou num período, e ainda, em apenas parte do período. A fixação definitiva da categorização foi um processo lento. No decorrer do estudo, tratámos os materiais codificados de modo independentes, criámos um único tema “Formação/Preparo para o exercício profissional”, tanto para as ex-alunas da FAE como para as do IEC.

Tivemos a cautela para que a operação de codificação pudesse corresponder aos critérios de objectividade, assim como um plano organizado e global. Para Esteves, “a operação de codificação corresponde aos critérios de objectividade, exaustividade, sistematicidade e generalidade que são de regra, sem ignorar que tais critérios nunca são alcançáveis de forma absoluta pelas razões conhecidas de ausência de um quadro teórico da própria análise de conteúdo” (2002: 221).

Atribuímos para cada inquirido um código que nos permite saber qual a relação deste com o quadro de docência. Assim, codificamos em:

CE- Professora que atualmente se encontra com contrato pela Escola Estadual;

EE- Professora que foi efetivada pelo Estado;

EP- Professora que atualmente se encontra ministrando aulas em escola privada;

EZR- Professora que ministra aulas em escola de Zona Rural;

PC- Professora que atualmente é contratada;

QZP- Professora que se encontra no Quando de Zona Pedagógica no distrito de Braga e

QZPZR- Professora que ministra aulas em zona rural e é pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica.

Sabemos que a fidelidade à categorização é uma problemática que ronda a metodologia utilizada, em se tratando de procedimento aberto ou indutivo de criação de categorias, principalmente no que se refere ao material empírico com que se irá trabalhar.

Pela falta de experiência de nossa parte, dificilmente estamos isentos de cometer erros ou fazermos interpretações subjetivas. Para que esses riscos fossem amenizados, pedimos ajuda ao orientador, o qual detém bastante conhecimento na área.

Esta etapa da pesquisa foi realizada da seguinte forma:

1. Transcrição das entrevistas gravadas em formato de textos;

2. Organização do material para: leitura, recorte das unidades de registro, criação dos sistemas de categorias para compilar os textos das entrevistas e os indicadores das unidades de registro;
3. Solicitação ao orientador, para analisar os trabalhos de análise de conteúdo;
4. Confrontação da análise do conteúdo realizado pessoalmente com o realizado pelo orientador.

Na aplicação na análise de conteúdo, sobretudo para a inclusão das Unidades de Registro nos indicadores das categorias, aplicámos o índice de fidelidade (F), que para Esteves “é o valor que se obtém dividindo o total de casos de acordo (Ta) dos dois ou mais codificadores envolvidos, pelo somatório dos casos de acordo e de desacordo que se tenham verificado entre eles” (2006: 58).

O índice de fidelidade calculado corresponde a seguinte fórmula: $F = \frac{164}{164 + 11} = 0,93$, assim, o índice de fidelidade encontrado é de 0,93 o que revela que o nível de acordo entre os dois codificadores é de 93%, valor aceitável perante os 70% que é exigido.

Para a intracodificação referente, a identificação dos indicadores às categorias não foi aplicado o índice de fidelidade, embora o processo de codificação tenha sido supervisionado pelo orientador.

Podemos ressaltar que, diante dos dados mencionados anteriormente, o trabalho foi realizado com fidelidade.

Como foi dito anteriormente, a grade de categorias e indicadores apresenta um único tema “Formação/Preparo para o exercício profissional” onde serão apresentados os registros dos ex-alunos das duas Universidades pesquisadas: Universidade do Minho, o curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo oferecido pelo IEC e Universidade Federal de Minas Gerais, o curso de Pedagogia oferecido pela FAE.

Categorias	Indicadores
A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia	A1 Os professores acerca dos desafios da ação pedagógica
	A2 Os professores acerca das dificuldades dos alunos das séries iniciais
	A3 Os professores acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos
	A4 Os professores acerca do distanciamento - formação recebida e a realidade presenciada na escola
	A5 Os professores como futuros professores cooperantes
	A6 Os professores e o envolvimento familiar dos alunos
B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados	B1 Os professores acerca da abordagem dos conteúdos de forma integrada.
	B2 Os professores acerca dos conteúdos da Língua Portuguesa
	B3 Os professores acerca dos conteúdos da Matemática
	B4 Os professores acerca do domínio do conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais)
C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico	C1 O professor diante da inovação pedagógica
	C2 O professor acerca da influência pedagógica herdada e sua atuação profissional
	C3 O professor frente à inclusão escolar

D.Uma profissão frente às questões burocráticas da escola	D1 O professor diante dos impressos, diários, fichas e outros
	D2 O professor e sua participação na divisão de turmas

Quadro n° XVII- Grade das Categorias e Indicadores “Formação/Preparo para o exercício profissional”

Uma categoria explicita um assunto, ou seja, o termo-chave ou ápice de um determinado assunto que se quer contemplar ou aprender. Para Pacheco, “na busca da validade interna, o investigador procurará assegurar os critérios de pertença de uma categoria a uma dada unidade, utilizando, para isso, a técnica de acordo entre juizes” (2006: 15). Desta forma, vale ressaltar que a codificação deverá ser realizada de forma lógica, consistente e sintética.

Para Esteves, “os critérios de atribuição de determinados registros a uma categoria devem ser explícitos, o que supõe que o analista defina exactamente cada categoria – o que é que ela representa para que se possa apreciar posteriormente a validade da atribuição feita” (2006: 42). As categorias representam, portanto, a simplificação do material consultado.

Descrevemos o conteúdo das categorias que foram criadas para tratar as respostas das ex-alunas da FAE e IEC.

Tema: Formação/Preparo para o exercício profissional.

Categoria A: A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia

É a categoria que inclui as referências e aspectos metodológicos de concretização da formação recebida e os enfrentamentos na ação docente diária. Isto se refere ao ritmo e às dificuldades de aprendizagem dos alunos; à aplicabilidade e articulação entre a teoria recebida e a prática do dia-a-dia; o docente diante do envolvimento familiar dos alunos e como futuros professores cooperantes.

Categoria B: A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados.

É a categoria onde se incluem as referências a conhecimentos como: domínio dos conteúdos adquiridos na formação inicial de forma integrada, domínio dos conteúdos referente às disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Naturais e Sociais).

Categoria C: A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico.

É a categoria que contém as referências da formação inicial diante da questão da inclusão escolar, da possibilidade de trabalhar a inovação pedagógica na escola e da influência pedagógica herdada enquanto discente.

Categoria D: Uma profissão frente às questões burocráticas da escola.

É a categoria que abrange a formação inicial e sua atuação diante da questão burocrática da escola, tais como preenchimentos de diários, impressos, fichas, divisão de turmas e outros.

Trabalhámos na unidade de registro segundo a definição dada por Esteves (2006:47) “por unidade de registro entende-se o elemento de significação a codificar, a classificar, ou seja, a atribuir a uma dada categoria”. Para Vala (1989), ela se distingue em dois tipos, as formais e as semânticas. Preferimos as unidades semânticas⁷⁵, uma vez que ressaltam a importância da frase e/ou a idéia que o inquirido quis exprimir, podendo estar expressa em uma única frase ou mais. Ao mesmo tempo, implica em nossa decisão a escolha do segmento do discurso que será apresentado, o que não achamos fácil, pois como foram elaboradas entrevistas, muitas vezes ocorriam saltos de sentido dentro de uma mesma frase ou idéia, outras vezes repetições por parte dos inquiridos.

Quanto as unidades de contexto, elas representam a frase no qual o registro está inserido. “Pode-se considerar como unidade de contexto, cada um dos parágrafos de um texto, ou, no caso de se estar a

⁷⁵ “Dentre as unidades semânticas, baseadas numa escolha resultante de operações sobre o sentido, encontramos, nomeadamente, uma das unidades de registro mas utilizada: o tema. Esta unidade implica uma operação sobre o sentido, pois uma análise temática não é mais que o reconhecimento de temas num discurso que não é necessariamente temático” (Ghiglione e Matalon, 2001: 191).

trabalhar com vários textos, cada um deles” (Esteves,2006: 48). Desta forma, cabe ao pesquisador analisar qual unidade de contexto deverá trabalhar.

2.2 Apresentação e análise dos dados

Criamos o sistema de categorias para organizar as unidades de registro, que foram recortadas horizontalmente em todos os registros coletados através das entrevistas, e transcritas a seguir. Elas retratam o que os inquiridos definiram, o que acreditavam e o que caracterizava a Formação/Preparo para o exercício profissional. Desta forma, foram criadas as seguintes categorias:

- A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia;
- B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados;
- C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico;
- D. Uma profissão frente às questões burocráticas da escola.

Cada categoria incorpora um certo número de indicadores que completa um determinado sentido.

A seguir, no quadro nº XVIII apresentaremos a distribuição por categoria, o indicador das unidades de registro e as unidades de contexto em que ocorrem.

Categorias	Indicadores	Unidades de registro	Respondente (R)
A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia	A1 O curso ofereceu subsídios para os desafios da ação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Ofereceu muito pouco, porque na formação a gente aprende muita coisa importante, mas quando chega na escola a realidade é outra [...]. • [...] são muitas teorias e você acaba criando uma outra para se trabalhar na escola, que é a teoria da sobrevivência. • Em certa medida, porque quando a gente estuda os conceitos teóricos acredita que dá para aplicá-los, mas quando chega na prática vê que não dá conta daquilo de forma completa [...]. • Você sai da Universidade somente tendo um norte, você sabe onde buscar mas não corresponde aos diferentes momentos da prática. • Um pouco, pois o curso fica voltado para a conscientização a respeito do que seja ser professor. • [...] o curso oferece um grande distanciamento da teoria com a prática, assim não dá para saber enfrentar uma sala de aula. • Não, as teorias trabalhadas nas disciplinas eram fundamentadas em diversos pesquisadores, mas não focavam para a realidade de escola daqui do Brasil [...]. • [...] muitos professores focavam o ensino somente nos livros, sem conhecer a realidade para a qual eles estavam nos preparando, isto porque até eles desconhecem esta realidade [...]. 	<p>EZR₈</p> <p>EZR₇</p> <p>EE₆</p> <p>EE₈</p> <p>EP₄</p> <p>EP₂</p> <p>CE₅</p> <p>CE₅</p>

	<p>A2 A formação dos professores face às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • [...] o que ensinam é muito superficial, não encontramos uma sala homogênea,[...] vamos aprendendo no dia-a-dia, com o passar dos anos e com a nossa própria experiência. • Os professores falam dos vários problemas de aprendizagem, mas não se aprende a lidar com tudo isto. • O que aprendi não foi suficiente [...] cada turma que encontro, possui dificuldades diferentes, então eu acredito que por mais que a formação seja boa, ela nunca será suficiente para responder todos os problemas de aprendizagem dos alunos. • Encontro muita dificuldade, tenho que pesquisar, estudar, procurar mais conhecimentos, pois tivemos essa defasagem no curso. • Foi muito superficial, faltou mais aprofundamento na disciplina. • Acredito que saí preparada para ensinar crianças tidas como “normais” e não saí preparada para encontrar crianças com dificuldades de aprendizagem. 	<p>EZR₈</p> <p>EZR₃</p> <p>EE₁₀</p> <p>EP₈</p> <p>CE₉</p> <p>CE₆</p>
	<p>A3 À formação dos professores acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O curso não me proporcionou um maior conhecimento sobre o assunto. • Prepara em parte, tenho uma pequena idéia do que seja a sala de aula, mas não dou conta de lidar com todas as diferenças que existem em sala de aula. • O Curso na FAE tem uma formação teórica muito boa, mas deixa a desejar [...] ainda tem um distanciamento entre a teoria e a prática que acaba prejudicando nossa formação [...]. • Não 100%, mas aprendi que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem. • Isso é complicado, fiquei quase maluca quando fui ministrar aulas, tudo é muito diferente da teoria. 	<p>EZR₉</p> <p>EE₉</p> <p>EE₇</p> <p>EP₆</p> <p>CE₁₀</p>

	<p>A4 Os professores acerca do distanciamento - formação recebida e a realidade presenciada na escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O choque é que as teorias são muito bonitas, tudo é muito belo, mas quando chega na escola e depara com este tanto de problemas, a gente fica frustrada e chateada. • Pensava diariamente: tudo que estudei não está me servindo para nada [...]. • A decepção foi grande e cheguei a afirmar que eu não servia para ser professora [...] tive vontade de desistir e pensava: por que fiz o curso de Pedagogia? • Fiquei assustada e pensava que não ia dar conta [...] não foi tudo que aprendi na FAE que irei utilizar na escola e outras coisas de que estou precisando na escola eu não aprendi na FAE. • Chegava em casa depois de ministrar aulas e chorava muito, pois tinha a sensação que não ia conseguir dar as aulas. • Quando aluna, era tudo muito bonito. Mas agora vejo que o que aprendi nem sempre dá certo, a gente vai tentar e não funciona. • O tempo faz a gente amadurecer e às vezes até reproduzir o que os outros estão fazendo, não ousar muito. • [...] a Universidade nos prepara para um ensino muito sofisticado e não para a nossa realidade. • [...] o curso que fiz na FAE está desestruturado ou a realidade escolar é que está, pois são distintos. 	<p>EZR₄</p> <p>EZR₃</p> <p>EZR₃</p> <p>EE₄</p> <p>EP₅</p> <p>EP₄</p> <p>EP₄</p> <p>CE₃</p> <p>CE₂</p>
	<p>A5 Os professores como futuros professores cooperantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A presença do estagiário me intimida [...] se eu tivesse um estagiário em minha sala de aula, iria medir muito as palavras, não sei se iriam concordar com minhas práticas [...] é a prática da sobrevivência e acho que funciona. • Eu acho que assusta pois minha prática estará sendo questionada, mas vejo como positivo [...] pois poderá trazer resultados bons para minha própria prática. • Recebi uma estagiária, me incomodou um pouco, porém, o tempo de estágio é muito curto, não dá para perceber bem a prática do professor, fica muito pincelado. • Não gosto que me observem [...] não é nem a questão se estou sendo uma professora que sirva como modelo. 	<p>EZR₅</p> <p>EE₄</p> <p>EP₆</p> <p>CE₄</p>

	A6 Os professores e o envolvimento familiar dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais dos alunos que têm dificuldades, não aparecem, só vão à escola os pais dos alunos que estão indo bem [...]. • A relação da família com a escola é muito distante, os pais só vão à escola quando tem algum problema para resolver [...]. • Aprendi na FAE que é importante ter boa interação com a família [...] tenho feito isso e aproximado bastante os pais da escola [...]. • Os pais que são freqüentes na escola são sempre os dos alunos que estão indo bem , seja nas notas ou comportamento, os outros não passam nem na calçada da escola. 	<p>EZR₃</p> <p>EE₇</p> <p>EP₉</p> <p>CE₆</p>
B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados	B1 Os professores acerca da abordagem dos conteúdos de forma integrada.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito eu sei bastante, mas na prática vem a dúvida, como trabalhar? Acho que deveria ter sido trabalhado de forma prática o Curso. • Você é preparada para trabalhar com essa abordagem, mas a escola ainda é pouco aberta para a questão interdisciplinar. • No próprio Curso, muitas disciplinas deveriam ter sido trabalhadas de forma interdisciplinar mas não foram, alguns professores até que tentaram. • Não consigo trabalhar de forma interdisciplinar [...] também os próprios professores formadores têm dificuldades e não conseguem. • A parte teórica, domino bastante [...] mas na realidade, os próprios professores formadores fragmentam todo o ensino, eles mesmos não sabem aplicar na prática. 	<p>EZR₁₀</p> <p>EE₁₄</p> <p>EE₁₀</p> <p>EP₁₀</p> <p>CE₉</p>

	<p>B2 A formação dos professores acerca dos conteúdos da Língua Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saí da Universidade com muito medo e ainda tenho medo de alfabetizar [...]. • A disciplina Língua Portuguesa ainda é a pior, pois vem a questão das dificuldades ortográficas, leitura e escrita [...] eu encaro como desafio, mas preparada mesmo, acho que não saí. • É nesta disciplina que sinto a maior defasagem do Curso [...] você aprende a teoria, sabe o que tem que ensinar, mas não sabe como, daí fica muito fraco. • Os professores formadores não ensinaram como devo explicar os exercícios; tem muito conteúdo que já esqueci, eles esquecem que faz muito tempo que aprendemos às vezes aprendemos até de forma errada, só que agora, como vou ensinar? • Saí apta para trabalhar com os alunos das séries finais, para trabalhar com a alfabetização, não. 	<p>EZR₇</p> <p>EZR₅</p> <p>EE₄</p> <p>EP₅</p> <p>CE₇</p>
	<p>B3 A formação dos professores acerca dos conteúdos da Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A Matemática que vimos no Curso, foi bem interessante, ligada à questão do lúdico, mas deu uma base de como trabalhar, mas depois na prática você depara com as dificuldades e tem que buscar recursos. • A disciplina Metodologia da Matemática me ajudou muito. • Mais ou menos, os professores passam mais como o aluno raciocina e não o conteúdo como irei trabalhar, a metodologia mesmo fica a desejar. • Sinto que ficou muito falho este ensino, pois aprendi muitos jogos, como trabalhar com eles, mas faltou a fundamentação [...]. 	<p>EZR₈</p> <p>EE₆</p> <p>EP₈</p> <p>CE₄</p>

	B4 A formação dos professores acerca do domínio do conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais)	<ul style="list-style-type: none">• Acho que não saí preparada [...] Ciências Naturais para ser ministrada por um pedagogo é um desafio, principalmente porque não temos recursos e temos que nos virar.• A carga horária desta disciplina é pequena, há uma desvalorização da mesma, mas na escola também há, quase não dá para ver nada.• Aprendi, porém é muito diferente o que aprendi e como estou ensinando, a escola não possui laboratórios, é complicado.• Há uma disparidade de carga horária dessa disciplina em relação às outras metodologias. Não teve um aprofundamento teórico, tudo muito superficial, apenas com oficinas, mas como deverei ensinar não aprendi.	EZR ₈ EE ₉ EP ₆ CE ₅
--	----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

<p>C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico</p>	<p>C1 O professor diante da inovação pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não estou conseguindo mudar nenhuma realidade [...] na hora do intervalo quero esquecer de tudo, não quero nem falar mais de Educação com os colegas. • É uma questão muito séria, não é fácil chegar na escola cheia de experiências novas e tentar colocar na prática, sempre encontramos um grupo de professores que têm resistência a idéias novas [...]. • agente aprende muito com as outras professoras que estão a mais tempo trabalhando [...] por mais teoria que você tenha, conteúdo que você domine, mesmo assim não é fácil, você vai aprendendo com o grupo [...] e acaba produzindo aquilo que vê no dia-a-dia. • Nem tudo que aprendi na Faculdade posso aplicar, tenho que o tempo todo ver as possibilidades, selecionando o que devo aplicar e como aplicar. • Não consigo inovar porque muitas vezes fico perdida na própria teoria. • Cheguei na escola querendo aplicar tudo que aprendi, mas na primeira semana já compreendi que eu precisava estar adequando meus conhecimentos à realidade. • Na escola onde trabalho, os professores têm bastante tempo de serviço e são concursados [...] não são adeptos a mudanças. Fui perdendo o brilho, a criatividade e me tornei mais uma delas, afinal, queria pertencer ao grupo [...] não queria ficar isolada na escola e não tive condições psicológicas para enfrentá-las e nem apoio pedagógico. 	<p>EZR₃</p> <p>EE₅</p> <p>EE₃</p> <p>EP₆</p> <p>EP₄</p> <p>CE₄</p> <p>CE₃</p>
---------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>C2 O professor acerca da influência pedagógica herdada e sua atuação profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muitas vezes me encontro reproduzindo posturas de meus antigos professores [...] nem sempre são experiências positivas, mas recorro a elas pois marcaram minha vida escolar. • A própria escolha da sua profissão acontece a partir de sua história enquanto aluna. • [...] tive boa experiência com meus professores e acredito que eu tenha reproduzido isso aos meus alunos. • Vejo-me muitas vezes reproduzindo práticas de professores enquanto era aluna de 1ª a 4ª série, nem sempre são ótimas práticas, mas parece que impregna a gente. • A herança, a gente carrega mesmo, se espelha nos antigos professores e acaba pensando: gostaria de ser como aquele professor meu. • Quando está dando aulas, você se lembra de como você estava na escola e tem como referência o professor que te marcou. 	<p>CE₅</p> <p>EE₈</p> <p>EE₈</p> <p>EP₆</p> <p>EZR₁₀</p> <p>EZR₈</p>
	<p>C3 O professor frente à inclusão escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quanto à teoria acho que estou bem. O que falta é a aplicabilidade da mesma. • Acho que não estou preparada para atender esses alunos. • No curso a gente só falava da importância de incluir ou não, ficou só neste discurso, mas como fazer esta inclusão não aprendemos. • Não estou preparada, não tive uma boa formação, ficávamos mais na discussão em sala de aula. • [...] não estou preparada para trabalhar com alunos portadores de necessidades educacionais especiais. 	<p>CE₉</p> <p>EE₅</p> <p>EE₄</p> <p>EP₆</p> <p>EZR₅</p>

D.Uma profissão frente às questões burocráticas da escola	D1 O professor diante dos impressos, diários, fichas e outros	<ul style="list-style-type: none"> • [...] vejo que a cada dia vai reduzindo o tempo de preparação das aulas em função dos serviços burocráticos. • [...] a parte burocrática não auxilia a parte pedagógica, assim fica sem sentido [...] • [...] perde muito tempo para preencher fichas para simplesmente ser arquivadas [...] • Todo ano faço ficha descritiva de cada aluno, seus avanços e dificuldades, porém ficam arquivadas e o próximo professor nem toma conhecimento, é mais um trabalho em vão para o professor. • Não tenho como fugir da questão burocrática [...] porém, é necessário o preenchimento de tantos papéis, se ficam engavetados? • Acho que perco tempo no preenchimento de tantos papéis, eu poderia aproveitá-lo para construir materiais pedagógicos. • O preenchimento da ficha individual dos alunos teria sentido se não fossem anexadas somente aos diários; não são avaliadas, é somente uma questão burocrática. 	<p>CE₈</p> <p>EE₅</p> <p>EE₆</p> <p>EE₉</p> <p>EP₃</p> <p>EP₂</p> <p>EZR₈</p>
	D2 O professor e sua participação na divisão de turmas	<ul style="list-style-type: none"> • Não tenho participação, a supervisora separa os alunos na 1ª série e depois ele vai acompanhando a turma. • É uma polêmica [...] mas infelizmente por nível de aprendizagem. • As turmas são separadas no 1º ano e pelo número de crianças em sala, ficando as turmas heterogêneas. • Na zona rural não tem como fazer a enturmação por nível de aprendizagem, desta forma a turma fica heterogênea. 	<p>CE₆</p> <p>EE₉</p> <p>EP₄</p> <p>EZR₁</p>

Quadro n° XVIII- Análise de conteúdo das respostas das ex-alunas do curso de Pedagogia da FAE- UFMG, atualmente professoras, sobre o tema “Formação/Preparo para o exercício profissional”.

Categorias	Indicadores	Unidades de registro	R
A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia	A1 O curso ofereceu subsídios para os desafios da ação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • É muita teoria no Programa e a prática é só quando vamos trabalhar. • Algumas disciplinas ajudaram bastante [...] outras desnecessárias, e depois não ajudaram quando fui a campo. • Sim, a formação inicial não dá receitas mágicas para chegarmos na escola e resolvermos tudo, nem deve ser este o propósito. • No IEC, procuram formar o professor reflexivo [...] e tem áreas da didática que vão auxiliando, mas o que estudamos na teoria não tem aplicação direta na prática. • Foi bom o alicerce que nos deram, mas são as experiências do terreno que nos fazem crescer e aprender. 	PC ₁ QZP ₂ EP ₃ EP ₅ QZPZR ₂
	A2 A formação dos professores face às dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Acho que foi superficial. • Tive que recorrer a colegas mais experientes [...] acho que a formação não foi suficiente. • Isso é a parte pior [...] a disciplina Didática das Dificuldades Especiais é no último ano do Curso, só que estamos a estagiar e acabamos por deixar a disciplina um bocadinho para trás, porque estamos centradas no estágio [...]. • O Curso realmente dá uma abordagem muito teórica e não focaliza nenhum problema específico. [...] dá uma abordagem de vários problemas com os quais podemos deparar [...] mas não nos dá um conhecimento de como aplicá-los de forma prática e real. 	PC ₄ QZP ₄ EP ₆ QZPZR ₃
	A3 A formação dos professores acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendemos muitas teorias, métodos que são muito bonitos, mas na prática temos que recorrer a colegas mais velhos. • Na disciplina Necessidades Educativas Especiais, aprendi a ver os diferentes ritmos de aprendizagem que os alunos apresentam [...] e me ajudou a conhecer um pouco mais das crianças do meio rural e urbano. • Outro problema na formação inicial, pois nós estagiamos em grupos, com três alunos [...] e quando chegamos à sala de aula estamos 	PC ₄ QZP ₃ EP ₁₀

		<p>sozinhos, com vinte e cinco alunos, e ser capaz de fazer as intervenções pedagógicas não é impossível, mas quase.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não, porque a experiência prática é muito pouca. Os estágios que temos nas escolas são poucos [...] e em grupos, cria um cenário fictício e nós acabamos por não experimentar as situações. 	QZPZR ₈
	A4 Os professores acerca do distanciamento –formação recebida e a realidade presenciada na escola das séries iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Fui trabalhar em uma ilha e tive várias dificuldades; senti que caí de pára-quadras e não pude aplicar muitas coisas, tive que recorrer às colegas. • Os miúdos não reagem da maneira como os professores formadores falam, não é possível fazermos o que dizem; não se pode trabalhar com as dificuldades como nos ensinam na Universidade, nem há tempo para isto. • Foi um impacto muito grande, aqueles miúdos olhavam para mim com aquele olhar...quem é essa professora? • Não sei se consegui aplicar tudo o que aprendi no IEC. • Vem o choque da realidade e a realidade chocante, é complicado gerir essas duas, ou seja, a teoria e a prática. • Embora a formação inicial nos prepare para as diferentes realidades, deparamos com uma realidade ainda mais diferente, que em nossa formação, os professores formadores não pensaram. • As diferenças são muito grandes; na formação nos é passada uma realidade que não existe; teorias que não correspondem à realidade [...]. • [...] quando comecei a trabalhar tive que simplesmente excluir muito do que aprendi pois via que não funcionava. • O impacto foi muito duro, recusei simplesmente minha profissão [...] isto se deve pelo fato de não estar devidamente preparada. 	PC ₄ PC ₁ QZP ₃ QZP ₄ QZP ₅ EP ₈ EP ₅ QZPZR ₈ QZPZR ₅
	A5 Os professores como futuros professores cooperantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre os estagiários vêm em grupos de três ou mais alunos e com isto vejo que poderão me auxiliar, pois sozinha não consigo fazer muitas coisas, levo o triplo do tempo e ainda não consigo. 	PC ₄

		<ul style="list-style-type: none"> • Acho que ficarei um pouco intimidada com estagiário em minha sala, pois é alguém que vai tentar tirar algum modelo para levar em sua vida profissional futura. • Fui professora cooperante e foi ótimo! • Os estagiários não me incomodaram, gostei, pois me ajudaram. É pena deste ano não vou ter, pois estou em uma escola muito longe. <p>Acho que não iria ficar intimidada com os estagiários, se tivesse esta proposta aceitaria de bom grado.</p>	<p>QZP₄</p> <p>EP₅</p> <p>QZPZR₂</p>
	A6 Os professores e o envolvimento familiar dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho pais que não querem nem saber, procuram a escola só para assinar as fichas, porque tem que ser. • Os pais dos meus alunos estão preocupados que os filhos passem de ano, nem querem saber se estão muito bem nas matérias [...]. • Tem pais que sei que nunca vou vê-los naquele ano lectivo, depositam lá os miúdos e não querem nem saber, nem vão assinar as avaliações [...]. • Para a maioria dos pais a escola é depósito de miúdos [...]. • Na escola privada os pais são atuantes, vão à escola e colaboram [...]. • Os pais dos alunos no contexto rural valorizam o trabalho do professor e da escola [...]. 	<p>PC₃</p> <p>PC₁</p> <p>QZP₄</p> <p>QZP₃</p> <p>EP₂</p> <p>QZPZ₃</p>
B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados.	B1 Os professores acerca da abordagem dos conteúdos de forma integrada.	<ul style="list-style-type: none"> • Nossos professores ministravam as aulas sem ligação de uma disciplina às outras [...]. • [...] então nos passavam a idéia de uma maneira e temos que fazer de outra. Mas agora não sabemos como deve ser feito. • Tenho trabalhado de forma interdisciplinar [...] só com as orientações que alguns professores deram em minha formação. • Nós somos preparados para isso, só que na prática a realidade é outra [...] pois temos que abdicar dos manuais, dos materiais que temos na escola [...] não consigo trabalhar com um projeto curricular integrado. • A forma como as disciplinas são orientadas no IEC são muito compartimentadas. • Sinto que há uma incoerência nisto tudo, pois os professores dizem sempre em interdisciplinaridade, numa articulação de 	<p>PC₃</p> <p>PC₁</p> <p>QZP₄</p> <p>EP₆</p> <p>QZPZR₅</p> <p>QZPZR₃</p>

		saberes, mas eles não o fazem na nossa formação.	
	B2 A formação dos professores acerca dos conteúdos da Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho procurado as outras colegas, pesquisado [...] tenho que tentar resolver o problema da má formação no dia-a-dia. • Tive dificuldades, pois no primeiro ano de docência fui ensinar os miúdos a ler e escrever. Foi o meu pior ano de atuação. • É que na formação inicial as didáticas não se relacionam muito bem com a prática pedagógica, eram duas realidades educativas diferentes. • A formação foi muito fraca, é uma área que tenho aprendido em contacto com a experiência de outras professoras e colegas [...] no Curso, nesta disciplina fui mal preparada. 	<p>PC₆</p> <p>QZP₄</p> <p>EP₅</p> <p>QZPZR₈</p>
	B3 A formação dos professores acerca dos conteúdos da Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> • [...] foi muito superficial, muito incompleto. • Tive que procurar fora, pois minha formação não me ajudou muito. • [...] aprendi ao longo do curso várias teorias, mas na prática o que aprendemos acaba por ficar insignificativo. • [...] sem aplicação na prática e também distante do ano onde vamos realmente utilizá-las, que é o caso do 4º ano. • Acho que é a segunda área mais complicada [...] é ridículo pensar que é uma disciplina básica para ensinar os miúdos e minha formação foi limitada. 	<p>PC₈</p> <p>QZP₇</p> <p>EP₅</p> <p>EP₃</p> <p>QZPZR₁₂</p>
	B4 A formação dos professores acerca do domínio do conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais)	<ul style="list-style-type: none"> • Não aprendemos nada de como fazer, temos que realmente tirar de nossas cabeças, como um chapéu mágico [...] temos o conhecimento, mas não como vamos trabalhar com ele. • Esta disciplina foi muito importante, obtive bastante informação [...] a disciplina me ajudou muito. • Temos aqui no IEC um professor que escreveu um livro para o 1º Ciclo, com muitas experiências práticas e todas aplicáveis [...] o que nos facilitou muito. • A formação que tivemos foi em nível de conhecimentos [...] e não como trabalhar com os miúdos. • Aprofundamos nossos conhecimentos, mas 	<p>PC₆</p> <p>QZP₁₀</p> <p>EP₁₅</p> <p>QZPZR₆</p> <p>QZPZR₁</p>

		não para pôr em prática.	
C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico	C1 O professor diante da inovação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho colegas que têm muitas experiências, minha experiência isolada não tem valor, tento trabalhar em equipa. • A gente sai com idéias novas e quer aplicá-las, só que os professores com mais tempo de serviço ficam olhando e falam: o que esta novinha quer fazer? • Tive um choque, pois não conseguia colaborar com minhas idéias, tive que me adaptar às idéias deles, para não me indispor com o grupo. • Meus colegas tinham idéias muito antigas e eu queria aplicar métodos mais inovadores, mas eles não me deixavam, tinha que aplicar aqueles mais tradicionais. • Essa questão não é fácil [...] cheguei à escola muito ingênua e insegura. • Tenho tido a oportunidade de fazer intercâmbio de conhecimentos, mas não me limito a reproduzir nem a observar meus colegas [...]. 	<p>PC₅</p> <p>QZP₃</p> <p>QZP₄</p> <p>QZP₁</p> <p>EP₆</p> <p>QZPZR₉</p>
	C2 O professor acerca da influência pedagógica herdada, refletindo em sua atuação profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Em minha primária não tive boa experiência, estive a estudar em uma escola por onde passavam vários professores no decorrer de um ano. • Tive uma professora muito meiguinha, explicava muito bem, dava atenção para os alunos, tento reproduzi-la, mas com alguns professores as experiências foram negativas, daí tento evitá-las. • Acho que as experiências que tivemos com nossos professores enquanto éramos alunos é muito forte. • Quando nós não conseguimos implementar uma inovação, vamos a ter aos modelos de nossos professores, mesmo aqui no IEC. • Temos a capacidade de fazer diferente do que aprendemos, principalmente quando vemos que o método utilizado não está por resultar, mas é difícil abandonar tudo aquilo que aprendemos enquanto alunos, é muito complicado. • Eu não sinto que esteja reproduzindo algo de meus professores, pois não acredito que tenha ficado algumas marcas, mas [...] nós 	<p>PC₅</p> <p>QZP₂</p> <p>QZP₄</p> <p>EP₇</p> <p>EP₃</p> <p>QZPZR₉</p>

		passamos uns para os outros quase que involuntariamente.	
	C3 O professor frente à inclusão social	<ul style="list-style-type: none"> • É muito complicado [...] não sei lidar com esses alunos [...]. • Acho que a formação e os professores que tive me ajudaram bastante; sinto-me preparada. • A formação foi no último ano, mas não chega [...] tenho que estudar e procurar conhecer mais. • As aulas que tivemos são poucas para aprendermos em termos práticos o que fazer e como agir. • Nossa formação em relação a portadores de necessidades especiais foi boa, mas não o suficiente. 	<p>PC₂</p> <p>QZP₈</p> <p>EP₁₀</p> <p>QZPZR₃</p> <p>QZPZR₆</p>
D.Uma profissão frente às questões burocráticas da escola	D1 O professor diante dos impressos, diários, fichas e outros.	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho mapas para preencher: das presenças, do leite e planos de recuperação. Mas sei que os coordenadores têm muito trabalho com a parte burocrática [...] mas nem vimos isto na formação. • A parte mais chata é a da avaliação e tem outras também. Tenho que ir mais cedo para a escola, mesmo assim, rouba um bocadinho do tempo do ensino. • Tem muita coisa que percebo que não tem utilidade e que nos roubam tempo, o tempo que poderia ser dedicado para preparar materiais para meus alunos. Os alunos ficam prejudicados com minha falta de tempo, pois é humanamente impossível dedicarmos a tudo isso. • O sistema em si está totalmente burocratizado, nós professores enfrentamos problemas que não fazem parte de nossa profissão, pois não está ligada à parte pedagógica. • Quando vou fazer a parte burocrática, fico mais tempo na escola, pois não tenho tempo de fazer quando estou a trabalhar [...]. • É uma pena que assim seja, pois há coisas que são desnecessárias, está tudo demasiado empenhado em papéis e em teorias. 	<p>PC₄</p> <p>QZP₆</p> <p>EP₉</p> <p>QZPZR₆</p> <p>QZPZR₃</p> <p>QZPZR₁</p>
	D2 O professor e sua participação na divisão de	<ul style="list-style-type: none"> • É complicado para o professor novinho, ele acaba por ficar com a pior turma. • Quem tem mais tempo de serviço escolhe as 	PC ₆

	turmas	<p>melhores turmas, é claro! Quando chega a minha vez, como sou a última não tenho como escolher.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acho que a escola mais ou menos seleciona os alunos para determinadas turmas e para determinados professores. • O Sistema está todo errado, é feita uma contagem Matemática, o Ministério da Educação disponibiliza as professoras, fazem a divisão dos alunos pela possibilidade do que cada turma pode ter. • O que interessa é números, e não podemos considerar os alunos como números, porque enquanto considerarmos as políticas quantitativas não obteremos sucesso no pedagógico. 	<p>QZP₇</p> <p>EP₉</p> <p>QZPZR₉</p> <p>QZPZR₆</p>
--	--------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro n° XIX Análise de conteúdo das respostas das ex-alunas do curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC –UM, atualmente professoras, sobre o tema “Formação/Preparo para o exercício profissional”

A intenção desta etapa da pesquisa foi essencialmente exploratória, levando-nos a perceber quais as representações das ex-alunas da FAE e IEC acerca da formação inicial recebida; analisar como está sendo processado o conhecimento adquirido na formação inicial diante dos enfrentamentos do dia-a-dia de um docente, e a aplicabilidade desses conhecimentos. Permanecemos portanto, enquadrados em uma análise qualitativa dos dados. Não trabalhámos as unidades de numeração⁷⁶, por acreditarmos que o número de vezes que apareceria um determinado conteúdo não nos era de extrema importância, mas sim o fato de ocorrerem estas representações. Nesta perspectiva, construímos o quadro que nos indica as diferenças das unidades de registro por indicador e por categoria das ex-alunas, referente aos Cursos pesquisados.

⁷⁶ Ghiglione e Matalon afirmam que “a unidade de numeração pode ser de dois tipos: aritmética ou geométrica. Se aritmética, servirá para contar o número de vezes que aparece um determinado conteúdo, o tempo de antena consagrado a certo indivíduo, o número de imagens representando um dado tipo de situação, o tempo consagrado à resolução de determinada tarefa, a intensidade das atitudes (escalas), etc. Se geométrica, servirá para medir o espaço consagrado a determinado conteúdo” (2001: 193).

Categorias	Indicadores	Unidade de Enumeração U.E	
		Por indicador	Por categoria
A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia	A1 Os professores acerca dos desafios da ação pedagógica	8	36
	A2 Os professores acerca das dificuldades dos alunos das séries iniciais	6	
	A3 Os professores acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	5	
	A4 Os professores acerca do distanciamento - formação recebida e a realidade presenciada na escola	9	
	A5 Os professores como futuros professores cooperantes	4	
	A6 Os professores e o envolvimento familiar dos alunos	4	
B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados	B1 Os professores acerca da abordagem dos conteúdos de forma integrada.	5	18
	B2 Os professores acerca dos conteúdos da Língua Portuguesa	5	
	B3 Os professores acerca dos conteúdos da Matemática	4	
	B4 Os professores acerca do domínio do conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais)	4	
C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico	C1 O professor diante da inovação pedagógica	7	18
	C2 O professor acerca da influência pedagógica herdada e sua atuação profissional	6	
	C3 O professor frente à inclusão escolar	5	

D.Uma profissão frente às questões burocráticas da escola	D1 O professor diante dos impressos, diários, fichas e outros	7	11
	D2 O professor e sua participação na divisão de turmas	4	

Quadro nº XX - Frequência de unidade de registro relativo ao tema “Formação/Preparo para o exercício profissional” das ex-alunas da FAE.

Categorias	Indicadores	U.E	
		Por indicador	Por categoria
A. A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia	A1 Os professores acerca dos desafios da ação pedagógica	5	33
	A2 Os professores acerca das dificuldades dos alunos das séries iniciais	4	
	A3 Os professores acerca dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos	4	
	A4 Os professores acerca do distanciamento - formação recebida e a realidade presenciada na escola	9	
	A5 Os professores como futuros professores cooperantes	5	
	A6 Os professores e o envolvimento familiar dos alunos	6	
B. A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados	B1 Os professores acerca da abordagem dos conteúdos de forma integrada.	6	20
	B2 Os professores acerca dos conteúdos da Língua Portuguesa	4	
	B3 Os professores acerca dos conteúdos da Matemática	5	

	B4 Os professores acerca do domínio do conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais)	5	
C. A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico	C1 O professor diante da inovação pedagógica	6	17
	C2 O professor acerca da influência pedagógica herdada e sua atuação profissional	6	
	C3 O professor frente à inclusão escolar	5	
D. Uma profissão frente às questões burocráticas da escola	D1 O professor diante dos impressos, diários, fichas e outros	6	11
	D2 O professor e sua participação na divisão de turmas	5	

Quadro nº XXI - Frequência de unidade de registro relativo ao tema "Formação/Preparo para o exercício profissional" das ex-alunas do IEC.

Por ordem de frequência das unidades de registro da maior representação para a menor, as categorias do Curso de Pedagogia da FAE ficam organizadas do seguinte modo:

- 1ª Categoria A- A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia (36 U.E).
- 2ª Categoria B- A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados (18 U.E).
- 3ª Categoria C- A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico (18 U.E).
- 4ª Categoria D- Uma profissão frente às questões burocráticas da escola (11 U.E).

No mesmo sentido, serão apresentadas as categorias do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC:

- 1ª Categoria A- A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia (33 U.E).
- 2ª Categoria B- A formação inicial e a aquisição de conhecimentos diversificados (20 U.E).
- 3ª Categoria C- A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico (17 U.E).
- 4ª Categoria D- Uma profissão frente às questões burocráticas da escola (11 U.E).

2.3 Discussão de dados

a) Curso de Pedagogia da FAE.

Diante da Categoria “A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia”, percebemos pelas entrevistas emitidas e tratadas que:

- 1° - O Curso oferece uma grande bagagem de informações para os alunos, focadas na conscientização do que seja um educador, mas numa visão que não condiz com a realidade brasileira.
- 2° – No que diz respeito à formação dos professores em relação aos diferentes ritmos e dificuldades de aprendizagem dos alunos, ela foi insuficiente para a maioria dos inquiridos. Evidencia-se assim, que os futuros professores saem do Curso para trabalhar com a “ensinagem”, ou seja, com crianças tidas “normais”, mas não com os alunos “diferentes”, os portadores de necessidades educacionais especiais.
- 3° – Deparamos com alguns depoimentos “fortes”, como o do choque da professora ao assumir a profissão. Acreditamos que um dos motivos deste choque seja a não preparação do futuro docente e/ou o distanciamento entre teoria e prática.
- 4° – Todas as inquiridas alegaram que ficariam intimidadas ao receber estagiários. Seria por falta de segurança? Estariam trabalhando no senso comum, com intuição ou reproduzindo modelos pedagógicos ultrapassados? Qual seria o motivo real de tal declaração?
- 5° – Notamos que ainda há uma dificuldade no envolvimento dos pais dos alunos com a escola.

Na Categoria “A formação proporcionou a aquisição de conhecimentos diversificados”, constatamos que:

- 1° – No Curso existe a dificuldade de se trabalhar de forma integrada. As abordagens dos conteúdos trabalhados por muitos professores formadores ainda tem sido de forma fragmentada, isolada e desconectada com as demais disciplinas.
- 2° – As professoras, ex-alunas da FAE, manifestaram “medo” de alfabetizarem, dada sua formação insuficiente.

- 3° – Quanto à disciplina Matemática, 50% das inquiridas alegaram que as informações recebidas no Curso foram suficientes para prepará-las enquanto docentes, outras afirmaram que faltou fundamentação teórica.
- 4° – Quanto à disciplina Ciências (Naturais e Sociais), é uma disciplina que na estrutura curricular do Ensino Fundamental (anos iniciais) tem carga horária bem menor que Matemática e Língua Portuguesa, o que a desvaloriza no Sistema Educacional. Este é um dos motivos pelos quais não investem em materiais para laboratórios nem pesquisas.

Sobre a Categoria “A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico”, através das ex-alunas da FAE, observa-se:

- 1° – São muitas as dificuldades encontradas pelas professoras recém-formadas, no que se refere à inovação pedagógica, pois quando chegam nas escolas encontram resistência de vários docentes que estão a mais tempo trabalhando.
- 2° – Diante do indicador ‘o professor acerca da influência pedagógica herdada, refletindo em sua atuação profissional’, 100% das inquiridas alegaram que é muito forte esta influência, que às vezes a reprodução é quase que inconsciente.

Diante da Categoria “Uma profissão frente às questões burocráticas da escola”, vimos pelas entrevistas que:

- 1° – A questão burocrática da escola não tem auxiliado a questão pedagógica, ao contrário, tem atrapalhado, pois em função deste serviço, o tempo de preparo das aulas pelo professor fica comprometido. E qual a funcionalidade dessas questões se as mesmas ficam engavetadas?
- 2° – Quanto à participação do docente na divisão de turmas, observamos que em cada escola e sistema, acontecem enturmações diferentes, sem um padrão definido.

b) Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC.

Quanto à Categoria “A formação recebida X enfrentamentos do dia-a-dia”, verificamos através das entrevistas emitidas e tratadas que:

- 1º – Há evidência, através da análise das entrevistas, de que no Curso Ensino Básico 1º Ciclo, a teoria sobrepôs a prática.
- 2º – Quanto à questão de aprender a trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e os diferentes ritmos dos mesmos, percebemos que a formação inicial não foi suficiente, e algumas professoras recorrem hoje aos colegas com mais experiência; elas alegaram também, que os estágios realizados em grupos interferiram negativamente neste quesito.
- 3º – Muitas foram as declarações das inquiridas sobre o distanciamento da formação recebida e a realidade presenciada. Porém, o que mais nos chamou a atenção é o fato de uma das entrevistadas ter sentido o impacto de maneira tão forte que a fez recusar a própria profissão. Parafrasando uma delas, “vem o choque da realidade e/ou a realidade chocante”.
- 4º – As inquiridas não vêem nenhum problema em ser professoras cooperantes, algumas ficariam intimidadas, porém, reconhecem a importância dos estagiários na colaboração pedagógica.
- 5º – Nas escolas privadas e de zona rural notamos que a maioria dos pais são presentes na vida escolar de seus filhos, e valorizam os professores, o que não ocorre nas escolas públicas.

Na Categoria “A formação proporcionou a aquisição de conhecimentos diversificados”, concluímos que:

- 1º – A formação inicial das inquiridas foi de forma compartimentada, alguns professores não articulavam as disciplinas ministradas com as demais. Desta forma, a maioria das ex-alunas não conseguiram também realizar a articulação das mesmas.
- 2º – Foram unânimes ao alegarem que a disciplina Língua Portuguesa não lhes ofereceu formação suficiente para atuarem enquanto docentes.
- 3º – Quanto à disciplina Matemática, algumas ex-alunas alegaram que ela é ministrada no 3º ano, e que só vão aplicar o conhecimento adquirido no 4º ano ao estagiar, porém já a esqueceram.

Portanto, essas professoras não assimilaram e acomodaram este conhecimento, pois se assim fosse, não o esqueceriam. Outro fator que nos remete a esse ensino, é que, 100% das inquiridas alegaram que o ensino desta disciplina foi insuficiente.

- 4° – Quanto ao conteúdo de Ciências (Naturais e Sociais), os professores obtiveram aprofundamento de conhecimentos, mas não aplicabilidade. A aplicabilidade do conteúdo em sala de aula, foi possível somente quando recorreram ao livro escrito pelo professor formador.

Quanto à Categoria “A formação inicial e a aplicabilidade do conhecimento acadêmico”, frente às opiniões das ex-alunas do IEC, concluiu-se:

- 1° – São muitos os fatores que interferem na questão da inovação pedagógica: a falta de experiência, o não desejo da indisposição com os colegas, o desejo de pertencer ao grupo e outros.
- 2° – Alguns inquiridos alegaram que não recorrem aos modelos de professores anteriores; outros, acreditam que há uma interferência muito forte desses modelos, principalmente quando não conseguem implementar uma inovação.

Diante da Categoria “Uma profissão frente às questões burocráticas da escola”, compreendemos através das entrevistas que:

- 1° – As questões burocráticas são muitas e algumas desnecessárias, do ponto de vista pedagógico, além é claro de interferir no tempo do docente.
- 2° – Houve crítica ao Ministério da Educação, assim como à forma injusta (do ponto de vista dessas professoras), de como a escola realiza a divisão de turmas.

3 O Inquérito por Questionário dos alunos do 8º período do curso de Pedagogia e 4º ano da Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo

Ao obter as opiniões dos alunos sobre a formação inicial, a opção por associar a técnica do “inquérito por questionário”⁷⁷ ao processo de recolha de dados, procedeu do conhecimento das vantagens que sua aplicação proporciona na consecução destes objetivos.

“O recurso a questionários enquanto instrumentos de recolha de informação, baseado nas observações e na análise de respostas a uma série de questões colocadas pelo investigador, torna-se necessário quando a observação directa é muito difícil (por muito custosa em tempo, por exemplo) e pode ser mesmo imprescindível quando o que se pretende é saber como um grande número de sujeitos definem o fenómeno observado e que significações lhe conferem” (Esteves, 2002: 394).

Nosso caso se adequa a esta última condição, pois o questionário utilizado visou a apurar fatos sobre a formação inicial, na visão dos alunos, diante do Curso que optaram fazer.

Muitas foram as nossas limitações no que se refere à técnica do questionário fechado⁷⁸, como a elaboração dos itens, pois estes seriam aplicados no Brasil e em Portugal, daí o cuidado de apresentar as perguntas de forma que os alunos pudessem ter entendimento⁷⁹. Ao mesmo tempo, as questões deveriam estar inseridas no contexto da realidade das Universidades UFMG e UM, e principalmente focadas na formação inicial dos professores. Começámos por elaborar o questionário, e o levamos à apreciação de três docentes da UM, um docente da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real e quatro brasileiros, que tomámos como consultores, por estarem familiarizados com a problemática em estudo. Entretanto, nossa limitação novamente se fez presente com relação ao conhecimento dos docentes

⁷⁷ Para Ghiglione e Matalon “os objetivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos: estimar certas grandezas ‘absolutas’; estimar grandezas ‘relativas’; descrever uma população ou subpopulação; verificar hipótese” (2001: 106). Trabalharemos com este último objetivo, pois analisamos a forma de relação de algumas variáveis independentes e dependentes.

⁷⁸ “O questionário fechado coloca sensivelmente o mesmo problema de fundo que está presente em todas as ciências humanas: isolar traços que na natureza não ocorrem de modo independente, proceder a comparações entre indivíduos que se sabe serem únicos na sua especificidade, para descobrir traços ou enunciar conclusões de ordem mais geral” (Esteves, 2002: 394).

⁷⁹ “No sentido de garantir a comparabilidade das respostas de todos os indivíduos, é absolutamente indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares [...]” (Ghiglione e Matalon, 2001: 110).

brasileiros no que tange ao domínio das técnicas de análise de dados. Neste contexto, houve vários momentos de (re)construção do questionário; a estrutura elaborada no esboço inicial se manteve, porém, na versão final, grande número de itens foi modificado, por sugestão dos docentes. Atentámos também para as sugestões de Ghiglione e Matalon, ao alegarem que “um questionário composto, na sua maioria, por questões fechadas não deveria ultrapassar os 45 minutos quando a sua aplicação é feita em boas condições, ou seja, na casa da pessoa ou num lugar tranquilo” (2001: 113).

Passamos a descrever o resultado final do questionário, com o objetivo de reunir dados de identificação dos inquiridos relativos a:

1. sexo;
2. idade (3 categorias: entre 18 e 23 anos, entre 24 e 30 anos, e com mais de 30 anos);
3. experiência docente;
4. considera-se um aluno;
5. optei por fazer o Curso (Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo ou Pedagogia) devido à minha vocação;
6. Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso.

O agrupamento proposta na variável idade dos sujeitos se deu, pelo fato de inquirirmos os alunos do último ano e/ou período do Curso para percebermos os percursos escolares realizados, e se o tempo de escolarização excedeu ou não o período escolar convencional. Porém, a categoria “mais de 30 anos” retrataria aqueles alunos que tiveram uma vida escolar mais acidentada ou que a opção pelo Curso se deu “tardiamente”⁸⁰.

A variável “experiência docente” admitia somente duas possibilidades de resposta: (i) possui experiência; e (ii) não possui experiência. Este item permitia conhecer a relação do aluno com a experiência pela qual se propôs a trabalhar. Deixamos claro no questionário que a experiência no âmbito da disciplina Prática Pedagógica não deveria ser considerada.

Já em relação à variável “considera-se um (a) aluno (a)”, ponderámos quatro possibilidades de resposta: Excelente; Bom; Médio; e Fraco. Esta variável não teve como inferir ao sujeito-aluno, aspectos

⁸⁰ Quando mencionamos o tardiamente, não queremos referir que o aluno tenha feito uma opção fora do tempo de escolaridade, mas sim, que sua formação inicial está de alguma forma fora do período de idade convencional.

relacionais e afetivos, aferindo somente o cognitivo, sua relação com a aprendizagem, com os saberes em utilização e com seu desempenho, competências e capacidades.

O formato de resposta à variável “optei por fazer o Curso (Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo ou Pedagogia) devido à minha vocação”, permitia três possibilidades de resposta: sim; não; não tenho opinião. Com este item questionava-se saber se o aluno estava em um Curso cuja escolha foi vocacionada. Nossa idéia é que a docência se encontra num momento de mudanças significativas, e em que ensinar não é somente transferir conhecimentos. Importa reconhecer, como Fullan e Hargreaves, que a docência é uma “profissão emocionalmente apaixonante, profundamente moral e intelectualmente exigente” (2000: 7).

A variável, “Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, admitia três possibilidades de resposta: sim; não; não tenho opinião. Este item é relativo ao modo como os alunos vêem a possibilidade de emprego após o término do Curso. Sabemos da necessidade de se formar professores, porém o que tem ocorrido é uma desenfreada procura pelo magistério.

Dando seqüência à estrutura do questionário e ao conjunto de suas questões, subdividimos o seu conteúdo em três categorias:

Categoria A: “formação/preparo para o exercício profissional”, cujo objetivo era coletar informações sobre como os alunos vêem o Curso dentro das diferentes abordagens das disciplinas oferecidas e o contexto educacional, e ainda, se a estrutura curricular abrange as disciplinas necessárias à formação do professor. Fazem parte desta categoria onze variáveis.

Categoria B: “metodologia e competência do formador”. Nela estão integradas seis variáveis, onde foram retratadas a questão da interdisciplinaridade, o domínio do professor formador em relação à disciplina ministrada, a integração teoria e prática abordada em sala de aula, e a questão de atividades acadêmico-científico-culturais.

Categoria C: “estágio/prática pedagógica”. Inclui-se nesta categoria dez variáveis, com abordagens quanto à reflexão sobre o professor cooperante, a relação escola X estagiário e a visão do aluno em relação ao apoio do professor responsável pela Prática Pedagógica. Enfim, é uma categoria onde as variáveis nos fornecem uma visão de como tem acontecido o Estágio e a Prática Pedagógica dos alunos.

Vinte e sete afirmações relativas ao Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo e Pedagogia foram apresentadas a cada inquirido, que deveria manifestar a sua opinião usando uma das cinco possibilidades de resposta citadas abaixo, segundo o modelo de escala de Likert: Discordo totalmente; Discordo; Não tenho opinião; Concordo; Concordo totalmente. Os inquiridos poderiam oscilar entre um pólo positivo (ponderação 4 e ponderação 5) e um pólo negativo (ponderação 1 e ponderação 2), sendo admitida uma posição neutra ou intermediária (ponderação 3).

Desta forma, planeámos a elaboração do questionário, equacionando os objetivos do inquérito, o tipo de questões que iríamos contemplar, os métodos de amostragem que trabalharíamos e o universo a ser inquirido.

Após o conteúdo definitivo do questionário, deslocámo-nos para Belo Horizonte, onde se situa a Universidade Federal de Minas Gerais⁸¹, para aplicá-lo aos alunos do último Período do Curso de Pedagogia. Este momento da aplicação do questionário foi anteriormente comunicado à Diretora da Faculdade –FAE, à Coordenadora do Curso e ao secretário⁸². A entrevistadora só conseguiu aplicar o questionário na quarta tentativa, quando foi combinado que se disponibilizaria 45 minutos do tempo de duas aulas (100 minutos), para que os alunos pudessem respondê-lo⁸³.

A apresentação do questionário se deu com um breve texto introdutório, que abordava informações sobre as finalidades assegurava a confiabilidade e o anonimato dos inquiridos, a liberdade de respostas, e por fim, o agradecimento pela colaboração. Objetivámos assegurar as condições de identidade absoluta das instruções que foram disponibilizadas aos inquiridos, assim como os esclarecimentos adicionais sobre os fins a que o questionário se destinava⁸⁴.

⁸¹ Belo Horizonte é a capital de Minas Gerais e fica aproximadamente trezentos e cinquenta quilômetros de Varginha, cidade onde reside a pesquisadora.

⁸² Neste dia não foi possível aplicar o questionário, pois os professores entraram em greve e o departamento administrativo esqueceu de comunicar à entrevistadora. As outras tentativas também foram em vão, pois em uma delas a professora aplicou avaliação e depois dispensou os alunos das aulas; na terceira tentativa, os alunos estavam em atividades fora da Universidade.

⁸³ Todos os alunos se prontificaram a responder de imediato o questionário.

⁸⁴ Neste momento, muitos alunos, tanto da FAE como do IEC, vieram após a entrega do questionário saber um pouco mais sobre a pesquisa.

Não tinha como controlar *a priori* a frequência de respostas por escola, porém, a amostra evidenciou a relação equilibrada das duas instituições onde a pesquisa foi realizada⁸⁵. Finalmente, após o recebimento dos questionários, antes de passá-los para os procedimentos estatísticos, analisámos se todos os questionários estavam devidamente respondidos e se não apresentavam quaisquer alterações, nem motivos para invalidá-los.

3.1 Tratamento dos dados obtidos

Trabalhámos com diferentes recursos estatísticos para o tratamento dos dados, tendo como principal recurso o Programa SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 14.0). Primeiramente, foi criado um ficheiro de dados, através do programa *Microsoft Excel*, onde foram armazenados os registos, atribuídos códigos aos respondentes e nomes às variáveis em estudo, após o que se sucedeu a respectiva introdução. Os métodos estatísticos específicos, foram sendo utilizados de acordo com as análises inferenciais.

Para a validação do inquérito por questionário no que diz respeito às variáveis dependentes, calculámos o Alpha de Cronbach, com os valores 0.84 para o inquérito aplicado aos alunos da FAE e 0.80 para o inquérito aplicado aos alunos do IEC.

A) As concepções dos alunos da UFMG-FAE e UM-IEC sobre a formação inicial

Os resultados do inquérito por questionário estão apresentados através da estatística descritiva, que descreve a amostra. Trabalhámos com médias e desvio-padrão⁸⁶, sendo este último representante da

⁸⁵ Neste instante pudemos manifestar o nosso agradecimento aos colegas que viabilizaram a aplicação do questionário, e registrar a nossa fidelidade quanto ao compromisso com o tempo previsto na aplicação do mesmo.

⁸⁶ “Sejam $x_1; x_2, \dots, x_n$, portanto “n” valores da variável X. A média aritmética simples de X representada por \bar{x} é definida por:

variabilidade média em uma distribuição; isso ocorre uma vez que mede a média dos desvios a contar da média. A média aritmética, assim como o desvio padrão que lhe está associado, são conceitos que geralmente oferecem poucas dúvidas. A média representa a medida de localização do centro da amostra, mais utilizada, e obtém-se somando todos os elementos da amostra e dividindo o resultado da soma pela dimensão da amostra. Já “o desvio padrão tem um significado muito importante para interpretar escores no que chamamos distribuição normal” (Levin & Fox ,2004: 119).

Trabalhámos com as variáveis independentes gênero, idade, experiência na docência, classificação do aluno, opção pelo Curso e possibilidades de emprego após o término do mesmo, porém, apresentamos somente duas variáveis, gênero e experiência na docência, atribuindo o número de alunos inquiridos, média, desvio padrão, frequência mínima e frequência máxima de cada uma das vinte e sete variáveis. A seguir, vê-se no o quadro n° XXII, a relação das variáveis independentes *Versus* variáveis dependentes, e no quadro n° XXIII, o resultado de cada variável, trabalhada de forma geral.

A.1) Análise da estatística descritiva em relação à variável idade e sua influência nas variáveis dependentes dos inqueridos da FAE.

No quadro n° XXII apresentamos os valores da média e do desvio-padrão dos resultados nos itens considerando os três agrupamentos de idades dos sujeitos.

IDADE		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
18 a 23	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	\bar{X}	2,13	4,06	4,12	4,50	2,88	2,38	3,00	3,94	3,06	3,06	2,94	2,06	2,06	3,69
	DP	,50	,25	,89	,52	1,02	1,36	1,21	,25	1,12	1,12	1,12	,57	,57	,48
	Min.	2	4	3	4	2	1	1	3	1	1	1	1	1	3
	Máx	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	\bar{X}	2,43	3,02	4,45	4,22	2,80	2,80	2,84	3,04	2,63	2,55	2,45	2,78	2,31	3,20

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}, \text{ ou simplesmente } \bar{x} = \frac{\sum x}{n}, \text{ em que } n \text{ é o número de elementos do conjunto (Fonseca e Martins, 1996: 120).}$$

24 a 30	DP	,91	1,28	,61	,92	1,08	1,10	1,16	,89	1,18	1,06	1,23	1,01	,89	1,00
	Min.	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	2
	Máx	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5
+ de 30	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	\bar{X}	2,16	3,40	4,56	4,48	3,72	2,64	3,28	3,88	2,60	3,08	2,64	2,84	2,80	3,12
	DP	,99	1,00	,71	,96	1,14	1,50	1,21	1,01	1,19	1,47	1,22	,94	1,22	1,33
	Min.	1	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1
	Máx	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5

IDADE		V15	V16	V17	V18	V19	P20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
18 a 23	N	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	\bar{X}	4,19	3,56	4,44	3,31	2,81	1,81	4,19	3,50	1,81	3,94	3,19	3,31	3,88
	DP	,75	1,31	,51	1,08	1,68	,75	,75	,97	,75	,25	,98	,95	1,20
	Min.	2	2	4	2	1	1	2	2	1	3	2	2	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	4	5
24 a 30	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49	49
	\bar{X}	3,69	3,69	4,51	3,39	3,43	2,22	3,45	3,33	2,69	3,43	2,78	3,00	4,06
	DP	,82	1,21	,62	1,15	1,04	1,05	,82	,92	1,21	,79	1,09	1,19	,80
	Min.	2	1	3	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	5	4	4	4	5	5	5
+ de 30	N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
	\bar{X}	3,40	3,80	4,52	3,64	2,64	2,24	2,96	3,60	2,28	4,00	3,48	3,88	3,68
	DP	,96	1,00	,65	,99	1,19	,97	1,24	1,29	,94	,87	1,00	,93	1,14
	Min.	2	2	3	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5

Quadro nº XXII -Média e desvio-padrão dos resultados nos itens por grupos de idades

De acordo com o quadro anterior, o item “A Estrutura Curricular do curso de Pedagogia, abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”. Verificamos pelo valor total da média aritmética dos alunos inquiridos de 18 a 23 anos (2.13), 24 a 30 anos (2.43) e mais de 30 anos (2.16), uma indefinição avaliativa. Porém, os alunos com idade de 18 a 23 anos encontram-se na moderada/alta concordância (.50), os demais estão na moderada/baixa concordância (.91 e .99) indicando que os alunos com 24 anos ou mais, estão divergindo em suas próprias opiniões.

Em relação ao item “O Curso de Pedagogia oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação”, os valores da média aritmética dos alunos (4.06, 3.02 e 3.40) mostram opiniões indefinidas e favoráveis; já no desvio-padrão (24 a 30 anos .91, acima de 30 anos

1.00) revela um nível de moderada/baixa concordância, exceto nos alunos com idade entre 18 a 23 anos (.25), pois esses apresentam opiniões totalmente favoráveis, situando na alta concordância.

Quanto à opinião dos alunos sobre: “O Curso de Pedagogia deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares”, encontramos no desvio-padrão um índice de moderada/alta concordância, em relação aos alunos de 24 a 30 anos (.61), divergindo dos alunos com mais de 30 anos (.71) e dos alunos de 18 a 24 anos que situam na moderada/baixa concordância (.89). Porém, na média aritmética, é demonstrada como claramente favorável (4.12, 4.45 e 4.56).

Entre os alunos de 24 a 30 anos e mais de 30 anos, obtivemos como resultado no desvio-padrão (.92 e .96), situando na moderada/baixa concordância em relação ao item “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a formação dos alunos dos anos iniciais”, divergindo as opiniões em relação aos alunos de 18 a 23 anos que se encontram na moderada/alta concordância (.52). Na média aritmética, as médias apresentam como claramente favoráveis (4.50, 4.22 e 4.48).

É visivelmente desfavorável a opinião dos alunos no item “Considero que minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica”. Os valores obtidos no desvio-padrão indicam um índice de (1.02, 1.08, 1.14), o que demonstra um consenso em todas as idades, de baixa concordância.

Nas respostas ao item “A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos”, os valores da média aritmética, dos alunos inquiridos, mostram opiniões desfavorável e indefinidas (2.38, 2.80 e 2.64), em relação ao desvio-padrão, pois os alunos de 18 a 23 anos (1.36), 24 a 30 anos (1.10) e mais de 30 anos (1.50), estão enquadrados na baixa concordância. Também acontece isso com o item sete “A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, que revela baixa concordância, com índices 1.21, 1.16, 1.21, e na média aritmética uma indefinição avaliativa (3.00 e 2.84) e claramente favorável (3.28).

Houve divergência nos grupos dos alunos de acordo com as idades, pois nos alunos de 18 a 23 anos o desvio-padrão apresenta com .25, evidenciando a alta concordância, o mesmo não ocorrendo com os alunos de 24 a 30 anos .89 e acima de 30 anos 1.01, pois revelam moderada/baixa concordância e baixa concordância nas opiniões. O item foi apresentado com a pergunta: “A formação recebida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada”. Também percebemos opiniões favoráveis em relação à média aritmética (3.94 e 3.88).

Nos itens (nove), (dez) e (onze), temos opiniões totalmente desfavoráveis. No primeiro foi questionado “Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos da Língua Portuguesa”, obtivemos um índice de 1.12, 1.18 e 1.19, e na média aritmética (3.06, 2.63 e 2.60), opiniões indefinidas e desfavoráveis. Já no item dez, “A formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular” os alunos de 18 a 23 anos (1.12), 24 a 30 anos (1.06), mais de 30 anos (1.47) tiveram opiniões que se encontram na baixa concordância, acontecendo o mesmo com a média aritmética, pois apresentaram indefinição avaliativa (3.06, 2.55 e 3.08), o que também não foi diferente no item onze “A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais) é adequada para lecionar os conteúdos de Estudo do Meio”. Todas as respostas se encontram na baixa concordância, 1.12, 1.23 e 1.22 e média aritmética referente aos alunos de 18 a 23 anos (2.94), 24 a 30 anos (2.45) e mais de 30 anos (2.64), respostas: claramente indefinida e desfavorável.

As opiniões divergiram quanto ao item “Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no Curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa”. Os alunos com idade de 18 a 23 anos apresentam um índice de moderada/alta concordância (.57); já os alunos de 24 a 30 anos (1.01) e mais de 30 anos (.94) moderada/baixa concordância e baixa concordância. No item treze “Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas, realizando um trabalho interdisciplinar”, os alunos acima de 24 a 30 anos (.89), mais de 30 anos (1.22) situam na moderada/baixa concordância e baixa concordância, o que não ocorre com os alunos de 18 a 23 anos (.57), que se encontram na moderada/alta concordância.

A opinião dos alunos em relação ao desvio-padrão (18 a 23 anos .48) situa-se na moderada/alta concordância; já os inquiridos de 24 a 30 anos (1.00) e mais de 30 anos (1.33) demonstram uma baixa concordância. A média aritmética (3.64), é claramente favorável e indefinidas (3.20 e 3.12). Esse item foi representado com a pergunta “Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares”.

Com a pergunta “Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados”, apesar da média aritmética apresentar um índice favorável (24 a 30 anos 3.69 e mais de 30 anos 3.40), o desvio-padrão nos revela que os inquiridos de 18 a 23 anos (.75) encontram-se na moderada/baixa concordância, assim como os demais (.82 e .96).

Quanto ao item dezesseis “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”, os inquiridos se situaram na baixa concordância, apresentando os valores no desvio-padrão 1.31, 1.21 e 1.00. Porém, em relação à média aritmética, observamos através dos dados que as opiniões são claramente favoráveis (3.56, 3.69 e 3.80).

São de opinião moderada/alta concordância todos os inquiridos, pois no desvio-padrão apresentam de 18 a 23 anos (.51), 24 a 30 anos (.62), mais de 30 anos (.65) relacionado à seguinte questão: “A formação de professores da Pedagogia deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”.

Em relação ao item “O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos”, a opinião dos inquiridos de 18 a 23 anos, 24 a 30 anos e mais de 30 anos respectivamente (1.08, 1.15 e .99), situando na baixa concordância e moderada/baixa concordância, com média aritmética (3.31, 3.39 e 3.64), favoráveis.

Nas respostas ao item “Na realização do estágio você sente um (a) intruso (a) no interior da escola onde realiza o estágio”, a média aritmética se apresenta claramente indefinida (2.81 e 2.64), o mesmo ocorre no desvio-padrão, uma vez que os inquiridos de 18 a 23 anos (1.68), 24 a 30 anos (1.04) e mais de 30 anos (1.19), estão elencados na baixa concordância.

O item “Há preocupação de todos os professores do Curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”, apresenta na média aritmética e no desvio-padrão opiniões claramente desfavoráveis (1.81, 2.22 e 2.24), encontramos moderada/baixa concordância e baixa concordância entre os alunos de 18 a 23 anos (.75), 24 a 30 anos (1.05) e mais de 30 anos (.97). Também são de opiniões claramente desfavoráveis em relação à “É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio” pois os valores do desvio-padrão, situam na moderada/baixa concordância (18 a 23 anos .75 e 24 a 30 anos .82) e baixa concordância (mais de 30 anos 1.24). Em relação à média aritmética, as opiniões são favoráveis (4.19 e 3.45).

No que se refere ao item vinte e dois, “O professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras”, as médias das respostas foram 3.50 entre os alunos de 18 a 23 anos; (3.33) de 24 a 30 anos (3.60); mais de 30 anos, opiniões favoráveis. No entanto, as opiniões são divergentes, o que se pode verificar no desvio-padrão (.97, .92 e 1.29), que são de moderada/baixa concordância e baixa concordância. O mesmo ocorre com a questão “Há uma comunicação efetiva entre a

instituição formadora e escola de apoio, visando o bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica”, já que no desvio-padrão foi apresentado como moderada/baixa concordância (18 a 23 anos, .75 e mais de 30 anos .94), baixa concordância (24 a 30 anos 1.21), e a média apresentou-se com (1.81, 2.69 e 2.28) situando claramente desfavorável.

Em relação ao item “A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola e apoio”, os alunos de 18 a 23 anos (.25) situam na alta concordância; os demais 24 a 30 anos (.79) e mais de 30 anos (.87), situam na moderada/baixa concordância. Em relação à média aritmética, situam-se como favoráveis (3.94, 3.43 e 4.00).

Nas respostas dos itens “No seu estágio sente que toda equipe docente da escola o apóia em suas tarefas”, encontramos no desvio-padrão uma moderada/baixa concordância e baixa concordância (.98, 1.09 e 1.00), o que acontece também no item “O professor cooperante cria na sala de aula, momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa”, ficando .95 (18 a 23 anos), 1.19 (24 a 30 anos), e .93 (mais de 30 anos), apesar de serem favoráveis, no que refere a média aritmética (3.31 e 3.88). Os inquiridos divergiram também em relação à questão “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, uma vez que os dados estatísticos nos revela que no desvio-padrão obtivemos uma moderada/baixa concordância e baixa concordância (1.20, .80 e 1.14).

A.2) Análise da estatística descritiva em relação à variável “experiência na docência” e sua influência nas variáveis dependentes.

EXPERIÊNCIA		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
Possui	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	\bar{X}	2,53	3,52	4,43	4,13	3,35	2,85	3,00	3,58	2,80	3,05	2,72	2,95	2,70	3,75
	DP	,78	1,13	,64	,94	,89	1,23	1,13	,71	1,18	1,26	1,28	1,01	1,04	,87
	Min.	2	2	3	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2
	Máx	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5
Não possui	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	\bar{X}	2,12	3,14	4,42	4,52	2,84	2,54	2,98	3,32	2,62	2,58	2,48	2,44	2,16	2,88
	DP	,92	1,14	,76	,79	1,28	1,28	1,24	1,10	1,18	1,14	1,15	,86	,87	1,02
	Min.	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
	Máx	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4

EXPERIÊNCIA		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
Possui	N	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40
	\bar{X}	3,65	3,60	4,58	3,53	3,43	2,08	3,73	3,58	2,63	3,95	3,38	3,20	3,80
	DP	1,08	1,48	,71	,99	1,01	1,07	,99	,96	1,05	,60	1,15	1,26	1,07
	Min.	2	1	3	2	2	1	1	1	1	3	2	2	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
Não possui	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
	\bar{X}	3,74	3,78	4,44	3,38	2,84	2,22	3,22	3,32	2,26	3,46	2,78	3,38	4,02
	DP	,69	,84	,50	1,18	1,38	,91	1,00	1,10	1,14	,86	,95	1,03	,91
	Min.	2	1	4	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5

Quadro nº XXIII- Análise da estatística descritiva em relação à variável “experiência na docência”

Observamos pelo resultado obtido no desvio-padrão, que tanto os alunos que possuem experiência (.78), quanto os que não possuem (.92), estão situados na moderada/baixa concordância e baixa concordância o que também acontece com o item dois (1.13 e 1.14).

Em relação ao item “O curso de Pedagogia deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares” obtivemos no desvio-padrão as seguintes respostas: alunos que possuem experiência (.64) e que não possuem experiência (.76); os primeiros situando-se como moderada /alta concordância, e os outros na moderada/baixa concordância.

Verificamos através dos dados da média aritmética, que os alunos são claramente favoráveis (possui experiência ‘4.13’ não possui experiência ‘4.52’), quanto ao item quatro “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a formação dos alunos dos anos iniciais”, o que não é confirmado através do desvio-padrão (.94 e .79 respectivamente), por se situarem na moderada/baixa concordância.

Quanto aos itens cinco e seis, o desvio-padrão é apresentado com dados que sugerem moderada/baixa concordância e baixa concordância, porque há alunos que (possuem experiência ‘.89’, ‘1.23’ e que não possuem experiência ‘1.28’, 1.28’). Baixa concordância ocorre com o item “A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, pois os alunos que possuem experiência (1.13) não possuem (1.24).

Quanto ao item “A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada”, de acordo com os dados do desvio-padrão, concluímos que os alunos que possuem experiência (.71), encontram-se na moderada/baixa concordância e os que não possuem (1.10), na baixa

concordância. Em relação à média aritmética (3.58 e 3.32), podemos afirmar que são claramente favoráveis.

No que se refere ao item “Com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa”, no desvio-padrão encontramos (possui experiência ‘1.18’ e não possui ‘1.18’), o que demonstra uma baixa concordância. O mesmo ocorre com o item posteriormente apresentado (alunos que possui experiência ‘1.26’ e não possui ‘1.14’).

Em “A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais) é adequada para lecionar os conteúdos de Estudo do Meio”, referente ao item onze, obtivemos como respostas dos alunos no desvio-padrão (possui ‘1.28’ e não possui ‘1.15’), revelando baixa concordância. Nos itens: doze (possui experiência ‘1.01’ e não possui ‘.86’), e treze (possui experiência ‘1.04’ e não possui ‘.87’) apresentam com baixa concordância e moderada/baixa concordância.

Em relação à média aritmética do item “Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares”, a opinião dos alunos que possuem experiência na docência é claramente favorável, apesar de apresentar no desvio-padrão (.87), e os alunos que não possuem (1.02), encontram-se na moderada/baixa concordância e baixa concordância. O que ocorre também com o item quinze, uma vez que na média aritmética apresenta-se com (alunos com experiência ‘3.65’ e não possuem ‘3.74’) e no desvio-padrão (alunos com experiência ‘1.08’ não possuem ‘.69’), demonstrando alta concordância somente no caso dos alunos que não possuem experiência na docência.

Assim, em relação às respostas do item “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”, obtivemos como resultado baixa concordância e moderada/baixa concordância (possui experiência ‘1.48’ e não possui ‘.84’). Contudo, em relação à média aritmética os resultados obtidos foram (alunos com experiência ‘3.60’ e não possuem ‘3.78’), claramente favoráveis.

“A formação de Professores do curso de Pedagogia deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”. Neste item, encontramos moderada/alta concordância no resultado do desvio-padrão (alunos que possuem experiência ‘.71’ e não possuem ‘.50’).

Já em relação aos itens dezoito e dezenove, os valores do desvio-padrão situam-se na moderada/baixa concordância e baixa concordância (alunos que possuem experiência ‘.99’ e não possuem ‘1.18’) e (alunos que possuem experiência ‘1.01’ e não possuem ‘1.38’). Ainda referenciando o

item dezoito, “O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos”, a média aritmética encontrada, demonstra que os alunos são claramente favoráveis (alunos que possuem experiência ‘3.53’ e não possuem ‘3.38’).

As respostas ao item “Há preocupação de todos os professores do Curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”, denunciam, através do desvio-padrão, uma moderada/baixa concordância e baixa concordância (alunos que possuem experiência ‘.1.07’ e não possuem ‘.91’). O mesmo ocorre com o item vinte e um (possuem experiência ‘.96’ e não possuem ‘1.10’). No entanto, na média aritmética percebemos que os alunos que possuem experiência estão claramente favoráveis, uma vez que a média encontrada foi 3.71.

Moderada/baixa concordância foi o que encontramos nas respostas dos alunos (possuem experiência ‘.99’ e não possuem ‘1.00’), em relação ao item “O professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras”. Na média aritmética, são claramente favoráveis (alunos que possuem experiência ‘3.58’ e não possuem ‘3.32’). Quanto ao próximo item, foi revelada uma baixa concordância, haja vista que no desvio-padrão encontramos (alunos que possuem experiência ‘1.05’ e não possuem ‘1.14’).

Nas respostas dos alunos em relação “A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola de apoio”, encontramos: (alunos que possuem experiência ‘.60’), o que demonstra moderada/alta concordância; nos alunos que não possuem experiência ‘.86’, moderada/baixa concordância, mas em relação à média aritmética, esses alunos são claramente favoráveis .

Os itens vinte e cinco, vinte e seis e vinte e sete, em relação aos dados encontrados no desvio-padrão se situam na baixa concordância. No item vinte e sete “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, a média aritmética encontrada foi (alunos que possuem experiência ‘3.80’ e não possuem ‘4.02’), em que os alunos são claramente favoráveis, embora esta tendência não seja consensual.

A.3) Análise total das variáveis independentes em relação a cada variável dependente, aos inquiridos da FAE.

Os resultados apresentados no quadro posterior, são referentes ao inquirido por questionário, aplicado aos alunos do último período letivo do curso de Pedagogia da FAE, que pertence à Universidade Federal de Minas Gerais. Esses dados são apresentados em função da estatística descritiva, demonstrados no quadro nº XXIV, com todas as variáveis independentes (gênero, idade, experiência na docência, classificação do aluno, opção pelo Curso e possibilidades de emprego após o término do mesmo), para cada variável dependente.

Pelos dados inferimos que os valores do desvio-padrão situam-se na moderada/baixa concordância e baixa concordância como: (V_1 '88', V_2 '1.15', V_4 '.88', V_5 '1.15', V_6 '1.26', V_7 '1.19', V_8 '.95', V_9 '1.18', V_{10} '1.21', V_{11} '1.21', V_{12} '.96', V_{13} '.98', V_{14} '1.05', V_{15} '.88', V_{16} '1.17', V_{18} '1.09', V_{19} '1.25', V_{20} '.98', V_{21} '1.02', V_{22} '1.04', V_{23} '1.11', V_{25} '1.08', V_{26} '1.14' e V_{27} '.99'), porém as variáveis 3 (.70) e 17 (.60) de acordo com o desvio-padrão, estão situadas na moderada/ alta concordância.

Através da análise e registro da média aritmética, pudemos constatar que nas variáveis (V_2 '3,31', V_3 '4,42', V_4 '4.34', V_8 '3.43', V_{14} '3,27', V_{15} '3.70', V_{16} '3.70', V_{17} '4.50', V_{18} '3.44', V_{21} '3.44', V_{22} '3.43', V_{24} '3.68', V_{26} '3.30' e V_{27} '3.92'), os valores apresentados indicam claramente que os alunos apresentam opiniões favoráveis.

Quanto à frequência mínima e máxima, de acordo com o quadro, poucas foram as variáveis que apresentaram alterações. Na variável um “A Estrutura Curricular do curso de Pedagogia abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”, na manifestação de opiniões, os alunos escolheram somente por quatro possibilidades de resposta, invalidando a resposta “concordo totalmente”. Em relação ao item três, “O curso de Pedagogia deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares”, constatamos que a escolha dos alunos se deu somente entre três possibilidades, “não tenho opinião”, “concordo” e “concordo totalmente”, de acordo com o questionário apresentado. Já no item “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a

formação dos alunos dos anos iniciais”, a opção “discordo totalmente”, não foi escolhida por nenhum inquirido.

No que se refere ao item “A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada”, os alunos invalidaram a questão “discordo totalmente”. O mesmo ocorreu com o item “Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados”.

Quanto às respostas dos alunos no item “Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no Curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa”, os alunos manifestaram a opinião de modo que a opção “concordo totalmente” foi descartada, o que também ocorreu com o item “Há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando o bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica”.

Na questão: “A formação de Professores dos anos iniciais deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”, segundo o modelo de escala de Likert, os inquiridos não foram favoráveis a duas possibilidades de resposta: “discordo totalmente” e “discordo”.

Já nos itens “A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola de apoio” e “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, concluímos através do quadro nº XXIV, que os alunos invalidaram a resposta “discordo totalmente”, ficando assim com quatro possibilidades de resposta de acordo com o modelo de questionário aplicado.

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
T O T A L	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	\bar{X}	2,33	3,31	4,42	4,34	3,07	2,68	2,99	3,43	2,70	2,79	2,59	2,67	2,40	3,27
	DP	,88	1,15	,70	,88	1,15	1,26	1,19	,95	1,18	1,21	1,21	,96	,98	1,05
	Min.	1	1	3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
	Máx	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5

		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
T O T A L	N	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90	90
	\bar{X}	3,70	3,70	4,50	3,44	3,10	2,16	3,44	3,43	2,42	3,68	3,04	3,30	3,92
	DP	,88	1,17	,60	1,09	1,25	,98	1,02	1,04	1,11	,79	1,08	1,14	,99
	Min.	2	1	3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
	Máx	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5

Quadro nº XXIV- Apresentação da média, desvio padrão, mínima e máxima dos inquiridos do curso de Pedagogia da FAE.

A.4) Análise total das perguntas de cada categoria em relação às variáveis gênero, idade, experiência docente, aluno, opção pelo Curso devido à vocação e possibilidades de emprego após o término do Curso em relação ao Curso de Pedagogia da FAE.

VARIÁVEIS		N	FORMAÇÃO/ PREPARO				METODOLOGIA E COMPETÊNCIA				ESTÁGIO/ PRÁTICA			
			\bar{X}	DP	Min.	Máx.	\bar{X}	DP	Min.	Máx.	\bar{X}	DP	Min.	Max.
GENERO	F	7 8	3,0 5	1,0 5	1	5	3,3 7	1,0 1	1	5	3,1 7	1,0 5	1	5
	M	1 2	3,7 8	0,8 1	2	5	3,3 8	0,8 2	2	5	3,3 7	0,6 8	1	5
IDADE	18 à 23	1 6	3,2 8	0,8 5	1	5	3,2 8	0,7 0	1	5	3,1 7	0,9 4	1	5
	24 à 30	4 9	3,0 2	1,0 4	1	5	3,3 6	0,9 2	1	5	3,1 8	1,0 1	1	5
	+ de 30	2 5	3,3 1	1,1 3	1	5	3,4 1	1,0 2	1	5	3,5 1	1,0 2	1	5
EXPERIÊNCIA	Possui	4 0	3,2 7	1,0 1	1	5	3,5 4	1,0 3	1	5	3,3 3	1,0 1	1	5
	Não Possui	5 0	3,0 5	1,0 8	1	5	3,2 4	0,8 0	1	5	3,0 9	1,0 5	1	5
ALUNO	Excelente	2 4	3,3 8	1,0 2	1	5	3,6 9	0,8 4	1	5	3,3 4	1,0 4	1	5
	Bom	5 8	3,0 3	1,0 6	1	5	3,2 5	0,9 4	1	5	3,1 7	0,9 9	1	5
	Médio	8	3,3 4	0,8 3	1	5	3,3 3	0,6 5	2	5	2,9 6	1,0 1	1	5
VOCAÇÃO	Sim	6 6	3,0 5	1,0 6	1	5	3,3 1	0,9 5	1	5	3,2 1	1,1 0	1	5
	Não	2 2	3,5 1	0,9 0	1	5	3,5 5	0,8 2	1	5	3,1 3	0,9 2	1	5
EMPREGO	Sim	5 1	3,3 9	0,9 9	1	5	3,5 8	0,9 0	1	5	3,3 8	1,0 5	1	5
	Não	3 9	2,8 2	0,9 7	1	5	3,1 0	0,8 9	1	5	3,0 3	1,0 1	1	5

Quadro nº XXV- Análise total das perguntas de cada categoria das variáveis independentes dos alunos da FAE

De acordo com o quadro anterior, na categoria “Formação/preparo para o exercício profissional” a opinião dos alunos em relação aos índices apresentados no desvio-padrão estão todos situados na moderada/baixa concordância e baixa concordância (sexo feminino 1.05 e masculino .81), idade (18 a 23

‘.85’, 24 a 30 ‘1.03’ e mais de 30 ‘1.13’), experiência docente (possui ‘1.01’ e não possui ‘1.08’), aluno (excelente ‘1.02’, bom ‘1.06’ e médio ‘.83’), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim ‘1.06’ e não ‘.90’) e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim ‘.99’ e não ‘.97’). No entanto, as respostas aos itens desta categoria assumem valores significativos na média aritmética, indicando opiniões claramente favoráveis como: sexo (masculino ‘3.78’), idade (18 a 23 ‘3.28’ e mais de 30 ‘3.31’), experiência docente (possui ‘3.27’), aluno (excelente ‘3.38’ e médio ‘3.34’), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (não ‘3.51’) e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim ‘3.39’).

Quanto à frequência mínima e máxima, somente na variável sexo (masculino), os alunos manifestaram opinião invalidando a resposta “discordo totalmente”, segundo o modelo da escala de Likert.

Em relação à categoria “Metodologia e competência do formador”, as respostas assumem valores diferenciados no desvio-padrão, assim representados: sexo (feminino ‘1.01’ e masculino ‘0.82’), ambos situados em moderada/baixa concordância e baixa concordância; idade (18 a 23 ‘.70’, 24 a 30 ‘.92’ e mais de 30 ‘1.02’), somente os inquiridos de 18 a 23 anos, podemos definir como moderada/alta concordância; os demais, como moderada/baixa concordância e baixa concordância. Experiência docente (possui ‘.80’ e não possui ‘.84’), aluno (excelente ‘.84’, bom ‘.94’ e médio ‘.65’), sendo que o aluno mediano podemos defini-lo em relação ao desvio-padrão como moderada/alta concordância. Em relação à variância “optei por fazer o Curso devido à minha vocação” (sim ‘.95’ e não ‘.82’) e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso” (sim ‘.90’ e não ‘.89’), encontram-se na modalidade moderada/baixa concordância. Apesar da divergência de opiniões em todas as situações, visíveis pelos valores do desvio-padrão, as médias das respostas revelam uma situação claramente favorável como sexo (feminino ‘3.37’ e masculino ‘3.38’), idade (24 a 30 ‘3.36’ e mais de 30 ‘3.41’), experiência docente (possui ‘3.54’), aluno (excelente ‘3.69’ e médio ‘3.33’), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim ‘3.31’ e não ‘3.55’) e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim ‘3.58’). Já em relação às respostas dos alunos inquiridos em relação à frequência mínima e máxima, houve em duas variáveis sexo “masculino” e aluno considerado “bom”, opiniões a partir do discordo, invalidando o discordo totalmente segundo esse modelo de escala.

Já na categoria “Estágio/ Prática Pedagógica”, em relação à opinião dos alunos inquiridos do Curso de Pedagogia da FAE, o valor referente ao desvio-padrão se situou na baixa concordância; exceto os

alunos do sexo masculino (.68) como moderada/alta concordância, os demais apresentam: sexo (feminino '1.05'), idade (18 a 23 '.94', 24 a 30 '1.01' e mais de 30 '1.02'), experiência docente (possui '1.01' e não possui '1.05'), aluno (excelente '1.04', bom '.99' e médio '1.01'), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim '1.10' e não '.92') e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim '1.05' e não '1.01').

Ocorreu com essa categoria o mesmo que nas demais: o favoritismo nas opiniões dos alunos em relação aos dados da média aritmética, conforme podemos verificar sexo (masculino '3.37'), idade (mais de 30 '3.51'), experiência docente (possui '3.33'), aluno (excelente '3.34'), e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim '3.38').

B) Concepções dos alunos do IEC sobre a formação inicial

B.1) Análise da estatística descritiva em relação à variável idade e sua influência nas variáveis dependentes dos alunos do IEC.

IDADE		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
18 a 23	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
	\bar{X}	2,93	3,34	3,95	4,24	3,27	2,41	2,73	3,71	3,59	3,02	3,29	3,20	2,80	3,12
	DP	1,08	,91	,80	,80	1,03	1,00	1,10	,78	,95	,96	,90	1,08	1,14	1,08
	Min	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1
	Max	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
24 a 30	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	\bar{X}	2,73	3,73	4,36	4,55	3,09	2,64	3,00	3,55	3,64	2,91	3,45	3,27	2,73	3,00
	DP	,79	,65	,50	,69	,94	1,12	1,26	1,13	,81	,83	1,04	1,01	1,19	1,00
	Min	2	2	4	3	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2
	Max	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
+ 30	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	\bar{X}	2,00	4,00	5,00	4,50	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	4,50	3,00	3,00	2,50	3,00
	DP	,00	,00	,00	,71	1,41	,00	1,41	,00	1,41	,71	1,41	1,41	2,12	1,41
	Min	2	4	5	4	2	2	2	4	2	4	2	2	1	2
	Max	2	4	5	5	4	2	4	4	4	5	4	4	4	4

IDADE		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
18 a 23	N	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41	41
	\bar{X}	3,68	4,39	4,29	4,12	2,85	2,98	2,98	3,02	3,46	3,20	3,07	3,51	3,05
	DP	,72	,70	,60	,51	1,17	1,13	,96	1,19	,87	,87	1,13	1,14	1,24
	Min	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Max	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5
24 a 30	N	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
	\bar{X}	4,00	4,55	4,36	4,09	3,00	2,73	3,00	3,09	2,91	3,18	3,18	4,18	3,27
	DP	,45	,52	,50	,54	1,48	1,10	,77	1,22	,83	,98	,87	,87	1,19
	Min	3	4	4	3	1	1	2	1	2	2	2	2	1
	Max	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	5
+ 30	N	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	\bar{X}	4,00	5,00	5,00	4,00	2,50	2,00	2,00	5,00	3,00	3,00	3,50	4,50	4,00
	DP	,00	,00	,00	,00	2,12	,00	,00	,00	1,41	1,41	2,12	,71	,00
	Min	4	5	5	4	1	2	2	5	2	2	2	4	4
	Max	4	5	5	4	4	2	2	5	4	4	5	5	4

Quadro n° XXVI- Análise da estatística descritiva em relação à variável idade dos inquiridos do IEC

Referenciando o quadro anterior, no item “ A Estrutura Curricular do curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo, abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”, verificamos pelo desvio-padrão que os alunos 18 a 23 (1.08), 24 a 30 (.79), encontram na baixa concordância e moderada/baixa concordância, mas os inquiridos de mais de 30 (.00), na alta concordância. Já na média aritmética, os alunos 18 a 23 (2.93) mostram indefinição avaliativa e os demais (2.73 e 2.00) como claramente desfavoráveis.

Em relação ao item “O Curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura actuação” os valores do desvio-padrão apresentam com 18 a 23 (.91) moderada/baixa concordância, 24 a 30 (.65) moderada/alta concordância e mais de 30 (.00) alta concordância. Já na média aritmética apresentam como claramente favorável (3.34, 3.73 e 4.00).

A opinião dos alunos quanto “O curso Professor 1º Ciclo deveria formar os professores para actuarem nos contextos escolares e não-escolares”, de 18 a 23 (.80) moderada/baixa concordância; de 23 a 30 (.50) e mais de 30 (.00), moderada/alta concordância e alta concordância. Em relação a média aritmética os inquiridos são claramente favoráveis (3.95, 4.36 e 5.00).

Os inquiridos de 18 a 23 (.80) e mais de 30 (.71), encontram-se na moderada/baixa concordância; já os 23 a 30 (.69) na moderada/alta concordância. Na média aritmética ambos são claramente favoráveis (4.24, 4.55 e 4.50). A pergunta referente a este item foi “ As áreas de expressões

(psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a formação dos alunos do 1º Ciclo”.

Quanto ao item cinco “Considero que minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica”, os inquiridos situaram na moderada/baixa concordância (24 a 30 ‘94’), e baixa concordância (18 a 23 ‘1.03’ e mais de 30 ‘1.41’).

Os alunos 18 a 23 (1.00) e 24 a 30 (1.12) encontram-se na baixa concordância, o mesmo não ocorre com os alunos com mais de 30 anos (.00), alta concordância. Já na média aritmética, os alunos apresentam com (18 a 23 ‘2.41’ 24 a 30 ‘2.64’ e mais de 30 ‘2.00’) como indefinição avaliativa, a variável foi “A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos”.

Quanto ao item sete “A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, obtivemos 18 a 23 (1.10) 24 a 30 (1.26) e mais de 30 (1.41), todos apresentando baixa concordância.

Os alunos de 18 a 23 (.78) moderada/baixa concordância; de 24 a 30 (1.13) situam na baixa concordância e mais de 30 (.00) na alta concordância. Na média aritmética, são claramente favoráveis (3.71, 3.55 e 4.00), referenciando “A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada”.

Na opinião dos alunos sobre “Com a formação recebida, considero que estou preparado (a) para leccionar os conteúdos da Língua Portuguesa” obtivemos como resultado no desvio-padrão 18 a 23 (.95) 24 a 30 (.81) e mais de 30 (1.41), situando na moderada/baixa concordância e baixa concordância. Já na média aritmética 18 a 23 (3.59), 24 a 30 (3.64), mais de 30 (3.00), claramente favoráveis e indefinição avaliativa. No item seguinte, também encontramos uma moderada/baixa concordância entre os inquiridos, (18 a 23 ‘96’, 24 a 30 ‘.83’ e mais de 30 ‘.71’). Quanto à média aritmética, houve indefinição avaliativa entre os alunos de 18 a 30 anos (3.02 e 2.91), e claramente favorável nos alunos com mais de 30 anos (4.50). O item trabalhado foi “A formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular”.

Os inquiridos apresentam como claramente favoráveis (18 a 23 ‘3.29’ e 24 a 30 ‘3.45’) em relação ao item “A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais) é adequada para lecionar os conteúdos de Estudo do Meio”. No desvio-padrão encontramos 18 a 23 (.90), 24 a 30 (1.04) e mais de 30 (1.41), demonstrando moderada/ baixa concordância e baixa concordância. O mesmo ocorre com a

variável “Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no Curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa”, uma vez que os alunos demonstram baixa concordância 18 a 23 (1.08) 24 a 30 (1.01) e mais de 30 (1.41).

Em relação ao item “Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar”, encontramos nas respostas 18 a 23 (1.14), 24 a 30 (1.19), e mais de 30 (2.12), todos na baixa concordância e claramente desfavoráveis (24 a 30 ‘ 2.73’ mais de 30 ‘2.50’).

No item 14 “Os professores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares”, no desvio-padrão encontramos 18 a 23 (1.08) e mais de 30 (1.41), ambos na baixa concordância; já os alunos 24 a 30 (1.00) na moderada/baixa concordância. Em relação à média aritmética, encontram-se na indefinição avaliativa (18 a 23 ‘3.12’, 24 a 30 ‘3.00’ e mais de 30 ‘3.00’).

Os alunos são claramente favoráveis em relação a “Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados” 18 a 23 (3.68), 24 a 30 (4.00) e mais de 30 (4.00). Em relação ao desvio-padrão, encontramos 18 a 23 (.72) moderada/baixa concordância, 24 a 30 (.45) moderada/alta concordância e mais de 30 (.00), alta concordância. O mesmo ocorre com o item “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”. Na média aritmética são claramente favoráveis (18 a 23 ‘4.39’, 24 a 30 ‘4.55’ e mais de 30 ‘5.00’). Em relação ao desvio padrão encontramos 18 a 23 (.70) e 24 a 30 (.52), moderada/alta concordância, e mais de 30 (.00), alta concordância.

Em relação ao item “A formação de Professores do 1º Ciclo deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”, os alunos são claramente favoráveis, pois na média aritmética encontramos 18 a 23 (4.29), 24 a 30 (4.36) e mais de 30 (5.00) o que não difere do desvio-padrão, pois os alunos com mais de 30 anos (.00) alta concordância, os demais (18 a 23 ‘.60’ e 24 a 30 ‘.50’) moderada/alta concordância. Também estão na alta concordância e moderada/alta concordância os alunos em relação ao item “O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos”, 18 a 23 (.51), 24 a 30 (.54) e mais de 30 (.00).

Houve uma indefinição avaliativa em relação ao item “Na realização do estágio você sente um (a) ‘intruso (a)’ no interior da escola onde realiza o estágio”. Na média aritmética encontramos 2.85 (18 a 23), 3.00 (24 a 30) e 2,50 (mais de 30). Em relação ao desvio-padrão, ambos situam na baixa concordância 18 a 23 (1.17), 24 a 30 (2.48) e mais de 30 (2,12).

As respostas ao item “Há preocupação de todos os professores do Curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”, no desvio-padrão encontramos 18 a 23 (1.13), 24 a 30 (1.10), na baixa concordância, e os alunos de mais de 30 (.00) alta concordância. Na média aritmética, os alunos de 18 a 23 (2.98), 24 a 30 (2.73), na indefinição avaliativa; já os alunos mais de 30 (2.00), encontram-se claramente desfavoráveis.

O item “É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio”, no desvio-padrão encontramos 18 a 23 (.96) e 24 a 30 (.77), ambos na moderada/baixa concordância; mais de 30 (.00), alta concordância. O mesmo ocorre em relação ao item “O professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras”: (18 a 23 ‘1.19’, 24 a 30 ‘1.22’ e mais de 30 ‘.00’).

Há uma indefinição avaliativa (24 a 30 ‘2.91’ e mais de 30 ‘3.00’) em relação ao item “Há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando o bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica”. No desvio-padrão, encontramos 18 a 23 (.87), 24 a 30 (.83) moderada/baixa concordância, e mais de 30 (1.41) baixa concordância. O que não difere do item “A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola de apoio”, uma vez que encontramos no desvio-padrão os resultados 18 a 23 (.87), 24 a 30 (.98) e mais de 30 (1.41).

Em baixa concordância (18 a 23 ‘1.13’ e mais de 30 ‘2.12’) e moderada/baixa concordância (24 a 30 ‘.87’), estão os resultados do item “No seu estágio sente que toda equipe docente da escola o apoia em suas tarefas”. Na média aritmética, os alunos de mais de 30 anos apresentam como claramente favoráveis (3.50); os demais na indefinição avaliativa (3.07 e 3.18).

São claramente favoráveis os alunos em relação ao item “O professor cooperante cria em sala de aula, momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa” 18 a 23 (3.51), 24 a 30 (4.18) e mais de 30 (4.50). Já no desvio-padrão, encontramos baixa concordância (18 a 23 ‘1.14’) e moderada/baixa concordância (24 a 30 ‘.87’ e mais de 30 ‘.71’).

No item “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa” (18 a 23 ‘1.24’ e 24 a 30 ‘1.19’) baixa concordância; alunos com mais de 30 anos (.00), alta concordância.

B.2) Análise da estatística descritiva em relação à variável experiência na docência e sua influência nas variáveis dependentes

EXPER		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
Possui	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	\bar{X}	3,67	3,67	3,67	4,00	4,00	3,00	3,33	4,00	4,33	3,00	4,00	3,33	3,33	3,67
	DP	,58	,58	,58	1,00	,00	1,00	1,15	,00	,58	1,00	,00	,58	1,15	,58
	Min	3	3	3	3	4	2	2	4	4	2	4	3	2	3
	Max	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
Não possui	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	\bar{X}	2,80	3,43	4,10	4,33	3,18	2,41	2,76	3,67	3,53	3,06	3,27	3,20	2,75	3,06
	DP	1,02	,88	,78	,77	1,01	1,00	1,12	,86	,92	,97	,94	1,08	1,16	1,07
	Min	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Max	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5

EXPER		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
Possui	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	\bar{X}	4,00	4,00	4,00	3,67	3,67	3,00	3,00	2,67	3,00	3,00	2,33	3,67	3,33
	DP	,00	1,00	,00	,58	,58	1,00	1,00	,58	1,00	1,00	,58	,58	1,15
	Min	4	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	2
	Max	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4
Não possui	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51	51
	\bar{X}	3,75	4,47	4,35	4,14	2,82	2,88	2,94	3,14	3,35	3,20	3,16	3,69	3,12
	DP	,69	,64	,59	,49	1,26	1,13	,93	1,25	,89	,89	1,10	1,14	1,23
	Min	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Max	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5

Quadro n° XXVII- Análise da estatística descritiva em relação à variável experiência dos inquiridos do IEC

Em relação ao quadro anterior, podemos perceber que o item “A Estrutura Curricular do curso Professores do 1º Ciclo, abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”, os alunos que possuem, experiência na docência encontram-se na moderada/alta concordância (.58) e os que não possuem na baixa concordância (1.02). O mesmo resultado ocorreu com o item “O Curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura actuação” (possui ‘.58’,

moderada/alta concordância e não possui '.88' moderada/ baixa concordância. Já em relação a média aritmética, ambos se encontram claramente favoráveis (possui '3.67' e não possui '3.43').

Os alunos são claramente favoráveis em relação à “O Curso de Professores do 1º Ciclo deveria formar os professores para actuarem nos contextos escolares e não-escolares” (possui '3.67' e não possui '4.10'). Em relação ao desvio-padrão encontramos possui (.58) moderada/alta concordância, não possui (.78) moderada/baixa concordância.

Em relação ao item quatro “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a formação dos alunos 1º Ciclo”, detectamos que os alunos encontram-se na moderada/baixa concordância (possui '1.00' e não possui '.77'). Em relação à média aritmética, são claramente favoráveis (4.00 e 4.33).

Quanto ao item “Considero que minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica”, no desvio-padrão os alunos que possuem experiência na docência (.00) encontram-se na alta concordância e os que não possuem (1.01), na baixa concordância.

Baixa concordância (possui '1.00' e não possui '1.00') é o que encontramos no resultado obtido no desvio-padrão quanto ao item “A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos alunos”. O mesmo ocorre no item seguinte “A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, os alunos que possuem experiência na docência (1.15) e não possuem (1.12), demonstrando baixa concordância.

Sobre “A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada” no desvio-padrão deparamos com alta concordância em relação aos alunos que possuem experiência na docência (.00), e moderada/baixa concordância os que não possuem (.86). Entretanto, em relação à média aritmética são claramente favoráveis (possuem '4.00' e não possuem '3.67').

São claramente favoráveis os alunos em relação ao item “Com a formação recebida, considero que estou preparado para leccionar os conteúdos de Língua Portuguesa” (possuem experiência na docência '4.33' não possuem '3.53'). No desvio-padrão, encontramos (.58 e .92), indicando que os alunos que possuem experiência estão na moderada/alta concordância e os que não possuem na moderada/baixa concordância.

Há indefinição avaliativa dos alunos em relação ao item “A formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-me para leccionar os conteúdos desta área curricular” (3.00 e 3.06).

Já no desvio-padrão, deparamos com moderada/baixa concordância (possuem experiência '1.00' e não possuem '.97').

Os inquiridos que possuem experiência na docência (.00), encontram-se na alta concordância; os que não possuem (.94) na moderada/baixa concordância, em relação ao item "A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais) é adequada para leccionar os conteúdos de Estudo do Meio".

No item doze "Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no Curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa", encontramos no desvio-padrão (possuem experiência '.58') moderada/alta concordância; (não possuem '1.08') baixa concordância.

No desvio-padrão, encontramos o resultado de baixa concordância nos inquiridos (possuem experiência '1.15' e não possuem '1.16'), com a seguinte variável "Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar".

Deparamos no item quatorze "Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares", os alunos que possuem experiência na docência encontram-se na moderada/alta concordância (.58), já os que não possuem, na baixa concordância (1.07).

As respostas ao item "Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados", o valor da média aritmética em todos os inquiridos mostra que são claramente favoráveis. Quanto ao desvio-padrão, os que não possuem experiência (.69), estão na moderada/alta concordância, e os que possuem experiência na docência (.00), na alta concordância.

No item "Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico", os alunos que possuem experiência na docência demonstram uma moderada/baixa concordância (1.00), e os que não possuem (.64), moderada/alta concordância. No que tange à média aritmética, são claramente favoráveis (4.00 e 4.47).

Estão em alta concordância (.00) os inquiridos que possuem experiência na docência, e moderada/alta concordância os que não possuem (.59); a variável trabalhada foi "A formação dos Professores do 1º Ciclo deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais".

Moderada/alta concordância é o que deparamos no item dezoito “ O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos no estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos” (possuem experiência ‘58’ não possuem ‘.49’).

A opinião dos alunos quanto à “Na realização do estágio você sente um (a) “ intruso (a)” no interior da escola onde realiza o estágio”, encontramos no desvio-padrão um índice de moderada/alta concordância nos alunos que possuem experiência (.58), e baixa concordância nos que não possuem experiência (1.26) esses também obtiveram na média aritmética uma indefinição avaliativa (2.82).

Quanto ao item “Há preocupação de todos os professores do Curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”, o desvio-padrão nos revela que os alunos que possuem experiência na docência e os que não possuem, se encontram na baixa concordância (1.00 e 1.13). Na média aritmética há uma indefinição avaliativa (3.00 e 2.88 respectivamente). Vemos no item seguinte “É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio”, uma baixa concordância e moderada/baixa concordância (possuem ‘1.00’ e não possuem ‘.93’).

“O professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras”, no resultado do desvio-padrão encontramos uma moderada/alta concordância em relação aos alunos que possuem experiência (.58); com relação aos que não possuem experiência, baixa concordância (1.25). Moderada/baixa concordância é o que deparamos quanto aos inquiridos que possuem experiência (1.00) e os que não possuem (.89), em relação à variável “Há comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando o bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica”. O item seguinte foi idêntico (possuem experiência ‘1.00’ e não possuem ‘.89’); a variável trabalhada foi “A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola de apoio”.

Em relação ao item “No seu estágio sente que toda equipe docente da escola o apoia em suas tarefas”, obtivemos no desvio padrão .58, uma moderada/alta concordância (possuem experiência) e 1.10 baixa concordância nos alunos que não possuem experiência.

Houve divergência nos grupos de alunos inquiridos em relação ao item “O professor cooperante cria na sala de aula momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa”. Encontramos no desvio-padrão .58, nas respostas dos alunos que possuem experiência, demonstrando uma moderada/alta concordância; já nos alunos que não possuem experiência (1.14), uma baixa concordância. Porém, quanto à média aritmética são claramente favoráveis (3.67 e 3.69 respectivamente).

No desvio-padrão, encontramos baixa concordância em relação ao item “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, de ambos os alunos (possuem experiência na docência ‘1.15’ e não possuem ‘1.23’). Já na média aritmética, são claramente favoráveis somente os alunos que possuem experiência na docência ‘3.33’.

B.3) Análise total das variáveis independentes em relação a cada variável dependente, aos inquiridos do IEC

Serão apresentados no quadro nº XXVIII, os resultados coletados através do inquérito por questionário, aplicado aos alunos do 4º ano de Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo do IEC, que pertence à Universidade do Minho. Esses dados são apresentados em função da estatística descritiva, demonstrando os valores obtidos em todas as variáveis independentes com as variáveis dependentes.

Pelos dados inferimos que, de acordo com os valores do desvio-padrão, situam-se na moderada/alta concordância as seguintes variáveis: V_{15} ‘.67’, V_{16} ‘.66’, V_{17} ‘.58’, V_{18} ‘.50’. Na moderada/baixa concordância apresentam-se as variáveis: V_{5} ‘.86’, V_{3} ‘.77’, V_{4} ‘.77’, V_{8} ‘.84’, V_{9} ‘.92’, V_{10} ‘.96’, V_{11} ‘.93’, V_{21} ‘.92’, V_{23} ‘.89’, V_{24} ‘.89’; porém, as variáveis V_{5} ‘1.00’, V_{6} ‘1.00’, V_{7} 1.12’, V_{12} ‘1.05’, V_{13} ‘1.16’, V_{14} ‘1.05’, V_{19} ‘1.24’, V_{20} ‘1.11’, V_{22} ‘1.22’, V_{25} ‘1.09’, V_{26} 1.11e V_{27} ‘1.21’, de acordo com o desvio padrão, estão situadas na baixa concordância.

Através da análise e registro da média aritmética, constatamos que nas variáveis V_{2} ‘3.44’, V_{3} ‘4.07’, V_{4} ‘4.31’, V_{8} ‘3.69’, V_{9} ‘3.57’, V_{11} ‘3.31’, V_{12} ‘3.20’, V_{15} ‘3.76’, V_{16} ‘4.44’, V_{17} ‘4.33’, V_{18} ‘4.11’, V_{23} ‘3.33’, V_{26} ‘3.69’, os valores apresentados indicam claramente que os alunos apresentam opiniões favoráveis.

Em relação à frequência mínima e máxima, de acordo com o quadro nº XXVIII, poucas variáveis apresentaram alterações. Na variável dois “O curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura actuação”, na manifestação de opiniões, os alunos optaram somente por três possibilidades de resposta, invalidando as respostas “discordo totalmente” e “concordo totalmente”. Em

relação ao item três “O curso de Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo deveria formar os professores para actuarem nos contextos escolares e não-escolares”, e quatro “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática), são imprescindíveis para a formação dos alunos do 1º Ciclo”, os alunos escolheram quatro possibilidades de resposta, invalidando a opção “discordo totalmente”. Já no item sete “A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos”, a opção “concordo totalmente”, não foi escolhida por nenhum inquirido.

No que se refere ao item “Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados”, os alunos invalidaram a questão “discordo totalmente”. O mesmo ocorreu com o item “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”.

Quanto às respostas dos alunos no item “A formação de Professores do 1º Ciclo deve incluir o desenvolvimento de atividades académico-científico-culturais”, as opções “discordo totalmente” e “discordo” foram descartadas, o que também ocorreu com o item “O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática, recriando novos conhecimentos”.

Na questão: “Há preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planeamento das práticas no estágio”, segundo o modelo de escala de Likert, os inquiridos não foram favoráveis à possibilidade de resposta “concordo totalmente”.

Diante do exposto, podemos conferir nos quadros a seguir.

		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
T O T A I	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	\bar{X}	2,85	3,44	4,07	4,31	3,22	2,44	2,80	3,69	3,57	3,06	3,31	3,20	2,78	3,09
	DP	1,02	,86	,77	,77	1,00	1,00	1,12	,84	,92	,96	,93	1,05	1,16	1,05
	Min	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ma	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5

		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
T O T A I	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54
	\bar{X}	3,76	4,44	4,33	4,11	2,87	2,89	2,94	3,11	3,33	3,19	3,11	3,69	3,13
	DP	,67	,66	,58	,50	1,24	1,11	,92	1,22	,89	,89	1,09	1,11	1,21
	Min	2	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	Ma	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5

Quadro nº XXVIII- Análise da totalização da média, desvio-padrão, mínima e máxima dos inquiridos do IEC.

B.4) Análise total das perguntas de cada categoria em relação as variáveis gênero, idade, experiência docente, aluno, opção pelo Curso devido a vocação e possibilidades de emprego após o término do Curso em relação ao Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo –IEC.

FATOR		N	FORMAÇÃO / PREPARO				METODOLOGIA E COMPETÊNCIA				ESTÁGIO / PRÁTICA			
			\bar{X}	DP	Min.	Máx.	\bar{X}	DP	Min.	Máx.	\bar{X}	DP	Min.	Máx.
GÊNERO	F	51	3,34	0,93	1	5	3,58	0,86	1	5	3,21	1,02	1	5
	M	3	3,45	0,77	2	5	3,88	0,76	1	5	3,11	0,92	1	5
IDADE	18 à 23	41	3,31	0,94	1	5	3,58	0,88	1	5	3,22	1,02	1	5
	24 à 30	11	3,42	0,88	1	5	3,65	0,77	1	5	3,26	0,98	1	5
	+ de 30	2	3,45	0,64	2	5	3,75	0,82	1	5	3,35	0,77	1	5
EXPERIÊNCIA	Possui	3	3,69	0,59	2	5	3,72	0,55	2	5	3,13	0,80	2	4
	Não Possui	51	3,32	0,93	1	5	3,59	0,87	1	5	3,24	1,03	1	5
ALUNO	Excelente	1	3	0	2	5	3,5	0	3	4	3,3	0	2	5
	Bom	26	3,21	0,99	1	5	3,33	0,87	1	5	3,14	1,02	1	5
	Médio	27	3,48	0,85	1	5	3,86	0,74	1	5	3,33	1,01	1	5
VOCACÃO	Sim	48	3,32	0,93	1	5	3,60	0,86	3	5	3,23	1,01	3	5
	Não	3	3,30	0,79	1	5	3,50	0,74	2	5	3,11	1,02	1	5
EMPREGO	Sim	7	3,54	0,98	2	5	3,54	0,84	1	5	3,31	0,95	1	5
	Não	39	3,29	0,90	1	5	3,59	0,88	1	5	3,23	1,03	1	5

Quadro nº XXIX- Análise total das perguntas de cada categoria em relação as variáveis independentes.

De acordo com o quadro anterior, na categoria “Formação/preparo para o exercício profissional” a opinião dos alunos em relação aos índices apresentados no desvio-padrão, está situada, em sua maioria, na moderada/baixa concordância (sexo feminino ‘.93’ e masculino ‘.77’), idade (18 a 23 ‘.94’, 24 a 30 ‘.88’), porém, o resultado dos alunos com mais de 30 anos apresenta-se no moderada/alta concordância (.64). O mesmo ocorre com os alunos que possuem experiência na docência (.59). Já os que não a possuem, situam-se na moderada/baixa concordância (.93), o que ocorre também com os demais (considera-se um aluno bom ‘.99’ e médio ‘.85’, optei por fazer o Curso devido à minha vocação, sim ‘.93’ e não ‘.79’, e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso, sim ‘.98’ e não ‘.90’). As respostas aos itens desta categoria assumem valores significativos na média aritmética, o que indica opiniões claramente favoráveis como: sexo (feminino ‘3.34’ e masculino ‘3.45’), idade (18 a 23 ‘3.31’, 24 a 30 ‘3.42’ e mais de 30 ‘3.45’), experiência docente (possui ‘3.69’ e não

possui '3.32'), aluno (bom '3.21' e médio '3.48'), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim '3.32' e não '3.30') e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim '3.54 e não '3.29').

Quanto à frequência mínima e máxima, nas variáveis sexo (masculino), idade (mais de 30 anos), experiência docente (possui), aluno (excelente) e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim), os alunos manifestaram opiniões invalidando a resposta “discordo totalmente”, segundo o modelo da escala de Likert.

Em relação à categoria “Metodologia e competência do formador”, as respostas assumem valores relacionados à moderada/baixa concordância, assim representado: sexo (feminino '.86' e masculino '.76'), idade (18 a 23 '.88', 24 a 30 '.77' e mais de 30 '.82'), experiência docente (não possui '.87'), considera-se um aluno (bom '.87' e médio '.74'), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim '.86' e não '.74') e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim '.84' e não '.88'). Já em relação às respostas dos alunos inquiridos em relação à frequência mínima e máxima, houve em duas variáveis experiência docente “possui” e optei por fazer o Curso devido à minha vocação “não”, opiniões a partir do “discordo”, invalidando-o totalmente. Quanto às respostas das variáveis considera-se um aluno “excelente” e optei por fazer o Curso devido à minha vocação “sim”, não optaram pelas possibilidades discordo totalmente e discordo, e sim pelas respostas a partir do “não tenho opinião” segundo esse modelo de escala.

Na categoria “Estágio/Prática Pedagógica”, em relação à opinião dos alunos inquiridos do Curso de Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo do IEC, o valor referente ao desvio-padrão se situou na moderada/baixa concordância e baixa concordância, como: sexo (feminino '1.02' e masculino '.92'), idade (18 a 23 '1.02', 24 a 30 '.98' e mais de 30 '.77'), experiência docente (possui '.80' e não possui '1.03'), considera-se um aluno (bom '1.02' e médio '1.01'), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim '1.01' e não '1.02') e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (sim '.95' não '1.03').

Quanto às opiniões dos alunos nessa categoria em relação à média aritmética, prevaleceu o favoritismo de uma indefinição avaliativa, conforme podemos verificar: sexo (feminino '3.21' e masculino '3.11'), idade (18 a 23 '3.22'), experiência docente (possui '3.13' e não possui '3.24'), considera-se um

aluno (bom '3.14'), optei por fazer o Curso devido à minha vocação (sim '3.23' e não '3.11') e considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso (não '3.23').

Nas respostas dos alunos em relação à frequência mínima e máxima, constatamos que na variável experiência docente “possui”, os alunos não optaram pelas respostas discordo totalmente e concordo totalmente. Já no considera-se um aluno “excelente”, houve registro a partir do discordo, porém na variável optei por fazer o Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação “sim”, as respostas foram a partir do ‘não tenho opinião’.

C) As interações das variáveis independentes e dependentes de acordo com a análise de variância – ANOVA (Procedimentos estatísticos nas técnicas de análise de dados)

Referindo-se a análise de variância, um método estatístico, que através de testes de diferenças de médias, possibilita constatar se fatores produzem mudanças em alguma variável de interesse. Esses fatores podem ser variáveis quantitativas ou qualitativas (Fonseca & Martins, 1996).

Os quadros nº XXX a XXXV foram elaborados através de dados retirados das tabelas de análise de variância ANOVA, com um modelo de classificação dupla ou experimento com dois fatores e considerando a interação das variáveis independentes (Gênero/Idade, Experiência/Aluno e Vocação/Emprego), cujo objetivo foi testar a igualdade entre as médias nas Variáveis de interesse (Perguntas do questionário, V_1 a V_{27}). Nesta perspectiva, foram criadas hipóteses⁸⁷, porém nos atemos a trabalhar com as hipóteses estatísticas, que se apresentam de duas formas: *hipótese nula* (H_0) e *hipótese alternativa* (H_1).

Para Almeida e Freire, “a *hipótese nula* (H_0) postula que os dados provenientes de diferentes condições ou grupos não se diferenciam [...]. Já a *hipótese alternativa*, como o termo indica, é uma outra explicação alternativa para um fenômeno (H_1)” (2003:45-46), ou seja, a H_0 expressa uma igualdade, enquanto a H_1 é dada por uma desigualdade. Desta forma, elaboramos duas hipóteses: $H_0 : \mu_1 = \mu_2$.

⁸⁷ Para Almeida *et al* “As hipóteses podem classificar-se de forma diversa, de acordo com o processo como são formuladas e com o nível da sua concretização. Quanto ao processo da sua formulação, elas podem ser classificadas em: dedutivas e indutivas [...]. As hipóteses podem dividir-se, ainda, segundo o nível de concretização em que nos possamos situar. Assim são ditas: conceptuais, operativas e estatísticas [...]” (2003: 44-45).

Nesta hipótese, as variáveis independentes possuem a mesma média em relação às variáveis dependentes, sendo que as variáveis independentes não se relacionam, pois possuem mesmas médias, ou seja, a mudança no nível de uma variável não modifica a resposta da outra variável.

E

$H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$. Nesta hipótese as variáveis independentes possuem médias diferentes em relação às variáveis dependentes, portanto, a mudança no nível de uma variável pode mudar a resposta da outra variável.

Sabemos que numa investigação elaborada por uma hipótese empírica, só podemos realmente afirmar a conclusão, quando excluimos as alternativas passíveis de explicarem um determinado fenômeno. Assim, uma hipótese nasce de uma teoria e esta tenta explicar uma realidade.

As hipóteses consistem em apontar as diferenças de forma acentuada do esperado, podendo-se assim, rejeitar ou aceitar a hipótese nula. Porém, Almeida e Freire apontam dois tipos de erros nesta decisão: “probabilidade de se rejeitar a H_0 quando ela é verdadeira, ou seja quando ela deveria ser aceita (Erro de Tipo I); e probabilidade de aceitar a H_0 quando ela é falsa, ou seja deveria ser rejeitada (Erro de Tipo II)” (2003:48). Para que esses erros sejam amenizados, trabalhamos com probabilidade, utilizando (*alpha*), que está situada no mínimo de 0,05. Isto significa que temos 5% de possibilidade da H_0 ser rejeitada indevidamente, o que automaticamente nos leva a aceitar a hipótese de pesquisa⁸⁸ ou alternativa.

Quanto ao P-Valor (Prob.), este representa a probabilidade de atribuição ao acaso de um valor correspondente ao F calculado. Temos acesso a este valor através da Tabela ANOVA; comparamos o F com o nível de significância de *alpha* (α), que no caso das Ciências Sociais e Humanas se estipulou com mínimo em 5% ou 0,05, e neste caso, podemos tomar a decisão de aceitar ou rejeitar H_0 , sendo que, se Prob. > 5% ou $F_{\text{Calculado}} < F_{\text{Tabelado}}$ aceita H_0 , se Prob. < 5% ou $F_{\text{Calculado}} > F_{\text{Tabelado}}$, rejeita H_0 . Neste trabalho, optou-se pela comparação da Prob. com α .

⁸⁸ “A hipótese de pesquisa nos diz que as duas amostras foram extraídas de populações com médias diferentes e que a diferença obtida entre médias amostrais é demasiadamente grande para ser atribuída a erro amostral” (Almeida e Freire, 2003: 48).

C.1) Dados da ANOVA do inquérito por entrevista aos alunos da FAE-UFMG

O quadro a seguir, retrata o trabalho que realizamos quanto à média e desvio-padrão das respostas dos alunos ao longo dos vários itens do questionário considerando as variáveis dos sujeitos como gênero, idade, experiência docente, conceituação do aluno (excelente, bom e médio), opção pelo Curso devido à vocação e se acredita que há possibilidades de emprego após o término do mesmo.

IDADE		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
18 a 23	\bar{X}	2,13	4,06	4,12	4,50	2,88	2,38	3,00	3,94	3,06	3,06	2,94	2,06	2,06	3,69
	DP	,50	,25	,89	,52	1,02	1,36	1,21	,25	1,12	1,12	1,12	,57	,57	,48
24 a 30	\bar{X}	2,43	3,02	4,45	4,22	2,80	2,80	2,84	3,04	2,63	2,55	2,45	2,78	2,31	3,20
	DP	,91	1,28	,61	,92	1,08	1,10	1,16	,89	1,18	1,06	1,23	1,01	,89	1,00
+ de 30	\bar{X}	2,16	3,40	4,56	4,48	3,72	2,64	3,28	3,88	2,60	3,08	2,64	2,84	2,80	3,12
	DP	,99	1,00	,71	,96	1,14	1,50	1,21	1,01	1,19	1,47	1,22	,94	1,22	1,33

IDADE		V15	V16	V17	V18	V19	P20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
18 a 23	\bar{X}	4,19	3,56	4,44	3,31	2,81	1,81	4,19	3,50	1,81	3,94	3,19	3,31	3,88
	DP	,75	1,31	,51	1,08	1,68	,75	,75	,97	,75	,25	,98	,95	1,20
24 a 30	\bar{X}	3,69	3,69	4,51	3,39	3,43	2,22	3,45	3,33	2,69	3,43	2,78	3,00	4,06
	DP	,82	1,21	,62	1,15	1,04	1,05	,82	,92	1,21	,79	1,09	1,19	,80
+ de 30	\bar{X}	3,40	3,80	4,52	3,64	2,64	2,24	2,96	3,60	2,28	4,00	3,48	3,88	3,68
	DP	,96	1,00	,65	,99	1,19	,97	1,24	1,29	,94	,87	1,00	,93	1,14

Quadro n° XXX- Dados da caracterização “idade” aos alunos da FAE-UFMG

Gênero		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
FEM	\bar{X}	2,27	3,21	4,46	4,32	2,95	2,62	2,79	3,27	2,55	2,64	2,47	2,69	2,38	3,28
	DP	,88	1,20	,66	,92	1,07	1,24	1,14	,89	1,16	1,16	1,21	,97	1,00	1,08
MAS	\bar{X}	2,50	4,00	4,17	4,50	3,83	3,08	4,25	4,50	3,67	3,75	3,33	2,50	2,50	3,17
	DP	,90	,00	,94	,52	1,40	1,38	,45	,52	,78	1,14	,89	,90	,90	,83

Gênero		V15	V16	V17	V18	V19	P20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
FEM	\bar{X}	3,71	3,67	4,50	3,32	3,33	2,18	3,47	3,31	2,41	3,59	2,95	3,15	3,95
	DP	,90	1,19	,62	1,11	1,15	1,05	,96	1,05	1,14	,80	1,09	1,14	,97
MAS	\bar{X}	3,67	3,92	4,50	4,25	1,58	2,00	3,25	4,25	2,50	4,25	3,67	4,25	3,75
	DP	,78	1,00	,52	,45	,79	,00	1,36	,45	,90	,45	,78	,45	1,14

Quadro n° XXXI- Dados da caracterização “gênero” aos alunos da FAE-UFMG

EXPERIÊNCIA		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
Possui	\bar{X}	2,53	3,52	4,43	4,13	3,35	2,85	3,00	3,58	2,80	3,05	2,72	2,95	2,70	3,75
	DP	,78	1,13	,64	,94	,89	1,23	1,13	,71	1,18	1,26	1,28	1,01	1,04	,87
Não possui	\bar{X}	2,12	3,14	4,42	4,52	2,84	2,54	2,98	3,32	2,62	2,58	2,48	2,44	2,16	2,88
	DP	,92	1,14	,76	,79	1,28	1,28	1,24	1,10	1,18	1,14	1,15	,86	,87	1,02

EXPERIÊNCIA		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
Possui	\bar{X}	3,65	3,60	4,58	3,53	3,43	2,08	3,73	3,58	2,63	3,95	3,38	3,20	3,80
	DP	1,08	1,48	,71	,99	1,01	1,07	,99	,96	1,05	,60	1,15	1,26	1,07
Não possui	\bar{X}	3,74	3,78	4,44	3,38	2,84	2,22	3,22	3,32	2,26	3,46	2,78	3,38	4,02
	DP	,69	,84	,50	1,18	1,38	,91	1,00	1,10	1,14	,86	,95	1,03	,91

Quadro n° XXXII- Dados da caracterização “experiência docente” aos alunos da FAE-UFMG

ALUNO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
EXCELENTE	\bar{X}	2,58	4,08	4,62	4,62	3,21	2,63	3,08	3,62	2,83	2,96	2,92	2,92	2,42	3,88
	DP	1,06	1,06	,49	,49	1,18	1,17	1,18	,88	1,13	1,20	1,35	1,14	,97	,80
BOM	\bar{X}	2,28	3,00	4,26	4,14	3,00	2,81	2,84	3,24	2,64	2,67	2,40	2,59	2,41	3,12
	DP	,79	1,06	,76	,98	1,09	1,30	1,21	,94	1,22	1,18	1,14	,88	1,03	1,04
MÉDIO	\bar{X}	1,63	3,25	5,00	5,00	3,13	1,88	3,75	4,25	2,75	3,13	3,00	2,50	2,25	2,50
	DP	,52	1,04	,00	,00	1,55	,99	,71	,71	1,04	1,55	1,07	,93	,71	,93

ALUNO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
EXCELENTE	\bar{X}	4,38	3,83	4,71	3,71	3,46	2,17	4,13	3,54	2,25	4,13	2,96	3,17	3,92
	DP	,49	1,20	,46	1,08	1,14	1,05	,80	,93	1,03	,34	1,12	1,34	1,21
BOM	\bar{X}	3,38	3,62	4,36	3,29	3,19	2,22	3,40	3,36	2,47	3,45	3,10	3,21	3,97
	DP	,89	1,18	,64	1,03	1,19	,99	,84	1,04	1,11	,82	1,09	1,02	,82
MÉDIO	\bar{X}	4,00	3,87	4,88	3,75	1,38	1,63	1,75	3,63	2,63	4,00	2,88	4,37	3,63
	DP	,00	,99	,35	1,49	,52	,52	,71	1,41	1,41	,93	,99	,74	1,41

Quadro n° XXXIII- Dados da caracterização “considera-se um aluno” aos discentes da FAE-UFMG

VOCAÇÃO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
SIM	\bar{X}	2,11	3,23	4,44	4,33	3,02	2,32	2,86	3,30	2,65	2,73	2,55	2,53	2,20	3,15
	DP	,70	1,13	,75	,95	1,13	1,17	1,19	,98	1,26	1,25	1,22	,92	,83	1,08
NÃO	\bar{X}	3,00	3,77	4,32	4,32	3,41	3,73	3,45	3,95	2,91	3,14	2,59	3,14	3,05	3,55
	DP	,98	,92	,57	,65	1,05	,98	1,10	,58	,92	,99	1,18	,99	1,17	,91

VOCAÇÃO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
SIM	\bar{X}	3,65	3,77	4,55	3,42	3,15	2,20	3,41	3,48	2,41	3,61	3,14	3,44	3,85
	DP	1,00	1,27	,59	1,12	1,34	1,07	1,10	1,07	1,15	,89	1,08	1,15	,92
NÃO	\bar{X}	3,82	3,45	4,32	3,45	2,95	2,05	3,59	3,23	2,32	3,86	2,86	2,91	4,05
	DP	,39	,80	,65	1,06	1,05	,72	,80	,97	,95	,35	1,08	1,06	1,17

Quadro n° XXXIV- Dados da caracterização “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação” aos alunos da FAE-UFMG

EMPREGO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
SIM	\bar{X}	2,63	3,76	4,57	4,45	3,67	2,92	3,14	3,65	2,86	3,02	2,69	3,12	2,75	3,37
	DP	,92	,95	,61	,83	,99	1,25	1,30	,93	1,18	1,29	1,26	,93	1,07	1,04
NÃO	\bar{X}	1,87	2,72	4,23	4,21	2,28	2,36	2,79	3,15	2,49	2,49	2,46	2,08	1,95	3,13
	DP	,61	1,12	,78	,92	,83	1,22	1,00	,90	1,14	1,05	1,14	,62	,60	1,06

EMPREGO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
SIM	\bar{X}	3,86	3,90	4,49	3,63	3,20	2,39	3,29	3,65	2,55	3,90	3,29	3,43	3,84
	DP	,69	1,02	,67	1,06	1,17	1,00	1,12	1,04	1,01	,76	1,06	1,25	1,01
NÃO	\bar{X}	3,49	3,44	4,51	3,21	2,97	1,85	3,64	3,15	2,26	3,38	2,72	3,13	4,03
	DP	1,05	1,29	,51	1,10	1,37	,87	,84	,99	1,23	,75	1,02	,95	,96

Quadro n° XXXV- Dados da caracterização “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso” aos alunos da FAE-UFMG

Diante do exposto, apresentamos o quadro n° XXXVI, referente ao estudo estatístico realizado através da Análise de Variância - ANOVA, em relação ao questionário trabalhado com os noventa alunos do Curso de Pedagogia da UFMG.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes								
	Formação/Preparo			Metodologia/Competência			Estágio/Prática		
	Item	F	Prob.	Item	F	Prob.	Item	F	Prob.
Gênero Idade	1	2,02	0,10	12	2,07	0,09	18	2,27	0,07
	2	3,76	0,01	13	1,69	0,16	19	7,43	0,00
	3	5,55	0,00	14	1,46	0,22	20	0,81	0,52
	4	1,23	0,30	15	2,16	0,08	21	4,12	0,00
	5	7,75	0,00	16	0,29	0,88	22	2,40	0,06
	6	2,40	0,06	17	1,18	0,32	23	2,81	0,03
	7	4,71	0,00				24	3,77	0,01

	8	9,94	0,00				25	2,81	0,03
	9	3,36	0,01				26	4,00	0,01
	10	2,60	0,04				27	0,65	0,63
	11	1,87	0,12						
Experiência Aluno	1	2,41	0,06	12	3,40	0,01	18	1,19	0,32
	2	8,78	0,00	13	2,62	0,04	19	5,38	0,00
	3	3,22	0,02	14	6,32	0,00	20	1,25	0,29
	4	7,98	0,00	15	12,7	0,00	21	14,87	0,00
	5	1,67	0,16	16	1,01	0,41	22	0,88	0,48
	6	1,39	0,24	17	2,77	0,03	23	1,99	0,10
	7	1,93	0,11				24	5,28	0,00
	8	3,73	0,01				25	3,36	0,01
	9	0,54	0,71				26	2,27	0,07
	10	1,48	0,21				27	1,64	0,17
	11	1,57	0,19						
Vocação Emprego	1	17,88	0,00	12	12,81	0,00	18	1,14	0,34
	2	9,33	0,00	13	12,81	0,00	19	0,36	0,83
	3	2,52	0,05	14	1,20	0,32	20	2,14	0,08
	4	1,64	0,17	15	2,43	0,05	21	1,03	0,39
	5	15,79	0,00	16	1,47	0,22	22	2,02	0,10
	6	8,22	0,00	17	1,33	0,26	23	2,17	0,08
	7	2,08	0,09				24	4,40	0,00
	8	4,72	0,00				25	2,91	0,03
	9	0,90	0,46				26	1,41	0,24
	10	3,29	0,02				27	6,52	0,00
	11	1,20	0,31						

Quadro n° XXXVI- Dados retirados de tabelas de ANOVA, referente ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG

Diante do quadro de valores, verificam-se algumas diferenças estatisticamente significativas (Prob. <0,05) mais presencialmente nas seguintes variáveis: Item₂ = 0.01, Item₃ = 0.00, Item₅ = 0.00, Item₇ = 0.00, Item₈ = 0.00, Item₉ = 0.01, Item₁₀ = 0.04, onde Prob < α . Percebemos que como a Prob. < 0.05 rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que há relação entre gênero e idade ao nível de adequação da formação. Desta forma, gênero e idade inervactuum nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo. No entanto, as diferenças de médias não atingem significância estatística de gênero e idade nestas variáveis: Item₁ = 0.10, Item₄ = 0.30, Item₆ = 0.06 e Item₁₁.

= 0.12, como o Prob. > 0.05, aceitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa um impacto, entre gênero e idade.

Ao verificarmos o quadro n° XXXVI nos remetemos as Prob. das variáveis $Item_2 = 0.00$, $Item_3 = 0.02$, $Item_4 = 0.00$ e $Item_8 = 0.01$, onde temos Prob. < α . Por isso, podemos afirmar que a Prob. < 0.05, devemos rejeitar H_0 e concluímos com risco de 5% que há relação entre experiência docente e a adequação de formação. Portanto, a experiência docente influencia na resposta, considera-se um aluno (excelente, bom, médio e fraco), e vice-versa.

Através do estudo das interações das variáveis independentes experiência docente/considera-se um aluno (excelente, bom e médio), observamos que Prob. das variáveis $Item_1 = 0.06$, $Item_5 = 0.16$, $Item_6 = 0.24$, $Item_7 = 0,11$, $Item_9 = 0,71$, $Item_{10} = 0.21$ e $Item_{11} = 0.19$, são > α , logo, podemos aceitar H_0 e concluímos com risco de 5% que não há relação entre as variáveis mencionadas anteriormente.

Pela demonstração do quadro n° XXXVI, relacionando as variáveis “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação”, e, “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, verificamos que as variáveis dependentes apresentaram Prob. com os seguintes valores: $Item_1 = 0.00$, $Item_2 = 0.00$, $Item_3 = 0.05$, $Item_5 = 0.00$, $Item_6 = 0.00$, $Item_8 = 0.00$ e $Item_{10} = 0.02$, onde Prob. < α . Por conseguinte, rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que há relação entre as variáveis Vocação e Emprego, inveractuan nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Já nas variáveis $Item_4 = 0.17$, $Item_7 = 0.09$, $Item_9 = 0.46$ e $Item_{11} = 0.31$, temos Prob. > α . Neste caso, aceitamos H_0 , e concluímos com 5% de risco que não há relação entre as variáveis “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação”, e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”. As diferenças de médias não atingem significância estatística nestas variáveis. Por isto, uma variável não influencia na outra.

Diante do quadro n° XXXVI verificamos que a Prob. das variáveis: $Item_{12} = 0,09$, $Item_{13} = 0.16$, $Item_{14} = 0.22$, $Item_{15} = 0.08$, $Item_{16} = 0.88$, $Item_{17} = 0.32$, são > α . Como Prob. > 0.05, aceitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa um impacto significativo do gênero e idade sobre a experiência pedagógica do professor.

Analisando o quadro anterior, pudemos concluir que as Probabilidades das variáveis: $Item_{12} = 0.01$, $Item_{13} = 0.04$, $Item_{14} = 0.00$, $Item_{15} = 0.00$, $Item_{17} = 0.03$, são $< \alpha$. Com a Prob. < 0.05 rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que experiência docente e considera-se um aluno inveractuum nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Já na variável: $Item_{16} = 0.46$, Prob. > 0.05 aceitamos H_0 , com risco de 5% que não há relação entre as variáveis “experiência docente” e “considera-se um (a) aluno (a)”, ou seja, as diferenças das médias não atingem significância estatística nestas variáveis.

Ao verificarmos o quadro anterior, nos remetemos a Probabilidade das variáveis $Item_{12} = 0.00$ e $Item_{13} = 0.00$ onde temos Prob. $< \alpha$. Por isso, rejeitamos H_0 , com risco de 5% que há relação entre “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, nesta variável. Diante dos dados, asseguramos que essas inveractuum nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Através do estudo das interações das variáveis independentes, inferimos também que a Prob. das variáveis $Item_{14} = 0.32$, $Item_{15} = 0.05$, $Item_{16} = 0.22$, $Item_{17} = 0.26$ são $> \alpha$, podendo por conseguinte, aceitar H_0 , com risco de 5% que as diferenças das médias não atingem significância estatística nestas variáveis.

Pela demonstração do quadro verificam-se algumas diferenças estatisticamente significativas mais especialmente nas seguintes variáveis: gênero e idade, verificamos que as variáveis dependentes apresentaram Prob. com os seguintes valores: $Item_{19} = 0.00$, $Item_{21} = 0.00$, $Item_{23} = 0.03$, $Item_{24} = 0.01$, $Item_{25} = 0.03$ e $Item_{26} = 0.01$, onde Prob. $< \alpha$. Portanto, rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que gênero e idade inveractuum nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Em relação às variáveis $Item_{18} = 0.07$, $Item_{20} = 0.52$, $Item_{22} = 0.06$ e $Item_{27} = 0.63$, temos Prob. $> \alpha$; neste caso aceitamos H_0 , com 5% de risco que não se observa um impacto significativo do gênero e idade nestas variáveis.

Diante dos dados da tabela ANOVA, nos remetemos a Prob. das variáveis $Item_{19} = 0.00$, $Item_{21} = 0,00$, $Item_{24} = 0,00$, e $Item_{25} = 0,01$ onde temos Prob. $< \alpha$. Quando Prob < 0.05 , rejeitamos H_0 , e concluímos com risco de 5% que há relação entre “experiência docente” e “considera-se um (a) aluno (a)” nesta variável. Ambas inverctuam nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Através do estudo das interações das variáveis independentes, concluímos que as Prob. das variáveis $Item_{18} = 0.32$ $Item_{20} = 0.29$ $Item_{22} = 0.48$, $Item_{23} = 0.10$, $Item_{26} = 0.07$ e $Item_{27} = 0.63$, são $> \alpha$; então aceitamos H_0 , com risco de 5% que não se observa impacto significativo entre as variáveis “experiência docente” e “considera-se um (a) aluno (a) excelente, bom, médio e fraco”.

Pela demonstração do quadro n°XXXVI, relacionado às variáveis “optei por fazer o Curso de Pedagogia devido à minha vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, constatamos que as variáveis dependentes apresentam Prob. $< \alpha$: $Item_{24} = 0.00$, $Item_{25} = 0.03$ e $Item_{27} = 0.00$. Portanto, rejeitamos H_0 , e concluímos com risco de 5% que há relação entre as variáveis citadas acima, o que indica que inverctuam nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Em relação às variáveis $Item_{18} = 0.34$ $Item_{19} = 0.83$, $Item_{20} = 0.08$, $Item_{22} = 0.10$, $Item_{26} = 0.24$, podemos afirmar que são $> \alpha$, sendo assim, podemos aceitar H_0 e concluímos com risco de 5% que não há relação entre as variáveis mencionadas, ou seja, não se observa um impacto significativo dessas variáveis.

C.2) Dados da ANOVA do inquérito por entrevista aos alunos do IEC-UM

Conforme quadro a seguir, trabalhamos a média e desvio-padrão dos resultados nos itens segundo as variáveis gênero, idade, experiência docente, conceituação do aluno (excelente, bom e médio), opção pelo Curso devido à vocação e se acredita que há possibilidades de emprego após o término do mesmo.

IDADE		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
18 a 23	\bar{X}	2,93	3,34	3,95	4,24	3,27	2,41	2,73	3,71	3,59	3,02	3,29	3,20	2,80	3,12
	DP	1,08	,91	,80	,80	1,03	1,00	1,10	,78	,95	,96	,90	1,08	1,14	1,08
24 a 30	\bar{X}	2,73	3,73	4,36	4,55	3,09	2,64	3,00	3,55	3,64	2,91	3,45	3,27	2,73	3,00
	DP	,79	,65	,50	,69	,94	1,12	1,26	1,13	,81	,83	1,04	1,01	1,19	1,00
+ de 30	\bar{X}	2,00	4,00	5,00	4,50	3,00	2,00	3,00	4,00	3,00	4,50	3,00	3,00	2,50	3,00
	DP	,00	,00	,00	,71	1,41	,00	1,41	,00	1,41	,71	1,41	1,41	2,12	1,41

IDADE		V15	V16	V17	V18	V19	P20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
18 a 23	\bar{X}	3,68	4,39	4,29	4,12	2,85	2,98	2,98	3,02	3,46	3,20	3,07	3,51	3,05
	DP	,72	,70	,60	,51	1,17	1,13	,96	1,19	,87	,87	1,13	1,14	1,24
24 a 30	\bar{X}	4,00	4,55	4,36	4,09	3,00	2,73	3,00	3,09	2,91	3,18	3,18	4,18	3,27
	DP	,45	,52	,50	,54	1,48	1,10	,77	1,22	,83	,98	,87	,87	1,19
+ de 30	\bar{X}	4,00	5,00	5,00	4,00	2,50	2,00	2,00	5,00	3,00	3,00	3,50	4,50	4,00
	DP	,00	,00	,00	,00	2,12	,00	,00	,00	1,41	1,41	2,12	,71	,00

Quadro n° XXXVII- Dados da caracterização “idade” dos alunos do IEC-UM

Gênero		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
FEM	\bar{X}	2,86	3,41	4,04	4,31	3,22	2,47	2,80	3,67	3,59	3,02	3,31	3,20	2,76	3,08
	DP	1,02	,88	,77	,79	1,01	1,03	1,13	,86	,92	,93	,93	1,06	1,14	1,06
MAS	\bar{X}	2,67	4,00	4,67	4,33	3,33	2,00	2,67	4,00	3,33	3,67	3,33	3,33	3,00	3,33
	DP	1,15	,00	,58	,58	1,15	,00	1,15	,00	1,15	1,53	1,15	1,15	1,73	1,15

Gênero		V15	V16	V17	V18	V19	P20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
FEM	\bar{X}	3,75	4,41	4,31	4,12	2,86	2,94	3,00	3,06	3,37	3,22	3,12	3,65	3,12
	DP	,69	,67	,58	,52	1,23	1,12	,92	1,19	,87	,88	1,07	1,13	1,23
MAS	\bar{X}	4,00	5,00	4,67	4,00	3,00	2,00	2,00	4,00	2,67	2,67	3,00	4,33	3,33
	DP	,00	,00	,58	,00	1,73	,00	,00	1,73	1,15	1,15	1,73	,58	1,15

Quadro n° XXXVIII- Dados da caracterização “gênero” dos alunos do IEC-UM

EXPERIÊNCIA		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
Possui	\bar{X}	3,67	3,67	3,67	4,00	4,00	3,00	3,33	4,00	4,33	3,00	4,00	3,33	3,33	3,67
	DP	,58	,58	,58	1,00	,00	1,00	1,15	,00	,58	1,00	,00	,58	1,15	,58
Não possui	\bar{X}	2,80	3,43	4,10	4,33	3,18	2,41	2,76	3,67	3,53	3,06	3,27	3,20	2,75	3,06
	DP	1,02	,88	,78	,77	1,01	1,00	1,12	,86	,92	,97	,94	1,08	1,16	1,07

EXPERIÊNCIA		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
Possui	\bar{X}	4,00	4,00	4,00	3,67	3,67	3,00	3,00	2,67	3,00	3,00	2,33	3,67	3,33
	DP	,00	1,00	,00	,58	,58	1,00	1,00	,58	1,00	1,00	,58	,58	1,15
Não possui	\bar{X}	3,75	4,47	4,35	4,14	2,82	2,88	2,94	3,14	3,35	3,20	3,16	3,69	3,12
	DP	,69	,64	,59	,49	1,26	1,13	,93	1,25	,89	,89	1,10	1,14	1,23

Quadro n° XXXIX- Dados da caracterização “experiência docente” dos alunos do IEC-UM

ALUNO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
EXCELENTE	\bar{X}	4,00	3,00	3,00	5,00	2,00	2,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00
	DP														
BOM	\bar{X}	2,54	3,31	4,08	4,23	3,04	2,35	2,77	3,65	3,50	2,81	3,08	2,62	2,27	2,77
	DP	,81	,93	,84	,76	1,08	1,13	1,27	1,02	1,07	,98	1,02	1,10	1,08	1,03
MÉDIO	\bar{X}	3,11	3,59	4,11	4,37	3,44	2,56	2,85	3,74	3,67	3,30	3,56	3,78	3,26	3,37
	DP	1,12	,80	,70	,79	,89	,89	,99	,66	,78	,91	,80	,64	1,06	1,01

ALUNO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
EXCELENTE	\bar{X}	3,00	4,00	4,00	5,00	2,00	4,00	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00	3,00	4,00
	DP													
BOM	\bar{X}	3,62	4,50	4,23	4,15	2,65	2,62	2,88	3,12	3,31	3,08	2,85	3,62	3,12
	DP	,70	,71	,65	,61	1,09	1,13	,95	1,18	,88	,89	1,01	1,17	1,37
MÉDIO	\bar{X}	3,93	4,41	4,44	4,04	3,11	3,11	3,00	3,15	3,37	3,30	3,33	3,78	3,11
	DP	,62	,64	,51	,34	1,37	1,05	,92	1,29	,93	,91	1,14	1,09	1,09

Quadro n°XL- Dados da caracterização “considera-se um aluno” dos alunos do IEC-UM

VOCACÃO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
SIM	\bar{X}	2,81	3,44	4,06	4,27	3,29	2,42	2,79	3,65	3,56	3,00	3,27	3,21	2,77	3,13
	DP	,98	,87	,81	,79	,99	1,01	1,13	,86	,94	,97	,92	1,01	1,19	1,06
NÃO	\bar{X}	2,67	3,33	4,33	4,67	2,00	2,00	2,33	4,00	4,00	3,33	3,67	3,00	2,33	2,67
	DP	1,15	1,15	,58	,58	1,00	1,00	1,53	,00	,00	1,15	,58	1,00	,58	1,15

VOCAÇÃO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
SIM	\bar{X}	3,77	4,42	4,33	4,13	2,83	2,87	2,96	3,06	3,40	3,21	3,08	3,65	3,17
	DP	,66	,68	,60	,49	1,17	1,10	,94	1,17	,89	,92	1,07	1,14	1,24
NÃO	\bar{X}	3,33	5,00	4,67	3,67	3,67	2,33	3,00	2,33	2,33	2,67	3,67	4,00	3,33
	DP	1,15	,00	,58	,58	2,31	1,53	1,00	1,53	,58	,58	,58	1,00	,58

Quadro nº XLI- Dados da caracterização “Optei por fazer o Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação” dos alunos do IEC-UM

EMPREGO		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14
SIM	\bar{X}	2,86	3,57	4,57	4,14	3,43	3,00	3,43	3,71	3,57	3,71	3,00	3,43	2,29	2,86
	DP	,90	,79	,53	1,21	,98	1,00	,98	,95	1,13	1,11	1,29	,79	1,25	1,07
NÃO	\bar{X}	2,79	3,41	4,08	4,36	3,18	2,36	2,74	3,62	3,56	2,79	3,33	3,10	2,82	3,03
	DP	1,00	,88	,81	,71	1,00	,96	1,09	,88	,88	,89	,87	1,12	1,17	1,11

EMPREGO		V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23	V24	V25	V26	V27
SIM	\bar{X}	4,14	4,14	4,43	3,86	2,29	2,71	3,29	3,14	3,14	3,86	3,71	3,43	3,71
	DP	,38	1,07	,53	,38	,95	1,38	,76	1,35	,90	,69	,95	1,40	,76
NÃO	\bar{X}	3,72	4,51	4,36	4,23	2,95	2,92	2,90	3,08	3,36	3,08	3,00	3,74	3,05
	DP	,69	,56	,63	,48	1,30	1,04	,99	1,26	,90	,93	1,10	1,07	1,30

Quadro nº XLII- Dados da caracterização “Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso” dos alunos do IEC-UM

Face às oscilações observadas nas médias dos resultados considerando as variáveis dos sujeitos, procedemos à Análise de Variância (ANOVA), estando os valores indicados no quadro XLIII.

Variáveis independentes	Variáveis dependentes								
	Formação/Preparo			Metodologia/Competência			Estágio/Prática		
	Item	F	Prob.	Item	F	Prob.	Item	F	Prob.
Gênero Idade	1	1,18	0,33	12	0,20	0,89	18	0,05	0,98
	2	0,89	0,45	13	0,48	0,70	19	0,32	0,81
	3	2,00	0,13	14	0,36	0,78	20	0,73	0,54
	4	0,65	0,59	15	0,72	0,54	21	1,17	0,33
	5	0,41	0,75	16	0,80	0,50	22	2,06	0,12
	6	0,41	0,75	17	1,09	0,36	23	1,66	0,19
	7	0,46	0,71				24	0,66	0,59
	8	0,29	0,83				25	0,53	0,66
	9	0,32	0,81				26	1,46	0,24
	10	2,05	0,12				27	0,85	0,47
	11	0,28	0,84						

Experiência Aluno	1	1,97	0,11	12	5,52	0,00	18	2,65	0,04
	2	0,56	0,69	13	3,62	0,01	19	0,85	0,50
	3	0,82	0,52	14	1,72	0,16	20	1,54	0,20
	4	0,98	0,43	15	1,14	0,35	21	0,57	0,68
	5	1,36	0,26	16	0,51	0,73	22	0,35	0,84
	6	0,89	0,47	17	0,87	0,49	23	0,16	0,96
	7	0,45	0,77				24	0,26	0,90
	8	0,28	0,89				25	1,32	0,27
	9	0,70	0,59				26	0,21	0,93
	10	0,91	0,46				27	0,25	0,90
	11	1,32	0,28						
Vocação Emprego	1	0,92	0,49	12	1,06	0,40	18	2,24	0,06
	2	0,79	0,58	13	0,51	0,79	19	0,83	0,55
	3	1,16	0,34	14	0,83	0,55	20	0,77	0,60
	4	0,50	0,80	15	1,89	0,10	21	0,59	0,73
	5	1,27	0,29	16	1,11	0,37	22	1,08	0,38
	6	1,37	0,25	17	0,74	0,62	23	0,92	0,49
	7	1,18	0,36				24	0,98	0,45
	8	0,55	0,76				25	0,70	0,65
	9	0,25	0,96				26	0,54	0,78
	10	2,24	0,06				27	0,58	0,74
	11	0,91	0,49						

Quadro n° XLIII- Dados retirados de tabelas de ANOVA referente ao Curso Licenciatura no Ensino Básico 1° Ciclo da Universidade do Minho - UM

Diante do quadro n° XLIII analisamos que a Probabilidade das variáveis $Item_1 = 0.33$, $Item_2 = 0.45$, $Item_3 = 0.13$, $Item_4 = 0.59$, $Item_5 = 0.75$, $Item_6 = 0.75$, $Item_7 = 0.71$, $Item_8 = 0.83$, $Item_9 = 0.81$, $Item_{10} = 0.12$ e $Item_{11} = 0.84$ encontra-se $Prob. > \alpha$, podemos desta forma aceitar H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa um impacto significativo de gênero e idade.

Ao verificarmos o quadro anterior, nos remetemos as Probabilidade das variáveis $Item_1 = 0.11$, $Item_2 = 0.69$, $Item_3 = 0.52$, $Item_4 = 0.43$, $Item_5 = 0.26$, $Item_6 = 0.47$, $Item_7 = 0.77$, $Item_8 = 0.89$, $Item_9 = 0.59$, $Item_{10} = 0.46$ e $Item_{11} = 0.28$ e observamos que são $> \alpha$, podemos assim aceitar H_0 , concluindo com risco de 5% que não se observa um impacto significativo “experiência docente” e “considera-se um (a) aluno (a)”.

Pela demonstração do quadro n° XLIII, relacionado às variáveis “optei por fazer o Curso de Licenciatura Ensino Básico 1° Ciclo devido à minha vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, podemos verificar que as variáveis dependentes apresentam $Prob.$

com os seguintes valores: $Item_1 = 0.49$, $Item_2 = 0.58$, $Item_3 = 0.34$, $Item_4 = 0.80$, $Item_5 = 0.29$, $Item_6 = 0.25$, $Item_7 = 0.36$, $Item_8 = 0.76$, $Item_9 = 0.96$, $Item_{10} = 0.06$ e $Item_{11} = 0.49$. Esses são $> \alpha$, aceitamos assim o H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa impacto significativo entre as variáveis, pois as diferenças das médias não atingem significância estatística nestas.

Através do estudo das interações das variáveis independentes concluímos que as diferenças das médias não atingem significância estatística, pois as Probabilidade das variáveis $Item_{12} = 0.89$, $Item_{13} = 0.70$, $Item_{14} = 0.78$, $Item_{15} = 0.54$, $Item_{16} = 0.50$, $Item_{17} = 0.36$ são > 0.05 ; podemos desta forma, aceitar H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa impacto significativo nas variáveis gênero e idade.

Diante do quadro n° XLIII, analisamos que a Probabilidade das variáveis $Item_{12} = 0.00$ e $Item_{13} = 0.01$ são $< \alpha$. Percebemos que como a Probabilidade é < 0.05 , rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa um impacto significativo entre as variáveis “experiência na docência” e “considera-se um (a) aluno (a)”.

No entanto, a Prob. nas variáveis $Item_{14} = 0.16$, $Item_{15} = 0.35$, $Item_{16} = 0.73$, $Item_{17} = 0.49$ são > 0.05 ; portanto, aceitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa um impacto significativo entre as variáveis; as diferenças das médias não atingem significância estatística nestas.

Pela demonstração do quadro n° XLIII, relacionando às variáveis “optei por fazer o Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”, verificamos que as variáveis dependentes apresentam Probabilidade $> \alpha$, como: $Item_{12} = 0.40$, $Item_{13} = 0.79$, $Item_{14} = 0.55$, $Item_{15} = 0.10$, $Item_{16} = 0.37$, $Item_{17} = 0.62$. Diante dos dados, não se observa um impacto significativo entre as variáveis mencionadas anteriormente e podemos aceitar H_0 , com risco de 5%.

Pela demonstração do quadro n° XLIII, relacionado às variáveis “gênero” e “idade”, notamos que as variáveis dependentes apresentam Probabilidade com os seguintes valores: $Item_{18} = 0.98$, $Item_{19} = 0.81$, $Item_{20} = 0.54$, $Item_{21} = 0.33$, $Item_{22} = 0.12$, $Item_{23} = 0.19$, $Item_{24} = 0.58$, $Item_{25} = 0.66$, $Item_{26} = 0.24$ e $Item_{27} = 0.47$. Como a Probabilidade é $> \alpha$, aceitamos H_0 , e

concluimos com 5% de risco que não se observa um impacto significativo entre as variáveis “gênero” e “idade”.

Ao verificarmos o quadro nº XLIII, nos remetemos às Probabilidade das variáveis $Item_{19} = 0.50$, $Item_{20} = 0.20$, $Item_{21} = 0.68$, $Item_{22} = 0.84$, $Item_{23} = 0.96$, $Item_{24} = 0.90$, $Item_{25} = 0.27$, $Item_{26} = 0.93$ e $Item_{27} = 0.90$. Estas sendo $> \alpha$, aceitamos H_0 e concluimos com risco de 5% que as diferenças das médias não atingem significância estatística entre as variáveis “experiência docente” e “considera-se um (a) aluno (a)”, no entanto, nos remetemos a variável $Item_{18} = 0.04$ onde $Prob < \alpha$. Rejeitamos H_0 e concluimos com risco de 5% que há relação experiência docente e aluno.

Através da demonstração do quadro anterior, verificamos que as variáveis $Item_{18} = 0.06$, $Item_{19} = 0.55$, $Item_{20} = 0.60$, $Item_{21} = 0.73$, $Item_{22} = 0.39$, $Item_{23} = 0.49$, $Item_{24} = 0.45$, $Item_{25} = 0.65$, $Item_{26} = 0.78$ e $Item_{27} = 0.74$. Como a Probabilidade é > 0.05 , aceitamos o H_0 , concluindo com risco de 5% que não se observa um impacto significativo entre as variáveis “optei por fazer o Curso Licenciatura Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso”. As diferenças das médias nestes itens não foi relevante.

Síntese da Análise de Variância

O estudo estatístico realizado através da análise de variância –ANOVA, em relação ao questionário trabalhado com os alunos do curso de Pedagogia da FAE e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC, apresentam índices bem diversificados entre si.

Na variável dependente, no que se refere à formação e ao preparo do futuro professor para o exercício profissional, em relação à variável independente gênero e idade, deparamos com dados significativos. Dos onze itens trabalhados, todos foram aceitos, pois a $Prob. > \alpha$, concluimos com risco de 5% que não se observa um impacto significativo entre gênero e idade. Assim, recorremos à variável independente “idade”, para conhecermos um pouco mais os nossos alunos inquiridos, cujos resultados

são os seguintes: 75.9% dos alunos do IEC encontram-se entre 18 a 23 anos, enquanto na FAE somente 17.8%. Entre 24 a 30 anos, são 20.4% dos alunos do IEC e na FAE 54.4%; em relação a mais de 30 anos, o IEC tem somente 3.7% dos alunos, enquanto a FAE tem 27.8% dos alunos inquiridos.

Em relação à variável gênero, 94.4% dos alunos do IEC são do sexo feminino e 5.5% do sexo masculino; na FAE, 86.7% dos alunos são do sexo feminino e 13.3% do sexo masculino. É notório que na docência para o Ensino Básico predomina o sexo feminino.

Os alunos do IEC estão tendo a mesma média de respostas, não inveractuando os efeitos sobre as variáveis. Esses alunos têm uma visão próxima quanto à sua formação e em relação à estrutura curricular do curso, à formação teórica, científica e técnica, a visão de como os professores formadores estão trabalhando as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Naturais e Sociais), a integração dos conteúdos programáticos e outros.

O mesmo não ocorreu com os resultados dos alunos do curso de Pedagogia da FAE, uma vez que nos deparamos com rejeição de H_0 , assim como a aceitação da mesma. Em especial dois itens nos chamaram a atenção por rejeitarmos H_0 . Um foi quanto à estrutura curricular do curso, pois se ela abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente, acreditamos que a dispersão nas respostas seja pelo fato de muitos alunos já terem experiência na docência, assim podem avaliar na prática a contribuição de cada disciplina na atuação profissional. Outro item questiona se a formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Há poucos anos, porém, tem sido divulgado em toda mídia o trabalho de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. A responsabilidade e a cobrança pela sociedade e até pelos alunos e pais dos alunos a esses futuros docentes é grande, e isso reflete na insegurança de sua formação.

Vimos uma discrepância entre os alunos do IEC e da FAE em relação à variável experiência na docência, pois 44.4% dos alunos da FAE já possuem experiência na docência e apenas 5.6% dos alunos do IEC. Talvez esta variável influencie o nível de exigência dos alunos da FAE em relação à formação recebida. Quanto à variável considera-se um aluno, 26.7% dos alunos da FAE consideram que são excelentes e 1.9% do IEC; bom 64.4% da FAE e 48.1% do IEC; médio 8.9% da FAE e 50.0% do IEC. Nesta variável pedimos aos alunos que identificassem os créditos ou notas para assim assumirem uma resposta objetiva.

Com esses dados procuramos analisar os resultados das tabelas. Concluímos que entre as variáveis independentes, experiência na docência e considera-se um aluno, não houve grande impacto, pois as diferenças das médias não atingiram significância estatística, assim, aceitamos H_0 . O mesmo não ocorreu na FAE. Observamos que alguns itens tiveram a $\text{Prob} < \alpha$ nas variáveis independentes mencionadas anteriormente. Neste sentido, devemos rejeitar H_0 , e concluímos que essa diferença das médias, levanta algumas hipóteses, haja vista que alguns itens abordam sobre: a formação obtida é suficiente para trabalhar com os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos, como também as suas dificuldades de aprendizagem, os desafios da prática pedagógica, a formação no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (Naturais e Sociais). Essa dispersão das médias nos mostra com 5% de risco que não há relação entre as variáveis mencionadas.

Em relação às variáveis independentes “optei por fazer o curso devido minha vocação”, temos elevado número de alunos que estão no curso por vocação, 88.9% do IEC e 73.3% da FAE. Em relação a “considero que são boas as possibilidades de emprego após término do curso”, 13.0% sim e 72.0% não (IEC), enquanto na FAE deparamos com 56.7% sim e 43.3% não.

Nenhum dos onze itens referentes “à formação/preparo para o exercício profissional” ficaram com a $\text{Prob.} < \alpha$, assim, podemos afirmar que as respostas dos alunos inquiridos do IEC não estão entre as variáveis mencionadas anteriormente. Podemos portanto, aceitar H_0 . Porém, não podemos aceitar alguns itens referentes aos alunos inquiridos da FAE, como “o curso de Pedagogia deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares”; a $\text{Prob.} < \alpha$, por conseguinte, rejeitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que há relação entre as variáveis, vocação e emprego, inveractuando nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

Trabalhamos neste bloco com metodologia e competência do formador, com o objetivo de conhecer um pouco mais este profissional que está diretamente à frente da formação dos futuros profissionais da Educação. Conhecer como ministram as disciplinas, fazendo integração entre teoria e prática; se trabalham de forma interdisciplinar; se tem o domínio dos conteúdos, enfim, conhecer mais o formador dos formadores.

Em relação à variável metodologia/competência com as variáveis, gênero e idade, tanto do IEC quanto da FAE, todos os sete itens foram $> \alpha$ (0.05), assim devemos aceitar H_0 e concluir que não se

observa um impacto entre estas variáveis, demonstrando que os alunos estão bem concisos em suas opiniões.

Pela primeira vez iremos rejeitar H_0 em três itens estudados na tabela (ANOVA), do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, referente às variáveis, experiência na docência e considero um aluno, em relação se os professores formadores abordam as disciplinas fazendo integração entre teoria e prática, assim como se trabalham de maneira interdisciplinar como também se o professor da Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática, haja vista que a Prob. $< \alpha$ e rejeitamos H_0 . Já no curso de Pedagogia, obtivemos cinco itens em que devemos rejeitar H_0 . A diferenciação das médias nos indica que os alunos não conseguiram identificar alguns itens relacionados com os professores formadores. Se abordam na disciplina que ministram a teoria e prática, realizam trabalho interdisciplinar, consideram as experiências dos alunos e se deveriam ter tido experiências pedagógicas em Ensino Básico. Podemos inferir que os alunos estão indecisos sobre a postura metodológica e pedagógica dos docentes do IEC e FAE.

Em relação às variáveis “optei por fazer o curso devido à vocação” e “considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do mesmo”, todos os sete itens trabalhados foram aceitos, uma vez que a Prob. $> \alpha$. Na FAE, a realidade encontrada foi outra, houve dispersão de respostas, nos itens “os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa”, e “os professores formadores interagem o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar”. Podemos comprovar que as médias são diferentes pois a Prob. $< \alpha$. Por conseguinte rejeitamos H_0 .

Quando elaboramos o bloco Estágio e Prática Pedagógica, nosso objetivo foi justamente verificar como estava sendo o acompanhamento dos professores formadores e dos professores cooperantes em relação aos estagiários. Neste sentido, elaboramos alguns itens que pudessem nos apresentar esta realidade, o primeiro contato dos alunos para a vida profissional. Queríamos fotografar a chegada do aluno formando à escola, a receptividade dos profissionais da Educação, o apoio do professor cooperante, o suporte institucional e pedagógico. Sabemos quão importante e significativo é este processo para o aluno

estagiário. Entretanto, encontramos alguns itens que nos surpreenderam, rejeitamos seis entre de nove; uma vez que a Prob. $< \alpha$, rejeitamos H_0 .

Percebemos que grande parte dos problemas da FAE está também relacionado ao Estágio e à Prática Pedagógica. Os alunos estão dispersivos nas respostas, o que demonstra insegurança ou visão turva da situação. Diante de perguntas como se o professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão teoria/prática, responderam que é aproveitada a presença desses para realizar tarefas, desviando da proposta do estágio. Perguntamos também se há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, se há acolhimento da equipe de docentes apoiando o estagiário e se o professor cooperante cria momentos para que ele trabalhe projetos de sua iniciativa. Em todos esses itens a Prob. $< \alpha$, assim rejeitamos H_0 . O mesmo não ocorreu quanto ao IEC, pois todas as variáveis gênero/idade, experiência/aluno e vocação/emprego, a Prob. $> \alpha$, aceitamos H_0 e concluímos com risco de 5% que não se observa impacto significativo entre as variáveis citadas, pois as diferenças das médias não atingem significância estatística. Pelos dados apresentados, não significa que o IEC não tenha problemas quanto ao Estágio e à Prática Pedagógica, mas sim que os alunos estão direcionando as respostas para um mesmo foco. O que não tem ocorrido com os alunos da FAE, pois nas variáveis experiência e aluno, temos quatro itens que não podemos aceitar H_0 , assim como nas variáveis vocação e emprego, uma vez que a Prob. $< \alpha$, rejeitamos H_0 e afirmamos que há relação entre as variáveis independentes.

D) Análise Fatorial

A análise fatorial⁸⁹ representa uma variedade de métodos estatísticos, para descobrir *clusters* de variáveis inter-relacionadas. Ela “possibilita-nos saber quantos e quais factores o instrumento está a avaliar,

⁸⁹ O modelo de análise fatorial pode ser expresso por:

$$X_j = \sum_{r=1}^p a_{jr} f_r + e_j, \text{ onde}$$

X_j = variáveis originais, existindo “m” x_j

assim como, nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor” (Almeida & Freire, 2003: 202). Cada fator é definido por itens, que estão mais intensamente correlacionados entre si, do que os demais. Na vinculação de uma variável ao seu fator subjacente, os autores apontam que o valor não deve ser inferior a .30, ou seja, o peso de saturação igual ou superior a .30, evidencia que os itens são bons indicadores das dimensões subjacentes.

Com o objetivo de fazer a redistribuição dos itens, em função do peso de saturação fatorial, tomamos os onze itens da sub-escala “formação/preparo para o exercício profissional”, seguidos dos seis itens da sub-escala “metodologia e competência do formador”, e por último, os dez itens da sub-escala “estágio/prática pedagógica”, tanto da FAE quanto do IEC. Procedemos à análise fatorial das respectivas intercorrelações, aplicando a análise em componentes principais e de uma *rotação varimax*. Porém, antes de procedermos aos dados, analisamos a verificação prévia da adequabilidade desta análise estatística, tendo obtido um coeficiente KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) do teste de esfericidade de Bartlett⁹⁰ (*Bartlett's test of sphericity*), sendo que o KMO exige um valor igual ou superior a .60, “embora apenas os índices acima de .80 sejam considerados ‘bons’ ou ‘muito bons’” (Pestana & Gageiro *apud* Almeida & Freire, 2003: 205) e um coeficiente *alpha* não deve ser inferior a .80 (Carmines & Zeller, 1994). Trabalhamos também com o coeficiente de comunalidade⁹¹ (*communality*), h^2 isto é, a soma dos quadrados das cargas fatoriais das variáveis sobre cada fator indica a eficiência dos mesmos na explicação da variabilidade total.

P = número “pré-especificado” de fatores

a_{jr} = coeficiente que representa o carregamento da j ’ésima variável sobre o r ’ésimo fator

f_r = r ’ésimo fator

e_j = variação casual única relativa as variáveis originais X_j

⁹⁰ “A interpretação no caso do teste de esfericidade é feita através da significância do coeficiente obtido, sendo exigido para se prosseguir a análise uma probabilidade inferior a .05 como noutras análises estatísticas (aliás, como a significância depende dos graus de liberdade e estes do tamanho da amostra, esta análise antecipa-se como desnecessária com grandes amostras pois que os coeficientes obtidos tendem a ser estatisticamente significativos)” (Almeida e Freire, 2003: 205).

⁹¹ “O coeficiente de comunalidade (h^2) descreve-nos a covariância do item com os factores isolados, ou seja em que medida cada item tem a ver com os factores isolados” (Almeida e Freire, 2003: 205).

D.1) Análise Fatorial da sub-escala “formação/preparo para o exercício profissional” da FAE.

O quadro n° XLIV indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados, ou seja, os dois fatores com valor-próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 57,1% da variância dos itens).

Item	Fator I	Fator II	h ²
1	.58	.19	.37
2	.61	.49	.62
3	-.05	.77	.59
4	-.05	.86	.74
5	.81	.14	.68
6	.61	-.12	.38
7	.76	.02	.58
8	.66	.38	.59
9	.83	-.14	.71
10	.69	-.18	.51
11	.73	.01	.53
Valor-próprio	4.520	1.764	
% Variância	41.089	16.034	

Quadro n° XLIV⁹² - Análise Fatorial da sub-escala “formação/preparo para o exercício profissional

a) O **Fator I** traduz como o curso de Pedagogia está estruturado para que possa preparar o futuro professor para o exercício profissional. Deste modo, o conteúdo dos itens que engloba refere-se:

- À estrutura curricular e sua abrangência, possibilitando uma formação docente capaz de preparar os alunos para a diversidade na área educacional, garantindo a constituição das competências que objetivam a Educação Básica.
- À percepção dos alunos diante dos conteúdos que o futuro professor deve aprender, os quais serão futuros objetos de ensino, se estão articulados com suas didáticas específicas.
- Às estratégias utilizadas pelos professores formadores face às disciplinas que envolvem as Didáticas e Metodologias. Se a ênfase dos professores está envolva à transposição didática

⁹² Quanto ao teste de esfericidade de Bartlett, através da significância do coeficiente, encontramos .00, o que é aceitável, uma vez que a análise deve ser inferior a .05. Recorremos também através do SPSS, à apreciação do KMO e encontramos o valor .70. Sabemos que os índices acima de .80 são considerados bons, mesmo assim, por ser superior a .60, já é satisfatório.

dos conteúdos, sem a necessária ampliação e solidificação, ou se dá diante do que o aluno deve aprender, porém, de forma conteudista.

- b) O **Fator II** traduz a abrangência do curso de Pedagogia diante dos contextos escolares e não-escolares, assim como a inserção das áreas de expressões na formação profissional. O pedagogo atuando em todos os contextos onde há aprendizagem, seja na igreja, hotéis, empresas, movimentos sociais e outros, e para isso, há necessidade de aprofundamento nas áreas de psicomotricidade, artes, música e expressões dramáticas.

Como se pode verificar no quadro nº XLIV, os itens foram considerados estando relacionados a um determinado fator, em função da grandeza das suas saturações. Os fatores em negrito servem para indicar a maior correlação de cada item com um dos fatores. Assim, no Fator I, ocorrem correlações nítidas com os itens 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, e 11; já no Fator II, com os itens 2, 3, 4 e 8. A diferença entre as saturações dos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 nos dois Fatores é bem distante. Observe que os itens 2 e 8 servirão para avaliar ambos os fatores, embora a carga fatorial seja maior no Fator I.

Para verificar a consistência interna criada nessa sub-escala “formação/preparo para o exercício profissional”, foi calculado o coeficiente *alpha* de Cronbach tido como um “método para calcular a fidelidade superior ao método ‘split half’ e que dispensa o método de formas alternativas dos itens (variante, em certa medida, do método teste-reteste) também com vantagem” (Esteves, 2002: 463). O coeficiente *alpha* da sub-escala para o conjunto de onze itens é .84, sendo aceitável em termos de fidelidade.

Ao coeficiente de comunalidade h^2 , podemos inferir que os itens 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 apresentam covariância que representam os dois Fatores I e II, ou seja a cada item temos respectivamente 37%, 62%, 59%, 74%, 68%, 38%, 58%, 59%, 71%, 51% e 53% de covariância com os Fatores. Encontramos também no valor-próprio (Eigen Value), do Fator I, 4.520 no Fator II, 1.764 sendo que a % variância no Fator I foi 41.089 no Fator II, de 16.034 consideravelmente, o Fator I obteve um maior índice de relação. No seu conjunto, os dois fatores explicam 57.12% de variância total.

A interpretação da situação observada que nos parece mais importante registrar, é a de que do primeiro fator os itens 3 e 4 obtiveram carga fatorial inferior a .30. No item 3, foi abordado “O Curso de

Pedagogia deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares”. Após a análise detalhada ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia oferecido pela FAE, observamos que o mesmo não proporciona aos alunos a viabilidade de se integrarem no campo da ação pedagógica extra-escolar. As possibilidades desta integração é abrangente, pois incluem as escolas e os sistemas escolares, a pesquisa educacional, os movimentos sociais, as diversas mídias, incluindo o campo editorial, as áreas de saúde e assistência social, as empresas, os sindicatos, as atividades de animação cultural e lazer, a produção de vídeos educativos e outros. Porém, observamos que os próprios alunos identificam como Pedagogos os profissionais que estão no campo da ação pedagógica escolar, tornando claro o motivo pelo qual esse item obteve -.05 no Fator I.

Notamos também que o item 4, “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática), são imprescindíveis para a formação dos alunos dos anos iniciais”, foi excluído do Fator I, talvez por não pertencer à Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia. Desta forma, os próprios alunos podem não sentir a importância dessas áreas em sua formação.

O Parecer do CNE/CP nº 009/2001 esclarece:

“há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou Artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de Artes), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes curriculares”.

Diante do exposto, vemos o porquê das respostas dos alunos, uma vez que o próprio Conselho Nacional de Educação não prioriza a formação dos docentes para ministrarem as disciplinas Ciências Naturais ou Artes como sendo importantes no contexto da formação de professores. Por não ter definido qual a formação necessária aos docentes, as próprias Instituições nem sempre oferecem as disciplinas da área de Artes, o que está correlacionada com a pergunta três na qual dissertamos sobre ela. A FAE tem preparado os alunos para o campo de atuação pedagógica escolar, sendo que as áreas de Artes trabalham

nos dois contextos escolares e não-escolares, daí o motivo pelo qual esta área não tem sido abordada na formação inicial dos professores.

D.2) Análise Fatorial da sub-escala “metodologia e competência do formador” da FAE.

O quadro abaixo indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados, ou seja, os dois fatores com valor-próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 61,6% da variância dos itens).

Item	Fator I	Fator II	h ²
12	.86	.10	.75
13	.87	-.03	.76
14	.75	-.04	.57
15	.31	.67	.55
16	-.02	.81	.66
17	-.16	.62	.41
Valor-próprio	2.207	1.488	
% Variância	36.776	24.797	

Quadro n° XLV ⁹³ -Análise Fatorial da sub-escala “metodologia e competência do formador”

- a) O **Fator I** traduz a postura do professor formador diante das disciplinas ministradas, tendo a possibilidade de integrá-las na teoria e prática, como também realizar trabalho interdisciplinar, contemplando as demais disciplinas ofertadas no Curso.
- Se os professores formadores ao ministrarem as aulas, consideram as experiências dos alunos, enriquecendo-as.
- b) O **Fator II** traduz a competência do professor formador quanto ao domínio das disciplinas ministradas. Se deveriam possuir experiências na Educação Básica, visto que estão preparando os professores para atuarem nesta área educacional.

⁹³ No teste de esfericidade de Bartlett, através da significância do coeficiente, encontramos .00, o que é aceitável. Quanto ao KMO encontramos o valor .49, o que é insatisfatório.

- Se na formação as atividades acadêmico-científico-culturais devem estar inseridas na estrutura curricular do Curso, pois são atividades cujo foco principal é a produção e socialização do conhecimento pedagógico, e essa possibilidade se aflora quando o aluno investiga, reflete, seleciona, planeja, cria e recria esse conhecimento.

Os itens apresentados foram considerados estando relacionados a um determinado fator, em função do peso de saturação ser igual ou superior a .30. Os fatores servem para indicar a maior correlação de cada item com um dos fatores. Assim, no Fator I, ocorrem correlações com os itens 12, 13, 14 e 15; já no Fator II, com os itens 15, 16 e 17. A diferença entre as saturações dos itens 12, 13, 14, 16 e 17 nos dois fatores são grandes. Observe que o item 15 servirá para avaliar ambos os fatores, embora a carga fatorial seja maior no Fator II.

Ao coeficiente de comunalidade h^2 , podemos inferir que os itens 12, 13, 14, 15, 16 e 17 apresenta uma covariância com os Fatores I e II, ou seja, possuem 75%, 76%, 57%, 55%, 66% e 41% de covariância com os Fatores. Deparamos também no valor-próprio (Eigen Value), do Fator I, 2.207 e no Fator II, 1.488, sendo que a % da variância no Fator I foi de 36.77 % e no Fator II, de 24.79%. No seu conjunto, os dois fatores explicam 61,56% de variância total.

Consideravelmente, o Fator I obteve um maior índice de relação. Na sub-escala “metodologia e competência do formador”, avaliamos a consistência interna, calculando o coeficiente *alpha*, para um conjunto de seis itens, obtendo o resultado de .59, não sendo aceitável em termos de fidelidade.

Registramos que no primeiro fator, os itens 16 e 17 obtiveram carga fatorial inferior a .30, demonstrando assim, que não são bons indicadores das dimensões subjacentes. No item 16, foi abordado “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”. Para não haver um distanciamento do conhecimento da realidade (Ensino Fundamental), que é um dos objetos de estudo do curso de Pedagogia, é necessário um conhecimento mais próximo dos professores formadores e a realidade vivenciada nas escolas. O acúmulo de conhecimento teórico, não garante a transposição desse para o real. A aproximação da relação da prática da experiência docente e o conhecimento teórico do mesmo, provavelmente evitará o distanciamento entre a formação e a realidade da escola de Ensino Fundamental. Não estamos afirmando que para ser um bom professor formador, necessita-se ter

experiência no Ensino Fundamental, mas sim que o mesmo contribua para tornar os educadores agentes da práxis educacional.

Observamos também no item 17, “A formação de Professores de Pedagogia deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”, o valor apresentado (-.16), não obteve um valor com boas indicações das dimensões subjacentes.

No Artigo 1º da Resolução nº 2/2002 do CNE/CP, afirma-se que duzentas horas serão destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, todavia, no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FAE, não é mencionado esta prática, o que confirma que a atividade científica não está tendo espaço no currículo do mesmo. Porém, a atividade é trabalhada em outros Cursos da Universidade Federal de Minas Gerais, no período diurno, onde os alunos do curso de Pedagogia podem participar sendo consideradas atividades extra-curricular.

Diante do exposto, evidencia-se que dificilmente estas atividades atingem os alunos do período noturno, muitos trabalham, e podem até demonstrar interesse, só que a inviabilidade delas perpassam várias questões. Sabemos também que nem todos os alunos procuram fazer parte das atividades acadêmico-científico-culturais, mesmo que tenham disponibilidade. Essas atividades partem de alunos de outros departamentos, que desconhecem a especificidade do curso de Pedagogia. Desta forma, as atividades dificilmente têm um teor sócio-político, capaz de contribuir com a realidade das escolas, demonstrando mais uma vez a fragmentação das atividades pedagógicas envolvendo os alunos. A possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar com as atividades acadêmico-científico-culturais é abrangente. Fica a evidência da fragmentação do currículo com possibilidades de interferência na prática educativa dos alunos.

D.3) Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica” da FAE.

O quadro nº XLVI, indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados; cada um com valor próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 50.3% da variância dos resultados dos alunos nos itens em análise).

Item	Fator I	Fator II	h ²
18	.75	-.29	.64
19	-.21	.74	.60
20	.52	-.04	.27
21	.14	.81	.67
22	.78	.24	.66
23	.66	-.26	.50
24	.45	-.34	.32
25	.67	-.12	.46
26	.75	.07	.56
27	-.08	.58	.35
Valor-próprio	3.311	1.721	
% Variância	33.113	17.207	

Quadro n° XLVI⁹⁴ - Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica”

- a) O **Fator I** traduz a questão da Prática Pedagógica e Estágio. Se os professores formadores socializam e sistematizam a reflexão sobre a prática docente, apontando para o contexto educativo. Se os conteúdos trabalhados em sala de aula mantêm-se atualizados em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico necessário ao aluno dos anos iniciais.
- A aceitação do professor cooperante diante de propostas sugeridas pelos estagiários, uma vez que o estágio tem a finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, tomando como suporte os procedimentos de observação, reflexão, embasamento teórico e experiências vivenciadas, para compreender, atuar e intervir nas situações escolares.
- b) O **Fator II** traduz a inserção do estagiário na escola, o acolhimento, o direcionamento das atividades, o planejamento participativo e a docência compartilhada, sob a supervisão da Escola de Formação, sendo ele acompanhado pelos professores formadores e pelo professor cooperante, com suporte coletivo e avaliado conjuntamente.

⁹⁴ Trabalhamos com o teste de esfericidade de Bartlett, através da significância do coeficiente, encontramos .00, o que é aceitável, uma vez que a análise deve ser inferior a .05. Quanto a ap reciação do KMO o valor encontrado foi .51, o que não é satisfatório.

- A inserção da pesquisa na disciplina Prática Pedagógica, é essencial para o estudo universitário e principalmente para a atuação docente. Não basta ter conhecimento, informação e levar materiais para sala de aula como, textos, revistas e outros, porque são apenas materiais que darão suporte ao trabalho. Pesquisar é saber questionar esses materiais, desconstruí-los e reconstruí-los, tendo a elaboração própria (Demo, 2005).

Como se pode verificar no quadro anterior, os itens foram considerados estando relacionados a um determinado fator, em função da grandeza das suas saturações, indicando assim uma maior correlação de cada item com um dos fatores. No Fator I, ocorrem correlações com os itens 18, 20, 22, 23, 24, 25 e 26; já no Fator II, com os itens 19, 21, 24 e 27. A diferença entre as saturações dos itens 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26 e 27 é nítida, pelo distanciamento de suas saturações. Observe que o item 24 servirá para avaliar ambos os fatores, embora a carga fatorial seja maior no Fator I.

Ao coeficiente de comunalidade h^2 podemos inferir que os itens 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 apresentam covariância com os Fatores I e II, ou seja, possuem respectivamente 64%, 60%, 27%, 67%, 66%, 50%, 32%, 46%, 56% e 35% de covariância com os Fatores. Observamos que o item 20 apresenta apenas com 27% de covariância, porém tem 52% de carga fatorial com o Fator I, não explica bem o conjunto de fatores, mas explica bem o Fator I. Calculamos também o valor-próprio (*Eigen Value*), do Fator I, 3.311 e no Fator II, de 1.721, sendo que a % da variância no Fator I foi de 33.11% e no Fator II, de 17.21%. Consideravelmente, o Fator I obteve um maior índice de relação. No seu conjunto, os dois fatores explicam 50,32% de variância total.

Verificamos a consistência interna nessa sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica” através do coeficiente *alpha* para o conjunto de dez itens e obtivemos .60, não sendo aceitável em termos de fidelidade.

É importante registrar que a interpretação da situação observada, é a de que do primeiro Fator os itens 19, 21 e 27 foram anulados por ser inferior a .30. No item 19, foi abordado “Na realização do estágio você sente um (a) ‘intruso (a)’ no interior da escola onde realiza o estágio”. O aluno, sentindo-se acolhido no local do estágio, poderá contribuir com o mesmo, partindo para uma observação precisa da realidade prática, levantando questões importantes para ações de intervenção pedagógica, colaborando também para o desenvolvimento de projetos de ação e atuação da realidade vivenciada.

Percebemos através da pesquisa, a necessidade de uma parceria de estágio entre Universidade e escolas de Ensino Fundamental. A falta de empenho da Instituição formadora em firmar parcerias, tem interferido na qualidade do estágio dos alunos, que ficam sem assessoria, atendimento, monitoramento e orientação nas atividades rotineiras do local do estágio. Alguns docentes, por sua vez, não tem compromisso com os estagiários, recebendo-os como “intrusos,” ignorando-os no ambiente escolar.

Já no item 21, o questionamento foi “É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio”. Logo, não justifica o aluno ir à Escola sem uma proposta. A pesquisa apresentada indica que o peso de saturação .14, evidencia que esse item não é um bom indicador. Porém, vale lembrar que é através do estágio que o aluno poderá ter uma visão mais realista do sistema educacional, além do desenvolvimento de seu raciocínio prático e de sua capacidade de solucionar problemas.

Diante do Parecer CNE/CP (nº 21/2001):

“Estágio é tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio *supervisionado*”.

Conforme o Parecer nº 21/2001, se é estágio supervisionado subentende-se que tem acompanhamento, e a falta deste acarreta aos alunos uma sensação desconfortável, como a de “cair de pára-quedas” na Escola.

Em relação ao item 27 “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, constatamos que dificilmente deparamos com professor dos anos iniciais que seja pesquisador; ele acaba por ser um educador tarefeiro, “fazer por produção”, e que muitas vezes não reflete sua própria prática, não pesquisa, não questiona, não fundamenta esse fazer. Isso justifica o baixo peso de saturação (-.08), demonstrando que não se obteve bons indicadores.

Hoje, a pesquisa é considerada um dos saberes indispensáveis ao trabalho do professor. É intrigante pensarmos o porquê existe este distanciamento entre a pesquisa e o domínio do saber docente. Como afirma Erickson, “[...] o papel do professor não deve continuar infantilizado- então os professores

precisam tomar a responsabilidade adulta de investigar sua própria prática, sistemática e criticamente, por métodos que são apropriados à sua prática” (Erickson *apud* Zeichner & Noffke, 1986: 157). É notório o quanto é necessário na formação do professor iniciarmos a pesquisa através da disciplina Prática Pedagógica, oportunizando ao aluno um novo olhar para seu fazer pedagógico.

Sabemos que são muitos os autores que têm trabalhado com a importância da pesquisa como, Corinta Geraldi (1996, 1998), Marli André (1992, 1994, 1995, 1997, 1999), Menga Lüdke (2000, 2001), Keneth Zeichner (1998), Pedro Demo (1991, 1994, 1996) e outros. Desta forma, se quisermos que a pesquisa faça parte da ação do docente, devemos iniciá-la na formação inicial. Uma entre muitas possibilidades é trabalhar com pesquisa na disciplina Prática Pedagógica. Sugerimos que o curso de Pedagogia da FAE, inclua esta prática no Projeto Pedagógico do Curso, uma vez que os cursos de graduação são beneficiados com bolsas de Iniciação Científica, uma prática muito acertada desenvolvida pelo CNPq⁹⁵ a partir dos anos de 1980.

D.4) Análise Fatorial da sub-escala “Formação/Preparo para o exercício profissional” do IEC.

O quadro n° XLVII, indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados, cada qual com valor-próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 47% da variância dos resultados nos itens).

Item	Fator I	Fator II	h ²
1	.76	-.01	.58
2	.41	.63	.56
3	-.06	.71	.50
4	.11	-.19	.05
5	.58	-.16	.36
6	.80	-.34	.76
7	.79	-.06	.62
8	.51	.29	.34
9	.61	.49	.61

⁹⁵ CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

10	.50	.03	.25
11	.73	.19	.56
Valor-próprio	3.808	1.372	
% Variância	34.617	12.471	

Quadro n° XLVII⁹⁶ - Análise Fatorial da sub-escala “Formação/Preparo para o exercício profissional”

- a) O **Fator I** está apresentado no item D.1.
- b) O **Fator II** traduz a formação teórica, científica e técnica no curso de Licenciatura em Ensino Básico 1° Ciclo, de forma que na sua formação, o professor adquira competências que contemplem os diferentes âmbitos do conhecimento profissional.
- O curso deveria formar os professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares, de forma que onde houvesse a aprendizagem, haveria professor, fosse nas empresas, televisão, conselhos comunitários, clubes e outros.

Diante do quadro anterior, podemos considerar os itens com valor igual ou superior a .30. Os fatores em negrito servem para indicar a maior correlação de cada item com um dos fatores. Assim, no fator I, ocorrem correlações nítidas com os itens 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11; já no Fator II, com os itens 2, 3 e 9. A diferença entre as saturações dos itens 1, 3, 5, 6, 7, 10 e 11 nos dois fatores são grandes.

Quanto ao coeficiente de comunalidade h^2 , podemos inferir que os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 apresentam covariância com os fatores I e II, de respectivamente 58%, 56%, 50%, 5%, 36%, 76%, 62%, 34% e 61% de covariância com os fatores. Observamos que o item 4 não tem relação com os Fatores I e II, como também com o conjunto de fatores, e o item 10 não responde bem ao conjunto de fatores, mas se relaciona bem com o Fator I. Encontramos também no valor-próprio (Eigen Value), do Fator I, 3.808 e no Fator II, 1.372, sendo que a % da variância no Fator I foi 34.62% e no Fator II, de 12.47%. Consideravelmente, O Fator I obteve um maior índice de relação. No seu conjunto, os dois fatores explicam 47,09% de variância total

Para verificarmos a consistência interna criada nessa sub-escala “Formação/Preparo para o exercício profissional”, foi calculado o coeficiente de *alpha* para o conjunto de onze itens, tendo resultado de .79, sendo aceitável em termos de fidelidade.

⁹⁶ No teste de esfericidade de Bartlett, através da significância do coeficiente, encontramos .00, o que é aceitável. No KMO deparamos com o valor .65 o que é considerado satisfatório.

A interpretação do resultado do quadro anterior, que nos parece importante também registrar, é a de que do primeiro fator, os itens 3 e 4 estão inferiores a .30. No item 3, foi abordado “O Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo deveria formar professores para atuarem nos contextos escolares e não-escolares”.

Esse item obteve como resultado -.06, não sendo considerado como bom indicador das dimensões subjacentes. Vale ressaltar que “é necessário assumir, com frontalidade, que a formação não é compatível, nos dias de hoje, com os modelos existentes, pois estes foram pensados para tempos em que o sistema necessitava urgentemente de novos professores, e não para os tempos de hoje, onde cerca de 28 000 professores dos ensinos Básico e Secundário, não têm colocação no concurso nacional” (Pacheco,2003b: 163). Precisamos estruturar o Curso de forma que a Licenciatura do Ensino Básico 1º Ciclo, possa atuar nos contextos escolares e não-escolares. Com mais essa oportunidade de atuação docente, estaremos trabalhando com escoamento desses, que muitas vezes encontram-se desempregados. Nesta perspectiva, Flores alega que “[...] a docência têm sido apontadas como características-chave de uma profissão em mudança que tem de ser entendida à luz de um determinado contexto social, político, cultural e econômico” (2003: 128). Daí a necessidade de uma reestruturação no perfil do professor, pois estamos vivendo uma era de incertezas, mudanças, fragilidade educacional e imprevisibilidade, e devemos estar preparados para atuarmos nos diversos contextos onde irradia a educação formal, não formal e informal.

Já no item 4 “As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática), são imprescindíveis para a formação dos alunos do 1º Ciclo). Não obtivemos neste item um valor considerado como bom indicador (.11), porém, é aceitável essa revelação, uma vez que no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, deparamos com depoimentos de professores que alegam dificuldades “[...] o principal entrave à coordenação entre as disciplinas dentro do mesmo ano e do mesmo grupo disciplinar, se deve fundamentalmente às diferenças de bases que os alunos trazem quando ingressam no curso, sobretudo nas áreas de Educação Musical e Movimento e Drama. Em ambos os casos, o contato anterior é muito deficiente [...]” (IEC, 2003: 65).

Diante do exposto, é compreensível a dificuldade do aluno, futuro professor, de estabelecer um significado desta disciplina para os discentes do 1º Ciclo, mesmo porque sua própria formação já não está acontecendo de forma consistente. Também a falta de espaço físico para oficinas de Educação Dramática

e Música, induzem a uma prática centrada em atividades dirigidas, abafando a criatividade e a iniciativa dos alunos.

D.5) Análise Fatorial da sub-escala “Metodologia e Competência do formador” do IEC.

O quadro n° XLVIII, indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados, os dois com valor próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 22.5% da variância dos resultados nos itens).

Item	Fator I	Fator II	h ²
12	.76	-.02	.58
13	.86	.18	.78
14	.78	.02	.62
15	.36	-.33	.23
16	-.07	.80	.64
17	.29	.74	.63
Valor-próprio	2.208	36.793	
% Variância	1.276	21.268	

Quadro n° XLVIII ⁹⁷- Análise Fatorial da sub-escala “Metodologia e Competência do formador”

- a) Pelo **Fator I** podemos nos remeter ao item D.2 e acrescentar sobre o domínio do professor formador nas disciplinas ministradas. Esse domínio está diretamente ligado à possibilidade de inserção da disciplina no contexto da Educação Básica, ou seja, capaz de formar o futuro professor para agir em situações não previstas, como a falta de materiais pedagógicos, fundamentando a ação da forma mais pertinente e eficaz possível.
- b) O **Fator II** ver item D.2.

⁹⁷ Através do teste de esfericidade de Bartlett, encontramos .00 na significância do coeficiente, o que é aceitável. Já no KMO deparamos com o valor .60 o que é satisfatório.

Em relação ao quadro anterior, consideramos os fatores negritados, uma vez que os mesmos foram validados em função da grandeza das suas saturações, indicando a maior correlação de cada item com um dos fatores. Assim, no Fator I, há clareza quanto às correlações com os itens 12, 13, 14 e 15; já no Fator II, com os itens 15, 16 e 17. A diferença entre as saturações dos itens 12, 13, 14, 15 e 16 são bem gritantes.

Ao coeficiente de comunalidade h^2 , podemos considerar que os itens 12, 13, 14, 15, 16 e 17 apresentam covariância com os Fatores I e II, respectivamente de 58%, 78%, 62%, 23%, 64% e 63% de covariância com os Fatores. Observamos que o item 15 não tem boa relação com o conjunto de fatores, porém explica bem o cada Fator separadamente. Encontramos também no valor-próprio (Eigen Value), do Fator I, 2.208 e no Fator II 36.793, sendo que a % da variância no Fator I foi de 1.28% e no Fator II, de 21.27%, ficando para o Fator II o maior índice de relação. No seu conjunto, os dois fatores explicam 33,55% de variância total

Em relação à sub-escala “Metodologia e Competência do formador”, foi calculado o coeficiente de *alpha* para o conjunto de seis itens, cujo objetivo foi verificar a consistência interna, sendo encontrado o valor de .63, não sendo aceitável em termos de fidelidade.

A interpretação da situação observada que nos parece mais importante registrar, é a de que do primeiro fator os itens 16 e 17 obtiveram carga fatorial inferior a .30. No item 16, foi abordado “Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”. Podemos imaginar que todo professor formador que passe pela docência no 1º Ciclo irá fazer a transposição dessa experiência para a disciplina que ministra. Sabemos que são muitos os fatores que influenciam a prática pedagógica do docente e nem sempre sua experiência no ensino do 1º Ciclo irá coroá-lo como um bom professor formador. Vale lembrar que a prática não deve existir sem subsídios teóricos, e que a aproximação do conteúdo trabalhado com a realidade que será vicenciada pelos futuros professores trará aos mesmos uma profunda consciência da realidade e uma sólida fundamentação teórica que lhes permitam interpretar, direcionar e atuar nesta realidade.

Quanto ao item 17 “A formação de Professores do 1º Ciclo deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”, a não consolidação das respostas a esse item, nos remete aos questionamentos: o aluno não vê significado neste quesito por que o despreza? O mesmo não enriquece o

currículo? Seria pelo fato de muitas práticas pedagógicas serem conteudistas? Ou discrepância em tais atividades?

Ao estudarmos o relatório de Auto-Avaliação do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, encontramos Órgãos Consultivos- Conselho Cultural⁹⁸ e Projectos de Investigação⁹⁹, que estão bem definidos e dinamizam o interior da Universidade do Minho.

D.6) Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica” do IEC.

O quadro nº XLIX, indica os índices de saturação dos itens com dois fatores isolados, cada um com valor-próprio superior à unidade (no seu conjunto explicam 17% da variância dos itens).

Item	Fator I	Fator II	h ²
18	.37	.04	.14
19	-.06	-.70	.49
20	.44	.07	.20
21	.30	-.80	.72
22	.33	.62	.50
23	.68	.14	.49
24	.79	-.03	.62
25	.78	.10	.62
26	.28	.35	.20
27	.27	.24	.13
Valor-próprio	2.537	25.372	
% variância	1.547	15.468	

Quadro nº XLIX¹⁰⁰ - Análise Fatorial da sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica”

⁹⁸ “É um órgão de consulta do Reitor e do Senado Universitário e de coordenação das unidades culturais. [...] O Conselho Cultural é constituído por um Presidente, em representação ao Reitor, e pelos responsáveis pelas Unidades Culturais, que assim formam a sua comissão permanente. O plenário deste órgão integra, ainda, representantes do Senado, da Assembléa da Universidade e dos estudantes, personalidades de reconhecimento mérito no domínio da cultura e elementos em representação de instituições relevantes no âmbito das actividades culturais promovidas na região”(IEC, 2003: 9).

⁹⁹ “Entende-se por Projectos de investigação, actividades programadas de investigação científica ou tecnológica, com duração limitada, organizadas no âmbito de Centros, Institutos ou Núcleos de investigação, geridos por órgãos próprios ou pelos Conselhos de Escola ou de Departamento, de acordo com o seu âmbito” (*Id.*).

¹⁰⁰ No teste de esfericidade de Bartlett, através da significância do coeficiente, encontramos .00, o que é aceitável. No KMO deparamos com o valor .59 o que não é considerado satisfatório

- a) O **Fator I** podemos acrescentar ao item D.3, o envolvimento dos professores formadores para direcionar os estagiários para o planejamento das práticas no estágio, a parceria da Instituição de formação e a escola.
- b) O **Fator II** se traduz na efetivação da Prática Pedagógica e Estágio, onde o aluno está atravessando uma ponte, do mundo de estudante na condição de aluno, para o mundo profissional na condição de docente. Como tem sido a recepção deste aluno na Instituição escolar, o direcionamento de suas atividades, o acompanhamento das mesmas, as possibilidades de contribuir com idéias novas e desejos de mudança, enfim, a aceitação do estagiário como alguém que possa colaborar com o ensino.

Como se pode verificar no quadro nº XLIX, os itens considerados estão relacionados a um determinado fator, em função dos valores apresentados. Os fatores em negrito indicam a maior correlação de cada item com um dos fatores. Desta forma, no Fator I, ocorrem correlações nítidas com os itens 18, 20, 21, 23, 24 e 25; já no Fator II, com os itens 19, 22 e 26. A diferença entre as saturações dos itens 18, 19, 20, 21, 23, 24 e 25 são evidentes.

Trabalhando com coeficiente de comunalidade h^2 , inferimos que os itens 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27 apresentam covariância com os Fatores I e II, respectivamente de 14%, 49%, 20%, 72%, 50%, 49%, 62%, 62%, 20% e 13% de covariância com os Fatores. Observamos que os itens 18 e 20 possuem pouca relação com o conjunto de Fatores mas explicam bem o Fator I, os itens 19 e 26 possuem pouca relação com o conjunto de fatores, mas explica bem o Fator II e o item 27 não possui relação com o conjunto de fatores nem com os fatores isolados. Encontramos também no valor-próprio (Eigen Value), do Fator I, 2.537 e no Fator II, 25.372, sendo que a % da variância no Fator I foi 1.55% e no Fator II, de 15.47%. Consideravelmente, o Fator II obteve um maior índice de relação. No seu conjunto, os dois fatores explicam apenas 17,02% de variância total

Verificamos a consistência interna criada na sub-escala “Estágio/Prática Pedagógica”, através do cálculo do coeficiente *alpha*, para o conjunto de dez itens, e obtivemos o valor .48, não sendo aceitável em termos de fidelidade.

É importante lembrar que a interpretação da situação observada através da análise fatorial que nos levou a questionar, foi identificado no primeiro fator. Os itens 19, 21, 22, 26 e 27 obtiveram carga fatorial inferior a .30. No item 19 “Na realização do estágio você sente um (a) ‘intruso (a)’ no interior da escola onde realiza o estágio”, obtivemos no resultado da análise fatorial o valor -.06, valor inferior a .30, que é peso de saturação considerada como bom indicador das dimensões subjacentes, mostrando-nos que o peso apresentado é bem inferior. Dificilmente isto poderia estar acontecendo, uma vez que o IEC trabalha com entidades que manifestam interesses em cooperar com esse Instituto, facultando-lhe apoio necessário às atividades propostas nas Práticas I, II, III e IV. É através de protocolo que essas instituições se comprometem com a Universidade do Minho, além de disponibilizarem a orientação de um professor-cooperante da escola e a supervisão de um professor-supervisor, pertencente ao IEC. Neste sentido, cabe ao professor-supervisor atentar para a questão levantada neste item, e juntamente com o coordenador geral de estágio e o diretor do curso, reparar essa situação.

Sabemos que o estágio é um componente do currículo e caracteriza-se como uma atividade, é preciso que os alunos, futuros professores, compreendam a complexidade que envolve a prática pedagógica. “[...] o estágio é um primeiro ‘ensaio’ no mundo profissional, é procurado explorar o contributo que a vertente mais prática do curso poderá ter em termos da preparação dos seus alunos para assumir da profissão escolhida”(Caires, 2001: 143).

Já o item 26 “O professor cooperante cria na sala de aula, momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa”, está conforme o currículo e planejamento do professor cooperante. Porém, muitos não oferecem espaço para os estagiários desenvolverem as atividades de forma criativa, dinâmica, com metodologias inovadoras.

A Prática Pedagógica IV (Estágio) é realizado no 4º ano, e consta no Projeto do Curso que “os estagiários realizam a sua prática organizados em grupos de três elementos por sala de aula e desenvolvem a docência numa perspectiva de responsabilização progressiva, isto é, numa primeira fase fazem ensino em equipa e posteriormente assumem a responsabilidade individual pelas actividades, um dia por semana” (IEC, 2003: 30, grifo nosso). Neste sentido, acreditamos que as intervenções realizadas em grupo devem ser em um tempo menor, oportunizando um período de dois ou mais dias por semana com atividades individuais, em que os estagiários poderão vivenciar de forma intensiva a experiência na docência. Assim, o estágio possibilitará aos futuros professores o desenvolvimento da observação,

participação, problematização, interpretação da prática, reflexão e planejamento, inserindo nesta atividade o embasamento da fundamentação teórica, adquirida na Formação Inicial e nas Práticas Pedagógicas realizadas anteriormente.

Quanto ao item 27, “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, e de acordo com o quadro nº XLIX, podemos definir que o valor apresentado não obteve bons indicadores (.27), porém, no Projeto Pedagógico do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, encontramos: “Na Prática Pedagógica I- 1º ano (2h semanais ao longo do ano), depois de uma abordagem dos principais pedagogos portugueses influentes na actividade profissional, os alunos realizam trabalhos de observação e pesquisa em diferentes contextos de atendimento às crianças [...]” (IEC, 2003: 29). Isso nos faz pensar: este trabalho não está obtendo bom resultado? Não está claro para os alunos? Os educandos estão realmente desenvolvendo a pesquisa na Prática Pedagógica? Foram estimulados ou receberam apoio para esta prática? Por que este item não obteve bons resultados, se no Projeto do Curso este processo é bem definido? Os alunos que contribuíram com a pesquisa são do 4º ano; será que se esqueceram desta atividade que realizaram no 1º ano?, ou a pesquisa não foi significativa? Enfim, muitos são os questionamentos. Menga Lüdke, em entrevista com professores, os mesmos afirmaram “[...] essa pesquisa feita lá (na academia) não é aquela que serve para nós aqui, para nossos problemas. Eles (da academia) deveriam vir até aqui, para ver o que é preciso estudar. Isto é um verdadeiro laboratório” (2001: 89). Nesta perspectiva, faz sentido a Prática Pedagógica ser trabalhada com pesquisa, uma vez que os alunos poderão perceber os temas mais significativos e próximos dos problemas vividos por alunos e professores e trabalhá-los na pesquisa, contribuindo mais efetivamente para o seu desenvolvimento e o do professor cooperante.

Podemos concluir este item com depoimentos dos próprios alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC “ [...] a formação que recebemos nem sempre deu resposta adequada aos desafios do 1º ano de escolaridade, tanto ao nível das áreas curriculares, como ao nível da Metodologia de Investigação de Problemas inerentes ao Projeto Curricular Integrado, que sustenta a perspectiva orientadora da prática pedagógica” ([200-?]: 81).

Síntese da Análise Fatorial

No fator formação/preparo para o exercício profissional foi avaliado como está estruturado o curso de Pedagogia da FAE e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC, possibilitando-nos uma aproximação e aprofundamento em algumas questões curriculares; parece que podemos enxergar através dos olhos dos alunos inquiridos.

A formação do professor irá conduzi-lo para a prática profissional; lógico que passará pelo processo de articulação da teoria com a prática, que o conhecimento construído na formação se tornará algo de ação e de reflexão. Sabemos que a área educacional é complexa, muitos são os enfrentamentos do docente no dia-a-dia, entre os quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas somente 61% dos alunos da FAE consideram que a formação obtida é suficiente, contra 80% dos alunos do IEC. Isso detecta a insegurança dos alunos da FAE diante deste item. Ao mesmo tempo, em relação à formação inicial, se é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, os formandos do IEC praticamente continuaram com a mesma visão (78%), porém, os alunos da FAE sentem-se mais seguros quanto a esta abordagem (76%), em relação à anterior.

Um grande desafio para o IEC é a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada (51%); muitos são os alunos que sentem a fragmentação no currículo. A interdisciplinaridade é um objeto que raramente será alçado por completo, mas deverá ser permanentemente buscado, pois não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo, uma prática. E neste sentido a FAE conseguiu caminhar um pouco mais na visão de 66% dos alunos.

Outro desafio na formação do professor, é em relação ao conteúdo de Língua Portuguesa. O Brasil assim como Portugal, estão com índices baixos no ranking do PISA quanto ao domínio deste conteúdo pelos alunos do Ensino Básico. Porém, 83% dos alunos da FAE, consideram estar preparados para lecionar a disciplina contra 61% dos alunos do IEC.

No que tange ao ensino da Matemática, somente 50% dos alunos do IEC consideram que estão preparados para lecionar este conteúdo e 69% dos alunos da FAE. O índice é preocupante, uma vez que pela classificação no ranking do PISA, em Portugal, a Matemática está com 27% em relação aos países da OCDE.

Quanto à formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais), 73% foi o índice encontrado nos dois cursos, provando que o ensino de Ciências tem atingido o nível de satisfação dos estudantes. Ensinar Ciências no mundo atual é convidar os alunos a navegar em um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, contribuindo para ampliar sua possibilidade de participação social.

Foi trabalhado no fator, metodologia e competência do professor formador, por acreditar que este é fundamental no processo educacional. Conhecer um pouco mais dos atores que compõem e participam diretamente do processo de “ensinagem” é de extrema valia, pois suas convicções, idealismos, crenças, metodologias e posturas pedagógicas influenciarão direta ou indiretamente a formação dos futuros docentes. Neste sentido, questionamos se os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática dentro da realidade educativa. Constatamos que 86% dos alunos da FAE se posicionam a favor, enquanto do IEC obtivemos 76%. Vale lembrar a necessidade atual de realizar um trabalho que abranja as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade dos conhecimentos a serem ensinados. Neste contexto, detectamos que 86% dos alunos do IEC e 87% dos alunos da FAE afirmam que os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar. Outro ponto significativo foi em relação ao professor formador considerar as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação. Somos cientes de que a história educacional faz parte de cada um de nós, alguns elevando pontos positivos em relação aos docentes e à escola, e outros nem tanto. Contudo, quanto mais nos aproximamos da realidade educativa de nossos alunos e de suas experiências, mais nos aproximamos da possibilidade deles se relacionarem e construírem as aprendizagens embasadas nas experiências vivenciadas e/ou construídas. Percebemos que a FAE e o IEC na visão dos alunos inquiridos, têm procurado atingir esse objetivo. Encontramos os seguintes resultados: 75% e 78%, respectivamente. Porém, assustamos com o nível dos alunos que afirmaram que os professores formadores não demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados; na FAE 31 % e no IEC 36%. Como podemos ensinar a alguém algo que não dominamos? Será o jargão de que eu finjo que ensino e você finje que aprende?

Quanto às perguntas referentes ao Estágio e Prática Pedagógica, optamos por agrupá-las, por acreditar que a teoria anda de mãos dadas com a prática. Através da Prática Pedagógica e do Estágio, o

professor formador direcionará os alunos para que em todas as disciplinas do período e/ou ano sejam “postos à mesa” e discutidos. Ali o aluno comporá um mosaico de possibilidades, situações, experiências, discussões e demais relações ocorridas entre a formação e a escola, cujo principal item é a reflexão. Preocupou-nos o fato de apenas 37% dos alunos do IEC responderem que os professores responsáveis pelo estágio criam momentos na prática pedagógica ao estagiário para reflexão da teoria/prática, recriando novos conhecimentos. Esse índice foi de 75% dos alunos da FAE.

Não se concebe na formação do professor, docentes que ministram aulas para o “nada”, para o “vazio coletivo”, ou ministram aulas para ele mesmo. Muitos professores formadores não se preocupam em preparar um aluno que seja capaz de enfrentar situações reais do dia-a-dia de uma escola, da sala de aula, como também para o planejamento das práticas no estágio (IEC 44% e FAE 52%).

Mesmo com o Protocolo de Cooperação, 30% dos alunos do IEC afirmaram que é aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando-o da proposta de estágio. É algo preocupante, pois este item condensou um número significativo de respostas dos alunos estagiários.

O professor cooperante ainda tem resistência em relação ao estagiário. Não detectamos o motivo, talvez insegurança diante de seus alunos, medo da relação estagiário/aluno. Talvez pelo fato do estagiário levar para sala de aula propostas interessantes e inovadoras e se sentirem ameaçados por eles. Com energia, disposição e criatividade, os estagiários conseguem cativar as crianças e isso incomoda alguns professores. A forma de segurar um pouco o entusiasmo e vontade do aluno estagiário talvez seja então não oportunizá-lo realizar propostas pedagógicas inovadoras (FAE 78% e IEC 33%). Nas respostas do item: o professor cooperante cria em sala de aula, momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa, 75% dos alunos da FAE alegaram que sim, porém somente 28% dos alunos do IEC concordaram.

Pelo fato da maioria dos professores brasileiros trabalharem em dois cargos, o tempo de preparação das aulas é diminuto, com a entrada do estagiário este se sente apoiado, uma vez que o comando passa a ser do futuro docente. Outra possibilidade é que os alunos da FAE não estagiam em grupos, assim fica mais fácil o envolvimento do professor e do estagiário, menos tumulto em sala de aula, mais possibilidades de realizar atividades. Quanto aos alunos do IEC, não podemos nos esquecer de que a Universidade tem Protocolo de Cooperação. No Artigo 5º é afirmado “Abonos devidos aos Professores Cooperantes: os Professores Cooperantes receberão pela sua colaboração na PP, uma gratificação fixada pelo IEC-UM dentro de uma perspectiva de economia de recursos e calculada em função do trabalho

solicitado e efetivamente prestado”. O professor cooperante é que irá se pronunciar, se realmente tem desejo de participar desse processo; não é algo imposto pelo responsável do Agrupamento de Escolas, tão pouco pela Diretora do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Assim, não justifica a postura desses professores.

Concluimos o capítulo apresentando o problema que conduziu a investigação: que perspectivas têm os intervenientes no processo de formação inicial de professores (alunos, professores principiantes e coordenadora e/ou diretora de cursos), no contexto dos cursos de Pedagogia da UFMG e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo da UM, relativamente à adequação da formação às práticas pedagógicas?

Constatamos que, pela visão dos alunos, há uma desconexão entre a formação recebida nas Instituições UFMG e UM em relação a vivência (apesar de restrita), das Práticas Pedagógicas e do estágio. Antes mesmo do término do curso, já estão cientes de que essas deficiências na formação é algo que terão de compensá-la através da formação continuada. Ao mesmo tempo, vivenciamos a declaração e desabafo das ex-alunas, pois, foram grandes as dificuldades no início da carreira. O discurso dos professores formadores em sala de aula nem sempre é o que acontece fora dela. O idealismo de alunos sobre a escola e Educação, mencionado no estudo por alguns docentes formadores, não é a realidade presenciada por elas na escola e na sala de aula.

Não que se deva preparar o aluno para uma Educação pessimista, mas mostrar o ideal estudado e o real presenciado, fazendo ponte dessas realidades, uma vez que se encontram a longa distância. É necessário formar o professor com competências para atuar, dentro de uma formação concisa, num projeto pedagógico coerente, transcendendo o estágio e promovendo a articulação das diferentes práticas, sem fragmentação, visando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre as disciplinas.

Pela pesquisa com a coordenadora da UFMG e diretora da UM, ambas apontaram deficiência nos Projetos Pedagógicos. Talvez seja o momento de aproveitar essa pesquisa e direcionar juntamente com o colegiado uma reestruturação do mesmo, essa possibilidade já se faz presente, pois no Brasil o curso de Pedagogia recebe as Diretrizes Nacionais em Portugal o Processo de Bolonha.

Neste contexto, há de se refletir sobre a formação do professorado. Como elaborar um currículo que contemple o domínio do professor em relação à estrutura técnica, cultural, política e social, de maneira que as disciplinas humanas sejam o eixo central dos conteúdos do currículo? Há também de se

fazer uma reflexão crítica dos Projetos Pedagógicos de ambas as instituições, para desmascarar os influxos ocultos da ideologia dominante da prática, na cultura da escola, no currículo e outros.

Enfim, devemos formar o professor para que se perceba capacitado a atuar de maneira que flexibilize sua ação, tenha plasticidade mental, capacidade de enfrentar os desafios da profissão sendo resiliente, evoluindo, inovando, cooperando, mudando e construindo uma nova Educação para as crianças. Enfrentamos uma situação complexa, é bem provável que a formação inicial e os professores terão que adaptar-se para responder as necessidades desse mundo contemporâneo e a tanto desencanto na área educacional.

Para INAFOP (2001), quando mais conhecimento se acumula acerca da inadequação da formação proporcionada aos professores, mais a escola deixa de servir de referência para a formação profissional.

VIII DIÁLOGO COMPARADO PARA A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM ENSINO BÁSICO 1º CICLO

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases houve desestruturação na formação de profissionais da Educação. As propostas elencadas pelos artigos da LDB provocaram desequilíbrio nos cursos de Pedagogia, principalmente no que se refere ao Art.63 inciso I, quando é mencionado sobre o curso Normal Superior, cuja finalidade era formar professores para a atuação multidisciplinar da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo estas especificidades do curso de Pedagogia.

Em relação ao curso Normal Superior, a LDB teve suporte no Decreto nº 3.276/99, Art.2º, “A formação em nível superior de professores far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”.

Diante da perplexidade dessa Resolução, surge o Decreto nº 3.554/2000, que substitui o “exclusivamente” por “preferencialmente”. Mesmo com a retificação, o curso de Pedagogia tornou-se um curso complexo, uma vez que estão oferecendo dois cursos que possuem basicamente as mesmas atribuições e captam a mesma demanda de alunos.

Ao mesmo tempo, no Art. 64, alguns autores levantaram o problema do curso de Pedagogia ser generalista, pois segundo este artigo, os profissionais da Educação podiam optar pela gestão (Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional). Embasado na LDB, a UFMG elaborou a estrutura curricular do curso de Pedagogia, uma vez que o mesmo trabalha com disciplinas do núcleo básico até o 5º Período, tendo o aluno que fazer a opção no 6º Período por uma das quatro Habilitações (Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica, Alfabetização, Leitura e Escrita, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil). O mesmo não ocorre diante do Parecer nº 009/2001 e Resolução CNE/CP nº 1/2002. O curso de Pedagogia da FAE atende parcialmente este Parecer e Resolução. Deparamos-nos com um tratamento inadequado dos conteúdos, não há oportunidade para o desenvolvimento cultural, a prática pedagógica está restrita a alguns períodos (no 3º e 5º períodos não oferecem a Prática Educativa). Na respectiva legislação, no Art.12, § 2º, consta que “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, o que não tem ocorrido. Deverá também ser de responsabilidade de todos os docentes a disciplina Prática Pedagógica.

Diante desses apontamentos, procurámos esclarecê-los através do inquérito por entrevista. Assim, o depoimento dado pelo secretário do Curso, não foi convincente, pois se a Prática Educativa I é de responsabilidade do professor da FAE, que ministra a disciplina Educação Escolar, a Prática Educativa II é de responsabilidade do professor que trabalha em temas, e a Prática Educativa III é compromisso do professor que ministra a disciplina Didática. São portanto, três professores distintos, que ministram as disciplinas Práticas Educativas. Mas dificilmente ocorre reunião, e nem sempre o trabalho é realizado conjuntamente, mesmo se o fosse, a legislação aponta, que a disciplina seja de responsabilidade de todos os professores do período e/ou ano letivo, e não de períodos diferentes. A possibilidade de integração dos docentes deve acontecer na elaboração e planejamento do Projeto Pedagógico, num processo interdisciplinar¹⁰¹, entre as disciplinas ofertadas nos períodos equivalente às práticas, o que amenizaria o distanciamento da teoria com a prática, pois muitos professores formadores não conhecem a realidade para a qual estão preparando os alunos. Se orientassem os alunos estagiários, poderiam estar inseridos no contexto escolar, e conseqüentemente esse distanciamento seria de menor intensidade ou até inexistente. A professora principiante EZR, pensava diariamente: “tudo que estudei não está me servindo para nada [...]”.

Isso ocorre também pelo fato de a maioria dos professores da FAE não se preocupar com o preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio¹⁰².

Outro problema vivenciado nas disciplinas Práticas Educativas é em relação à sua continuidade pelos alunos. Atualmente, tem ocorrido rodízio de alunos nas escolas, “um entra e sai” de estagiários, dificultando o atendimento e acompanhamento pelo professor cooperante e supervisor de estágio.

Em relação ao Parecer nº 009/2001, é sugerido que o estágio seja obrigatório e vivenciado no decorrer de todo o curso de formação, o que também não acontece no curso de Pedagogia da FAE, pois no 7º período os alunos não estagiam. É afirmado no Parecer CNE/CP nº 21/2001, o direcionamento sobre a importância do estágio na formação profissional e sua articulação com o Curso. Na Resolução CNE/CP nº

¹⁰¹ Assim, encontramos como respostas à variável “Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar”, no desvio-padrão encontramos .98, indicando uma moderada/baixa concordância e na média 2.40, demonstrando que são claramente desfavoráveis.

¹⁰² No item “Há preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”. Encontramos o valor de 2.16 referente à média aritmética, o que demonstra que os alunos são claramente desfavoráveis.

1/2002, Art. 13, § 3º encontramos: “o estágio obrigatório, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o **regime de colaboração** entre os sistemas de ensino, **deve ter início desde o primeiro ano** e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (grifo adicionado). Neste artigo, encontramos dois itens que estão sendo negados pela FAE. Em ordem decrescente, apontamos para o segundo mencionado anteriormente e o primeiro quanto ao regime de colaboração, pois segundo as declarações dos alunos pesquisados, esses estão tendo dificuldades para estagiarem. Muitos professores ‘cooperantes’¹⁰³ não admitem estagiários dentro da sala de aula, assim, ficam corrigindo cadernos, enfeitando murais, tirando xerox¹⁰⁴ ou mimeografando exercícios, recortando folhas de exercícios, colando-as nos cadernos dos alunos e outros. Isto foi confirmado no resultado da pesquisa realizada com os alunos, quando obtivemos um valor de 3.44 na média, demonstrando que são claramente favoráveis em relação ao item “É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio¹⁰⁵”, distorcendo assim o objetivo do mesmo.

O que também está distorcido é o curso de Pedagogia da FAE, que oferece aos alunos uma carga horária total de 2.595 horas, carga essa inferior ao Parecer CNE/CP nº 22/2001, pois apresenta **1800 horas** que serão dedicadas às **atividades de ensino/aprendizagem**, **200 horas** para outras formas de atividades de enriquecimento **didático, curricular, científico e cultural**, somando de 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas, mais **400 horas** da **prática** como componente curricular e **400 horas** de **estágio** curricular supervisionado, totalizando assim, **2800 horas no mínimo** para os cursos de licenciatura. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a três anos de formação.

Como a UFMG tem conseguido oferecer um curso com defasagem de carga horária? Ao somarmos a carga horária das disciplinas Prática Educativa I, II e III, obtivemos 135 horas e 200 horas de Estágio Supervisionado¹⁰⁶. Quanto à pesquisa, encontramos no 1º período a disciplina Metodologia da Pesquisa com

¹⁰³ Neste sentido, acreditamos que não podemos afirmar que são professores cooperantes, pois não estão colaborando com os alunos estagiários e sim dificultando os mesmos na realização dos estágios.

¹⁰⁴ Em Portugal trata-se de fotocópias.

¹⁰⁵ Segundo estudo estatístico realizado através da análise de variância- ANOVA, encontramos o valor de F 4.12 e Probabilidade 0.00, em relação as variáveis independentes gênero e idade e F 14.87 e Probabilidade 0.00 nas variáveis independentes experiência docente e considera-se um aluno (excelente, bom e médio), demonstrando que ambos os resultados inverctuam nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

¹⁰⁶ Para “fotografar” a situação de descaso com a disciplina Prática Pedagógica e estágio, é que trabalhamos na pesquisa com o item “Há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando o bom

60 horas, confirmando na Estrutura Curricular do curso de Pedagogia a inadequação do tratamento da pesquisa, além de não oferecerem disciplinas de atividades acadêmico-científico-culturais. É nítido que o curso de Pedagogia não está de acordo com as legislações. Como pode haver a renovação de reconhecimento do Curso, se este não atende nem mesmo a carga horária mínima exigida pela legislação?

Deparamos também com outro fator que poderia ser amenizado através da pesquisa: a relação de dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são várias, mas quando se adentra a sala de aula, percebemos que é um laboratório rico de possibilidades diversas. O próprio aluno formando poderá levantar diagnóstico e aprofundar seus estudos através de pesquisas, elaborando uma intervenção capaz de auxiliar a escola, o professor cooperante e ele mesmo. No entanto, acaba ficando marginalizado diante dos colegas e às vezes até do professor. Esta é outra lacuna no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAE: a pesquisa não é um ponto forte do Curso.

A pesquisa em Educação continua sendo vista como um apêndice do processo de formação e não como uma possibilidade de construção de conhecimentos. A pesquisa em educação, ainda é vista de “fora para dentro” e não é usada como elemento capaz de interferir num processo de construção de conhecimentos relacionando teoria e prática (MEC, 2002).

Conforme citação, para os alunos inquiridos, a disciplina “Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”¹⁰⁷, deparamos com valor na média de 3.92, o que nos indica que são claramente favoráveis. Constatamos que os alunos não são motivados a ser pesquisadores, haja vista que no Curso é oferecida uma única disciplina que contempla a pesquisa, essa no 1º Período, com carga horária de 60h/a, ou seja, três aulas semanais. Já no decorrer do Curso, não deparamos com disciplinas que os oportunizam alavancar a pesquisa. A coordenadora do Curso não soube responder o motivo desta desvalorização da atividade científica.

A professora principiante EZR, em seu depoimento, alegou: “o Curso não me proporcionou um maior conhecimento sobre o assunto”. Por conseguinte, a pesquisa seria o suporte para os futuros

desenvolvimento da proposta da prática Pedagógica”, no desvio-padrão encontramos 1.11, demonstrando moderada/baixa concordância e na média 2.42 claramente favorável.

¹⁰⁷ Em relação a esse item, encontramos no desvio padrão o valor de .99, indicando uma moderada/baixa concordância. Em relação à ANOVA nas variáveis independentes vocação para a docência e possibilidades de emprego após o término do Curso, obtivemos no F o valor de 6.52 e Probabilidade 0.00, demonstrando assim com risco de 5% que há relação entre as variáveis, indicando que inveractuum nos respectivos efeitos sobre as variáveis em que o valor de F se mostra estatisticamente significativo.

docentes aprofundarem sobre os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, como também as demais disciplinas ofertadas no Curso, ou mesmo assuntos que direcionam problemática escolar. Pelas declarações, os professores principiantes encontram dificuldades em trabalhar neste contexto. O aprofundamento das disciplinas através da pesquisa, evitaria a decepção, o constrangimento, o susto, a sensação de fracasso e o choque entre a formação recebida e a realidade vivenciada na sala de aula. Uma delas desabafou: “ a decepção foi grande e cheguei a afirmar que eu não servia para ser professora [...] tive vontade de desistir e pensava: por que fiz o curso de Pedagogia? (EZR).

Através do inquérito por entrevista, compreendemos que as atividades acadêmico-científico-culturais são atividades extracurriculares, que não envolvem a formação de todos os alunos, mas de um pequeno grupo que por aventura demonstram interesse. Quanto aos alunos inquiridos sobre o item, “a formação inicial deve incluir o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais”, foram claramente favoráveis (4.50), e no resultado do desvio padrão, deparamos com moderada/alta concordância (.60).

Como são atividades oferecidas por outros departamentos, dificilmente o aluno poderá resgatar a área da Educação para esse trabalho, muito menos a possibilidade de se realizar pesquisa e atividades culturais inseridas na realidade das escolas onde estagiam. Fica assim uma visão “nada míope” de que o Curso tem esvaziado a pesquisa e a extensão. Também acontece esvaziamento quanto à escolha das formações complementares, pois na escolha da formação em Gestão, a formação em licenciatura (ALE, EJA e Educação Infantil), fica a desejar, e o inverso também é real. Nesse sentido, a FAE está formando o pedagogo gestor ou pedagogo professor? Segundo a professora principiante CE, “[...] o Curso que fiz na FAE está desestruturado, ou a realidade escolar é que está, pois são distintos”.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais, os cargos de direção acontecem por eleição, a comunidade, o corpo docente e administrativo da escola elegem o Gestor. Este, para assumir sua função, não necessita ser habilitado na gestão e sim nas diferentes licenciaturas. Portanto, a maioria dos alunos que escolhem a formação em Gestão estão trabalhando na docência nos anos iniciais, mas com defasagem de conteúdos. Para a coordenadora do Curso de Pedagogia, 75% dos alunos matriculados no Curso optam pela formação em Gestão. Neste sentido, a coordenadora afirma “[...] sabe o que nós estamos formando? [...] Gestor, com pouca formação em Licenciatura”.

Essa declaração é reforçada pelas professoras principiantes quando alegam que o Curso ofereceu poucos subsídios para os desafios da ação pedagógica. Para os alunos do Curso que foram inquiridos, quanto ao item “O curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação”, obtivemos como resultado na média aritmética 3.31, demonstrando que são claramente favoráveis quanto a este item, porém no desvio padrão encontramos o valor de 1.15, tendo uma baixa concordância.

Já no item “A estrutura curricular do curso de Pedagogia abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”, obtivemos como resultado na média 2.33, demonstrando que são claramente favoráveis, e no desvio padrão .88, apontando para uma moderada/baixa concordância. Temos ainda o reforço no depoimento das professoras principiantes, ao alegarem que o Curso ofereceu pouco suporte para os desafios do dia-a-dia. Um dos grandes desafios na área educacional, refere-se aos conteúdos da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Em relação à Língua Portuguesa, não podemos deixar de mencionar os resultados do PISA. Os alunos brasileiros, na prova de leitura, obtiveram pontuação na média geral 396¹⁰⁸, colocando o Brasil em último lugar na lista da avaliação, sendo vinte e oito nações desenvolvidas e quatro emergentes¹⁰⁹. Esse resultado nos permite analisar se os alunos estão sendo preparados para dar continuidade a aprendizagem futuras, se estão construindo e desenvolvendo capacidade de análise, raciocínio e comunicação de idéias.

Vários fatores influenciaram nesses resultados, como o nível socioeconômico (desigualdade social e renda per capita), limitando oportunidades educacionais à população, como também o fator cultural, as altas taxas de repetência e distorção idade/série e o pouco investimento na universalização do Ensino Fundamental.

Não estamos aqui preocupados em achar os “culpados”, mas devemos inserir também nesta indagação as universidades, o quanto podem e devem dar atenção ao dilema da Educação Básica. Neste sentido, apresentaremos alguns resultados obtidos na pesquisa, em relação ao item trabalhado. “Com a

¹⁰⁸ Entre os estudantes com nove ou mais anos de escolarização, ou seja, sem atraso escolar, a média nacional chega a 431, numa escala que vai de zero a 625. Quando eles têm oito anos de estudo, a pontuação cai para 368 e com sete anos de estudo, é ainda menor, de 322. Essa diferença de pontuação fez com que a média geral ficasse em 396 e coloca o País em último lugar [...]. (INEP, 2002)

¹⁰⁹ Os quatro países emergentes são representados pelo: Brasil, Letônia, México e Rússia.

formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa”. Em relação à pergunta, encontramos no desvio padrão 1.18, demonstrando uma moderada/baixa concordância entre os inquiridos. O mesmo ocorreu com as professoras principiantes, foram unânimes quando alegaram pouca preparação recebida pelo Curso nesta área. Uma delas afirmou: “É nesta disciplina que sinto a maior defasagem do Curso[...] você aprende a teoria, sabe o que tem que ensinar, mas não sabe como, daí fica muito fraco “ (EE).

Talvez a baixa concordância encontrada, seja pelo fato dos alunos ainda não terem oportunidade de ministrarem aulas, pois com a teoria não aparentam ter problemas, e sim com a aplicabilidade do conhecimento. Em relação à análise fatorial, encontramos 83% de covariância neste item; na média total obtivemos o valor 2.70, segundo modelo de escala de Likert. As respostas direcionam para “não tenho opinião”, demonstrando indecisão nas opiniões.

No ensino da Matemática, o Brasil obteve no resultado do PISA 356 pontos, ou seja, metade dos alunos brasileiros estão abaixo do nível 1; 43% estão entre os níveis 1 e 3, e 4% estão entre os níveis 4 e 6. Segundo o INEP, “mesmo com baixo aproveitamento, o Brasil apresentou o maior índice de crescimento de resultados, entre os 41 países, em duas áreas do conteúdo matemático avaliado” (2006).

Para a maioria dos professores principiantes, os conteúdos da Matemática foram bem trabalhados no Curso, o que não se confirma através da média dos resultados dos alunos inquiridos, uma vez que obtivemos o valor 2.79, em que os inquiridos não têm opinião sobre o assunto. Assim, no âmbito da Metodologia da Matemática, os alunos ainda não sabem se a disciplina os preparara ou não para lecionar os conteúdos desta área curricular. Vale o mesmo para o desvio padrão (1.21), com uma moderada/baixa concordância.

Em relação à análise fatorial, há 69% de covariância neste item. Nesta perspectiva, será que os alunos estão com suporte teórico/metodológico em sua formação inicial? Pode esse desvio na formação inicial, influenciar a educação matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, é necessário que na formação do professor, seja ofertado “[...] um ensino vivo, dinamizado, criativo, incentivando o aluno a raciocinar [...], para que juntos -professor/aluno- possam trilhar o caminho da educação, fortalecendo uma nova tendência para o ensino da Matemática” (Souza, 2000: 132).

Em relação à formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais), os alunos inquiridos demonstraram através dos resultados obtidos na média (2.59), que não têm opinião formada diante dessa

questão; a opinião é bem definida no inquérito por entrevistas. Apresentamos dois casos. O primeiro é a resposta da professora principiante, “Aprendi, porém muito diferente o que aprendi e como estou ensinando [...]” (EP). Já para a segunda “[...] não teve um aprofundamento teórico, tudo muito superficial, apenas com oficinas, mas como deverei ensinar não aprendi” (CE). Portanto, não basta ofertar a disciplina na estrutura curricular do Curso e moldá-la cuidadosamente com precisa fundamentação teórica, se não preparar esses futuros docentes para desenvolvê-la. Esse somatório de saberes acadêmicos tem como principal obstáculo a falta de integração dos princípios teóricos estudados, com a prática docente.

Para Carvalho, “um dos principais problemas da formação de professores não é tanto o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, das aulas e da natureza do processo educativo, e sim como facilitar aos professores em formação a integração destes conhecimentos dentro de sua própria prática” (2000:79).

Remetemo-nos aos alunos inquiridos da FAE e deparamos com os resultados onde esses são claramente favoráveis a que os professores formadores possuem experiências pedagógicas no Ensino Básico, e considerem as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares. Desta forma, o professor partirá de uma situação de experiência vivenciada, refletirá sobre a mesma e irá transpô-la, servindo de guia para empreender novas ações, novas possibilidades ainda mais complexas. Este professor, segundo La Torre e Barrios, terá “um modelo de reflexão de um processo que inclui quatro fases:

- a) descrever o que faço;
- b) informar o que significa o que faço;
- c) contar como cheguei até aqui;
- d) reconstruir como posso fazer as coisas de maneira diferente” (2002: 40).

O professor formador será um conhecedor do contexto, se apresentará como guião, refletindo a realidade e conduzindo o aluno a pistas de participação e transformação da mesma. Para os alunos da FAE, “o professor deve criar momentos aos alunos para refletir a teoria/prática recriando novos conhecimentos”, uma vez que deparamos com a média 3.44, o que significa que são claramente favoráveis a este item. Não é somente a possibilidade de criar momentos de reflexão, mas também reconhecer e valorizar os conhecimentos já adquiridos dos alunos, para daí caminharmos na direção de novas construções. Neste sentido, buscamos através do inquérito dos alunos, os resultados encontrados

no item “Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares”, com a média de 3.27, implicando que são claramente favoráveis, e no desvio-padrão 1.05, moderada/baixa concordância.

Devemos preparar os futuros docentes para que possam apropriar-se ativamente dos vários conhecimentos que envolvem a Educação, para reelaborá-los e processá-los numa visão crítica, embasada na compreensão científica do real. Precisamos investir na formação inicial de professores, almejando formar profissionais cujo desempenho venha atender as exigências da sociedade.

Em relação ao curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, observamos que a estrutura curricular vem ao encontro dos Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores –Deliberação nº1488/2000, no que se refere às parcerias de colaboração com outras instituições que cooperam nas Práticas Pedagógicas. Sua estrutura curricular inclui também componentes de formação devidamente articuladas como: a formação cultural, social e ética; a formação na especialidade da (s) área (s) de docência; a formação educacional e a iniciação à prática profissional. A formação de professores tem de ter, por isso, uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística, como prevê o ordenamento jurídico da formação de professores (Decreto-Lei nº 344/89). Entretanto, na estrutura curricular do Curso, não encontramos disciplina que trabalhe com Metodologia de Pesquisa, empobrecendo a área da pesquisa.

Segundo relatório de Auto-Avaliação do Curso, “o IEC realiza com elevada frequência, actividades científicas e culturais, nas quais envolve docentes da Universidade do Minho e de outras instituições nacionais e estrangeiras, estudantes e profissionais ligados à Educação Pré-Escolar e ao Ensino Básico” (IEC, 2003: 69).

Na formação de professores, as actividades científicas e culturais devem ser um princípio formativo, o currículo deve considerá-las também como princípio cognitivo, pois inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, oportunizando na formação do professor a valorização da pesquisa, com bases para futuros pesquisadores de suas práticas.

Remetemo-nos à pesquisa realizada através do inquérito por questionário, aos alunos do curso Ensino Básico 1º Ciclo, no item “A Estrutura Curricular do curso Ensino Básico 1º Ciclo, abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente”, a média aritmética foi 2.85, tendo uma indefinição avaliativa. No desvio-padrão houve uma baixa concordância. Podemos inferir que, mesmo o Curso estando de acordo

com as legislações, os inquiridos demonstraram dúvidas, assim como muitos não concordaram que a estrutura curricular atende as necessidades para uma boa formação docente.

O Curso não atende a Deliberação nº 1488/2000, quanto as unidades de crédito, contabilizadas no sistema europeu de transferência de créditos (ECTS)¹¹⁰, não satisfaz os valores mínimos referentes à iniciação e à prática profissional, tendo uma defasagem total de 15 ECTS, uma vez que pela Deliberação consta 50 ECTS e o IEC só oferece 35 ECTS. Já a disciplina Prática Pedagógica, está devidamente autêntica com as legislações, no sentido de ocorrer ao longo do ano letivo e envolver seminários

Para os alunos inquiridos sobre “A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa”, na média aritmética encontramos 3.13, sendo uma indefinição avaliativa, no desvio-padrão 1.21, uma baixa concordância.

A pesquisa tem sido um ponto positivo do Curso, conforme depoimento dos professores formadores, apesar de não possuir a disciplina específica para tal. Qual o real motivo que levaria os alunos a não desejarem que a pesquisa seja uma exigência na Prática Pedagógica? Seria pelo fato de que no 4º ano, muitos alunos sentem dificuldades em algumas épocas do ano, em conciliar a prática pedagógica com as Oficinas? Ou seria o fator tempo, ou ainda o excesso de atividades?

Para os alunos do 4º ano, a Prática Pedagógica III “deveria permitir um maior contacto com a realidade escolar, isto é, na Prática Pedagógica III, os formandos deveriam interagir mais ainda com as crianças, podendo mesmo realizar-se nesse ano, uma intervenção de grupo uma vez por semana” (2005: 81). Podemos também imaginar que o fato de não mencionarmos na pergunta qual seria a Prática Pedagógica onde realizariam a pesquisa, e a queixa dos alunos, do pouco contato com crianças, podem ter sido fatores da baixa concordância entre eles. Estão justamente reivindicando o inverso.

Segundo Deliberação nº 1488/2000, “o estágio envolve a realização de seminários de integração científico-pedagógica e teórico-prática, bem como trabalho de análise e reflexão com os orientadores e com o grupo de estágio”. Neste sentido, a pesquisa já está contemplada no estágio. Em relação ao trabalho de análise e reflexão, os inquiridos responderam no item “o professor responsável pela Prática Pedagógica

¹¹⁰ O ECTS pode ser considerado um sistema de equivalências e de reconhecimento dos cursos que os estudantes realizam nos países europeus. O ECTS fundamenta-se nos princípios: a comparação do progresso do estudante; os cursos têm a correspondência crédito x tempo: um ano=60 unidades, um semestre=30 unidades e um trimestre=20 unidades; a quantificação de crédito por disciplina condiciona-se a quantidade de horas letivas em classe e o de trabalho extra-classe.

cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos”, na média aritmética encontramos o valor 4.11, afirmando que são claramente favoráveis, e no desvio-padrão .50, uma moderada/alta concordância.

Sabemos que o estágio é um eixo de todas as disciplinas do Curso, e não apenas as denominadas “Didáticas ou Práticas”. Porém, em relação ao item “há preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planejamento das práticas no estágio”, na média encontramos 2.89, houve uma indefinição avaliativa e no desvio-padrão 1.11, baixa concordância, apontando a necessidade de todas as disciplinas contribuírem com o estágio, pois é necessário oferecer conhecimentos e métodos para esse processo.

Além de oportunizarem aos estagiários o trabalho de análise e reflexão com acompanhamento pedagógico, acreditamos que a presença de um formador bem preparado junto do estagiário apóia-o pela necessidade de interpretação da dialética que se estabelece entre estes saberes, e pela necessidade de reflexão e síntese que este momento implica. “Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de conscientização e integração dos vectores da competência profissional” (CRUP, [200-?]: 9).

As disciplinas Práticas Pedagógicas oferecidas no Curso, estão em parte de acordo com as recomendações do INAFOP, quanto ao modelo de Prática coerente, permitindo ao aluno o acesso à profissão docente, tendo como suporte o professor cooperante e o supervisor do estágio, porém, o primeiro não está oportunizando ao aluno ministrar aulas.

Em entrevista com a DIEC, esta afirmou:

“para realização das Práticas Pedagógicas, temos um protocolo com as escolas para a realização das mesmas [...]. A Universidade que escolhe quais serão as escolas parceiras, procuramos professores cooperantes que tenham práticas inovadoras e para além de ter essas práticas, que permitam que os alunos desenvolvam experiências”.

Não foi exatamente isso que encontramos através dos resultados do item “o professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras”. No desvio-padrão obtivemos 1.22, uma baixa concordância e na média aritmética 3.11, uma indefinição avaliativa. Como o aluno poderá desenvolver propostas pedagógicas inovadoras se o professor cooperante não as aceita? E ao mesmo tempo não oportuniza ao aluno aplicá-la? Fica o estágio reduzido a como fazer as técnicas serem

empregadas em sala de aula, às habilidades de manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação e demais fichas ?

Para DIEC “nosso protocolo de estágio é assinado pelo Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento, e do Diretor das escolas [...]. Daí, quando os alunos chegam às escolas são bem recebidos, sempre pela direção, são apresentados a conhecer as instalações [...]”.

No inquérito por questionário, trabalhamos com o item “há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando ao bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica”. Na média aritmética obtivemos o valor 3.33, como claramente favorável, porém, no desvio-padrão .89, uma moderada/baixa concordância. Em relação ao item “no seu estágio sente que toda equipe docente da escola o apoia em suas tarefas”, na média aritmética encontramos 3.11, uma indefinição avaliativa e no desvio-padrão 1.09, uma baixa concordância. Verificamos que não há ligação entre o depoimento da diretora e a visão dos alunos.

Observamos também que o IEC deve organizar a estrutura curricular do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, estudando formas curriculares flexíveis de integração, qualificação e competências necessárias ao desempenho profissional, de forma que possa realizar um trabalho sem ambigüidades, porém de natureza interdisciplinar, enriquecendo e valorizando a formação do professor.

Para a professora principiante QZP, “algumas disciplinas ajudaram bastante [...] outras desnecessárias, e depois não ajudaram quando fui a campo”.

Neste intento, acreditamos que algumas disciplinas deverão passar por reestruturação nas ementas, nomenclaturas e carga horária (ECTS), realizando possíveis junções, de forma que possamos apresentar uma estrutura curricular menos inchada, menos fragmentada e com menos sobreposição de disciplinas, haja vista que, a Diretora afirma “[...] é um esforço muito grande de integração que poderia ser mais rica e aprofundada se nosso currículo fosse mais integrado... no entanto, há vários espaços no nosso currículo para integração [...]”.

Diante do exposto, é confirmado que necessitamos trabalhar na formação de professores com currículo mais flexível, dinâmico e interdisciplinar. Veja resultados do inquérito feito em 2003, à Associação dos Antigos Alunos da Universidade do Minho, relativo à alteração curricular “80,6% acham que será necessária uma alteração, enquanto que 19,4% não acham necessário” (IEC,2003: 71).

No inquérito por questionário aos alunos, em relação ao item “Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar”, deparamos no desvio-padrão com 1.16, o que implica uma baixa concordância, e na média aritmética 2.78, tendo uma indefinição avaliativa. No entanto, muitos professores formadores não estão conseguindo trabalhar de forma integrada.

“Há sempre quem declare ironicamente que a única coisa que liga as diferentes salas de aula em uma instituição escolar são os canos de calefação ou os cabos elétricos. Em geral, poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas” (Torres Santomé, 1998: 25).

Difícilmente o aluno verá a coerência em que os conteúdos disciplinares são planejados, até mesmo os docentes encontram dificuldades. Nem sempre a organização em áreas de conhecimento e disciplinas costumam ser objeto de reflexão e discussão coletiva. Para DIEC, “nosso objetivo de trabalho está sustentada na idéia do currículo integrado, claro que há constrangimentos institucionais, fases, contradições, tem uma lógica academicista de departamentos disciplinares, embora nossa Escola tente ultrapassar um bocado disso, com algumas dificuldades”.

O currículo pode ser organizado não somente focando as disciplinas, como o habitual, “mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centradas em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.” (Torres Santomé, 1998: 25). Esta estratégia facilita aos alunos manejarem referenciais teóricos, como também conceitos, habilidades de disciplinas diferentes e a compreensão ou solução de questões e problemas apresentados. Para os alunos do curso Ensino Básico 1º Ciclo “a formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada”, deparamos com o resultado no desvio-padrão .84, o que demonstra uma moderada/baixa concordância, na média 3.69, que são claramente favoráveis. Assim, para os professores principiantes “nossos professores ministravam as aulas sem ligação de uma disciplina às outras [...]” (PC). “A forma como as disciplinas são orientadas no IEC são muito compartimentadas” (QZPZR). Concluímos que “[...] há uma incoerência nisto tudo, pois os professores dizem sempre em interdisciplinaridade, numa articulação de saberes, mas eles não o fazem na nossa formação” (QZPZR).

Existe uma preocupação com a formação dos professores, que se estende a UNESCO. Em seu relatório sobre a Educação para o século XXI, recomenda aos governos “especial empenho em reafirmar a

importância dos professores da Educação Básica” pois “se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas” (1996: 136). Portanto, a responsabilidade da formação do professor ganha um peso ainda maior diante dessa declaração. Os professores da Educação Básica são vistos como profissionais que darão solidez, ou não, às futuras aprendizagens. É justamente diante dessa responsabilidade educacional que as professoras principiantes desabafaram, no distanciamento da formação recebida e a realidade presenciada nas escolas. Para QZPC “os miúdos não reagem da maneira como os professores formadores falam, não é possível fazermos o que dizem [...]”. Neste sentido, “foi um impacto muito grande, aqueles miúdos olhavam para mim com aquele olhar... quem é essa professora?” (QZP). O que ocorre é que “as diferenças são muito grandes, na formação nos é passada uma realidade que não existe, teorias que não correspondem à realidade [...]” (QZPZR). “Embora a formação inicial nos prepare para as diferentes realidades, deparamos com uma realidade ainda mais diferente, que em nossa formação, os professores formadores não pensaram” (EP).

As colocações anteriores reforçam o desejo que os alunos possuem em relação “os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico”, pois deparamos com os seguintes valores: desvio-padrão .66, moderada/alta concordância, e na média aritmética 4.44, são claramente favoráveis. Há evidências de que a grande maioria dos professores formadores estão equivocados ao ministrar as aulas, não focando a realidade para a qual os alunos irão trabalhar. Os professores formadores terão como desafio trabalhar com os alunos a passagem do saber ao saber-fazer, não de uma maneira simplista, mas que possa prepará-los para manejar situações de incerteza e conflito. É provável que as professoras principiantes através dos relatos, sentiram que entraram em outro “mundo escolar”. Para PC “[...] senti que caí de para-quedas e não pude aplicar muitas coisas [...]”. Evidenciamos um verdadeiro caos pedagógico? É possível que os professores formadores desprezem algumas informações em vez de auxiliar os alunos?

“Mas, para o formando, o contacto com o formador desperta-o para a consciência de quão pouco trabalhado está ainda o seu saber. [...] As questionações do formando podem constituir um desafio para o aprofundamento e a conscientização do saber do profissional, ao mesmo tempo que os conhecimentos do formando, se actualizados, podem ser uma fonte de alimentação contínua do formador” (Alarcão, 1996: 29).

Nesta perspectiva, trabalhamos com o item “os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados”. Na média encontramos 3.76, o que nos indica que são claramente favoráveis e no desvio-padrão .67, uma moderada/alta concordância. Isso significa que os professores formadores possuem o conhecimento teórico, mas não trabalham com a transposição para a prática, o que também é comprovado pela professora principiante quando alega “vem o choque da realidade e a realidade chocante, é complicado gerir essas duas, ou seja, a teoria e prática” (EP).

No relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, através de inquérito de opinião quanto à avaliação dos docentes, encontramos: “a existência de um corpo docente com formação diversificada, e uma boa parte com experiência docente nas áreas para que formam e/ou investigação na mesma, o que facilita a articulação da teoria e da prática” (IEC, 2003: 64).

Pelo exposto, estamos convencidos de que há controvérsias entre IEC/alunos/professores principiantes. “É hoje consensual na sociedade portuguesa que precisamos fazer tudo o que for possível para construir cada vez mais e melhores escolas de sucesso e de excelência, com as melhores condições de ensino e aprendizagem” (Portal do Governo, 2006: 1).

No que tange ao ensino e aprendizagem e à formação dos professores, quando inquirimos os alunos sobre “o curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura atuação”, no desvio-padrão encontramos .86, uma moderada/baixa concordância e na média aritmética 3.44, como claramente favoráveis. A partir disso, podemos aferir que há fragilidade e limitações no Curso?

Para a professora principiante, “é muita teoria no Programa e a prática é só quando vamos trabalhar” (PC). Já para EP, “no IEC, procuram formar o professor reflexivo [...] e tem áreas da didática que vão auxiliando, mas o que estudamos na teoria não tem aplicação direta na prática”. Diante da questão, remetemos à pergunta “considero que minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica”, na média aritmética encontramos 3.22, há uma indefinição avaliativa, no desvio-padrão 1.00, uma moderada/baixa concordância. A resposta veio também da professora principiante quando afirmou: “foi bom o alicerce que nos deram, mas são as experiências do terreno que nos fazem crescer e aprender” (QZPZR). Neste caso, a formação inicial é somente o suporte pedagógico e o professor vai se construindo através de sua atuação profissional, em um contexto envolto por uma realidade da qual ele vai se interagindo. O que não podemos é ensinar para os futuros professores uma realidade de escola e educação que não existe. Daí surge o distanciamento entre a formação do professor e a realidade

educativa, que implicará diretamente no insucesso da educação, e em Portugal ele está presente através do índice de repetência e do abandono escolar.

“Devíamos olhar com atenção para esse sinal que tem, em Portugal, expressão quantitativa muito superior a dos outros países da União Européia. Nesses países, os alunos com dificuldades de aprendizagem ou de integração são encaminhados, precocemente, para vias alternativas de ensino. Em Portugal, existem também instrumentos de reencaminhamento e vias alternativas; porém, estes não são, praticamente, utilizados. As escolas preferem o instrumento da repetência às vias alternativas” (Portal do Governo, 2006: 1-2).

Esse fator é abordado pela professora principiante EP “isso é a parte pior [...] a disciplina Didática das Dificuldades Especiais é no último ano do Curso, só que estamos a estagiar e acabamos por deixar a disciplina um bocadinho para trás, porque estamos centradas no estágio [...]”. Para os alunos inquiridos em relação “a formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos alunos, na média aritmética encontramos 2.44, claramente desfavoráveis e no desvio-padrão 1.00, moderada/baixa concordância. Através deste quesito, afirma-se que há deficiência na formação. A escola, como instituição, é essencialmente reveladora dos problemas de aprendizagem da criança e não dos seus atributos e competências. A ponte entre a família e a escola constitui uma rachadura muito profunda, pois é uma passagem brutal de um meio protetor e seguro a um meio aberto e quase indefeso pela criança.

“Muito se descreve e investiga sobre dificuldades de aprendizagem e o insucesso escolar, mas pouco ou quase nada se fez para modificar a “arteriosclerose” do sistema escolar, da propriedade privada da classe, da invulnerabilidade autoritária do diagnóstico, da formação dos professores e dos psicólogos e médicos escolares, etc” (Fonseca, 1995: 11). Assim, o aluno traz em sua “mochila” o caminho para o insucesso ou abandono escolar. As famílias levam seus filhos à escola para aprenderem. O que se faz tradicionalmente é ensinar-lhes a pensar erroneamente, submetendo-os muitas vezes a normas de rendimento e eficácia ou métodos e correntes pedagógicas que estão na moda. Sabemos que um aluno repetente é um aluno abandonado, é um aluno que os professores foram abandonando “em doses homeopáticas”, cujo destino não passa mais pela escola e pela qualificação. Para o PISA, a retenção dos alunos serve somente para rotular (2006). O déficit de competências em matemática revelado pelos resultados do PISA, demonstram a gravidade neste ensino.

“Nas provas de aferição do 4º ano de escolaridade, apenas 50% dos alunos obtêm a classificação máxima no item ‘número e cálculo’. Esta percentagem diminui para valores na ordem dos 30% nas provas do 6º e 9º ano de escolaridade, indiciando a existência de retrocessos ao longo do percurso escolar. Segundo os resultados da avaliação integrada conduzidos pela Inspeção-geral de Educação, nos anos de 2000-2001, 1/3 dos alunos terminou o 9º ano com reprovação a matemática (e 20% em português). Nos exames do 12º ano, registraram-se, no último ano lectivo, 27% de reprovações em matemática (em português, de 8 a 12%)” (Portal do Governo, 2006: 1).

Em 2003, os resultados obtidos no PISA pelos alunos portugueses quanto à disciplina Matemática foi: desempenho médio 466, OCDE foi 500, Níveis muito baixos (iguais ou inferiores a 1), em Portugal 30%, OCDE foi 21%, níveis altos (nível 5 e 6), em Portugal foi 5% e OCDE foi 15% (*Id. Ibid.*).

Portugal ficou classificado no ranking 2003, nos países da OCDE, em 27º em Matemática e 24º em Português. Esses resultados revelam que há problemas a serem enfrentados, tais como a necessidade de reverter um ensino centrado em procedimentos mecânicos, desprovidos de significados para o aluno. “O ensino de Matemática, hoje em dia, é desvinculado da realidade de nossos alunos. [...] O professor deverá oferecer ao aluno um ensino de Matemática aberto para o aprender a aprender, despertando a capacidade de refletir, analisar, tomar decisões, procurar informações, buscar novos caminhos e atuar na sua realidade” (Souza, 2000: 131).

Inquirimos os alunos do 4º ano do curso Ensino Básico 1º Ciclo, quanto à “a formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-me para lecionar os conteúdos desta área curricular”, obtivemos como resultado na média aritmética 3.06, uma indefinição avaliativa e no desvio-padrão .96, moderada/baixa concordância, o que confirma com os depoimentos das professoras principiantes “acho que é a segunda área mais complicada [...]; é ridículo pensar que é uma disciplina básica para ensinar os miúdos e minha formação foi limitada” (QZPQR), pois “[...]foi muito superficial, muito incompleto” (PC).

Para DIEC

“As disciplinas Matemática I e Matemática II, assim como outras são organizadas diante de uma lógica da Universidade. Em todos os nossos cursos as disciplinas são organizadas em quatro tipos de modalidades: teóricas, teórico-práticas, práticas e seminários e laboratórios. Temos que nos integrar na lógica da Universidade e as disciplinas normalmente dependem do que consta na disciplina, como uma aula teórica e duas aulas teórico-práticas e isso têm algumas implicações, na

forma de organizar a disciplina e também nas obrigações dos alunos, porque as aulas teórico-práticas são obrigatórias, mas eles não têm obrigação de vir às aulas teóricas”.

Essa contraposição entre as disciplinas teóricas, teórico-práticas, práticas e seminários e laboratórios não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância aos ECTS, denominada práticas, seminários e laboratórios.

Remetendo aos resultados do PISA, quanto à disciplina de Língua Portuguesa, em 2005 foi apresentado no Portal do Governo que os alunos portugueses obtiveram no desempenho médio 478, OCDE 494, níveis muito baixos (iguais ou inferiores a 1) 22,4%, OCDE 19,1%, níveis altos (nível 5 e 6) 3,8% e OCDE 8,3%. Esses resultados, fortalecem a urgência em investir na formação do professor, especialmente na reestruturação da disciplina Língua Portuguesa, uma vez que se os resultados não são animadores, é por que a mesma não está atendendo a uma necessidade, seja ela dos futuros professores ou dos alunos. A certeza é de que não podemos permanecer intactos diante do problema.

Para a professora principiante QZPZR, “a formação foi muito fraca, é uma área que tenho aprendido em contato com a experiência de outras professoras e colegas [...]; no Curso, nesta disciplina fui mal preparada”. No entanto, QZP afirma: “tive dificuldades, pois no primeiro ano de docência fui ensinar os miúdos a ler e escrever. Foi o pior ano de atuação”. Mesmo após quatro anos decorridos da conclusão de curso das inquiridas, os problemas quanto à disciplina permanecem, através dos resultados obtidos pelo inquérito por questionário aos alunos. Quanto ao item “com a formação recebida, considero que estou preparado para lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa”, deparamos com o resultado 3.57 na média aritmética, demonstrando que são claramente favoráveis, no desvio-padrão .92, moderada/baixa concordância. A disciplina Língua Portuguesa expressa com clareza o gargalo em que se situa. A escola tem dificuldades em alfabetizar e de garantir o uso eficaz da linguagem, condições para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim do 9º ano.

Essas evidências de fracasso escolar vêm confirmar a necessidade da reestruturação do ensino da Língua Portuguesa, com a aprendizagem da leitura e da escrita.

Quanto ao ensino das áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática), encontramos alguns entraves referentes a esse Departamento. Um é quanto ao desnivelamento de conhecimentos trazidos pelos alunos quando ingressam no curso; outro é em relação às condições físicas, em específico, a Educação Musical e do Movimento e Drama, pois a sala não

comporta o número de alunos de cada turma, não tendo possibilidade de desdobramento de horário. Outro entrave é a falta de articulação entre as disciplinas, bem como o distanciamento dessas com a Prática Pedagógica.

Para DIEC,

“a área de expressões contém quatro expressões, Dramática, Arte, Plástica e Físico-motora. [...] apesar de se pretender que se trabalhe de forma articulada e de maneira integrada, devido a uma iniciação de grupos disciplinares e como pessoas que coordenam são separadas, então as aulas são isoladas. Nem sempre foi conseguido trabalhar a integração no 4º ano Oficina de Expressões, por várias razões que tem a ver com as concepções das pessoas formadoras, com recursos, com opções, embora haja um esforço para ter uma integração”.

Em relação aos alunos inquiridos sobre “As áreas de expressões [...] são imprescindíveis para a formação dos alunos do 1º Ciclo”, obtivemos como resultado no desvio-padrão .77, indicando uma moderada/alta concordância e na média aritmética 4.31, demonstrando que são claramente favoráveis. Esses resultados nos levam a concluir que as áreas de expressões são importantes para a formação dos alunos do 1º Ciclo.

Com o cotejamento entre coordenadora e/ou diretora, professores principiantes e alunos, percebemos que a maioria dos problemas elencados se concentram nos professores formadores. Esses deverão estar atentos ao ministrarem suas disciplinas, para que as particularidades de cada situação educativa seja contextualizada, pois o docente necessita possuir, além do domínio do conteúdo de aprendizagem, também o domínio de estratégias que darão suporte ao aprender a ensinar. Os professores formadores, vem num longo processo histórico de construção do conhecimento, de certa forma de “acumulação de saberes”. Nesse sentido, é importante pensarmos até que ponto esse docente oferece ou possibilita aos alunos uma prática reflexiva de suas ações. Ou melhor, é uma prática que difere das adotadas na formação de professores, que na maioria das vezes privilegiam o conhecimento científico ou sistemático.

Como os alunos poderão tornar-se profissionais capazes de ter uma prática onde se dá a reflexão-na-ação¹¹¹, ou seja, pensar no que está fazendo enquanto se está fazendo, se eles não a vivenciam.

¹¹¹ Schön propõe uma concepção de desenvolvimento de uma prática reflexiva em três idéias centrais: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Reproduzimos enquanto docentes, o que experimentamos enquanto alunos. Vimos esta realidade retratada em depoimentos de algumas professoras principiantes brasileiras, como CE “muitas vezes me encontro reproduzindo posturas de meus antigos professores [...], nem sempre são experiências positivas [...]”. Já para EZR “a herança, a gente carrega mesmo, se espelha nos antigos professores [...]”; ou “vejo-me muitas vezes reproduzindo práticas de professores enquanto era aluna [...]”(EZR).

O mesmo ocorre entre algumas professoras principiantes portuguesas “acho que as experiências que tivemos com nossos professores enquanto éramos alunos é muito forte” (QZP); “tive uma professora muito meiguinha [...] tento reproduzi-la, mas com alguns professores as experiências foram negativas, daí tento evitá-las” (QZP); ou “quando nós não conseguimos implementar uma inovação, vamos a ter aos modelos de nossos professores, mesmo aqui no IEC” (EP).

O comportamento do professor não está ligado somente às habilidades técnicas, mas fundamentado no tipo de pessoa, suas especificidades, seu modo de agir e pensar, sua postura ética e solidária, enfim, em sua história. Temos que procurar as vias que nos levam à excelência, e que se aplicam ao ensino e ao desenvolvimento profissional e pessoal, pois corremos o risco de sermos “reproduzidos”, conforme depoimentos anteriores.

Abordamos na pesquisa o papel do professor frente as questões burocráticas da escola, como “tem muita coisa que percebo que não tem utilidade e que nos roubam tempo, o tempo que poderia ser dedicado para preparar materiais para meus alunos”(EP). Acreditamos que “o sistema em si está totalmente burocratizado, nós professores enfrentamos problemas que não fazem parte de nossa profissão, pois não está ligada à parte pedagógica” (QZPQR).

No Brasil não é diferente “[...] vejo que a cada dia vai reduzindo o tempo de preparação das aulas em função dos serviços burocráticos” (CE), ou “não tenho como fugir da questão burocrática [...] porém, será mesmo necessário o preenchimento de tantos papéis, se ficam engavetados?” (EZR).

Hargreaves trabalha com o conceito de intensificação que representa “uma quebra, muitas vezes abrupta, na orientação para o lazer esperada por muitos trabalhadores não-manuais privilegiados, no sentido em que compele a redução do tempo do dia do trabalho a qual não é produzida qualquer mais-valia” (1998: 133). Na profissão docente, são muitos os papeis a serem preenchidos, os informativos, os relatórios, os diários, os mapas de leite, enfim, a questão burocrática tem invadido a questão pedagógica.

VIII Diálogo comparado para a reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em ensino básico 1ºCiclo

420

A cada dia reduz o tempo de aula do professor em prol das questões burocráticas, as quais muitas vezes sabemos que são arquivadas.

CONCLUSÃO

Concluimos que ao longo do capítulo sobre Currículo foi ressaltada a natureza dos desenvolvimentos curriculares do século XX e o espaço potencial para novas abordagens por eles criadas.

Notamos, no entanto, que uma teoria que possa apresentar as possibilidades de mudança no currículo, não nasce nem da concepção dominante do “currículo como *fato*” nem do contrário, a idéia do “currículo como *prática*” propostas pelos teóricos educacionais.

Respectivamente, os docentes se apresentam neste tipo de currículo como meros distribuidores de conhecimentos que o sistema delineou. O segundo torna-se abstrato, tendo os professores uma visão deste como utópica, porém no “currículo como *prática*”, sua grande preocupação é de reconhecer os docentes como agentes conscientes de mudança e de ressaltar as possibilidades humanas nas situações. As conexões históricas entre concepções de currículo, mudanças na economia, o esboço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, apontam para o avanço em direção a elaboração de novas propostas curriculares.

Esse tem sido visto como sistemas diferenciais compostos por uma diferenciação de discursos além de carregar uma multiplicidade de posições e/ou oposições para o sujeito, retrata assim, o caráter processual das identidades que dificilmente estarão finalizadas. Contudo, evidencia as necessidades de junções de esforços para superar as teorizações hiper-racionalizadoras e elaborar um currículo enquanto práxis, para isto, é necessário evidenciar o caráter histórico-sócio-cultural orientada por finalidades.

Para Silva “a negação de finalidades da educação e, por conseguinte, do currículo, o distanciamento do que ocorre no cotidiano das escolas, a minimização do alcance das políticas curriculares nacionais, financiadas por agências internacionais constituem entrave ao avanço de propostas de currículo que coloquem no cerne a questão humana” (2006: 15).

Faz-se necessário voltar para empreender uma educação com o olhar para a compreensão, para projeto de formação humana, para a intervenção na realidade, em função da construção de uma escola democrática. Esta no sentido não somente de favorecer o acesso e permanência, mas sobretudo na construção da cultura do sucesso escolar, da elaboração do conhecimento e sua natureza, da superação dos preconceitos e das práticas de participação. Daí a importância do professor formador trabalhar com

uma didática que favoreça ampliar sua reflexão sobre a prática utilizada, sobre os contextos históricos, sociais, culturais e da própria escola na qual se encontra, capaz de inserir um processo de mudança. A didática deve ser entendida como caráter pedagógico e não instrumental, favorecendo o processo de formação das pessoas.

Concluimos, também, que o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais está baseado em moldes tradicionais, com ênfase nos conteúdos, o que proporciona o distanciamento entre o curso e o exercício da profissão docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse distanciamento do ensino fortalece a sua desvinculação com a realidade escolar. Não existe articulação entre as disciplinas lecionadas e a aplicabilidade da mesma na realidade da escola, como também há desarticulação entre a teoria e a prática. As disciplinas são oferecidas isoladamente, sem tomar conhecimento de questões interdisciplinares e, muito menos, da possibilidade da transdisciplinaridade.

Na estrutura curricular do curso de Pedagogia, deparamos com ausência de conteúdos referente às tecnologias de informação e das comunicações.

Neste século, em pleno desenvolvimento tecnológico e científico da comunicação e informação, a Educação ocupa um espaço fundamental na contribuição desse cenário. Sobre esse fator, recai um peso muito grande na formação do professor. Diante desse desenvolvimento, o professor se encontra com uma tarefa desafiadora e complexa. É na formação inicial que poderemos prepará-lo ou oportunizá-lo para que possa desenvolver sua profissão de modo coerente.

Não podemos também negar que hoje com o Ensino à Distância, muitos profissionais da Educação têm direcionado para essa modalidade, pois a Educação a Distância tem crescido significativamente em todo o mundo.

No curso de Pedagogia da FAE, presenciamos também uma formação genérica (quatro habilitações: Gestão, ALE, EJA e Educação Infantil). Essa formação deve ser de alto nível, no cuidado com a elaboração do currículo, na exigência nos aspectos socioeducacionais, qualificando o profissional egresso para desempenhar competências em suas funções.

Já a estrutura curricular do IEC foi constituída por aglomerado de disciplinas, algumas isoladas entre si, outras com sobreposição de créditos. Através do relatório de auto-avaliação do Curso, 80,6 % dos ex-alunos entrevistados acreditam que há necessidade de alteração do currículo. Neste sentido, o IEC urge

pela construção de um currículo coerente¹¹², que possa ser construído com conteúdos que tenham significado e que sejam conectados entre eles. Que tenha objetivos e que possa articular as experiências de aprendizagem. Que exija dos professores reflexão, parceria, atitude que leve à investigação. Que o IEC possa construir um currículo, visto como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas ao professorado e uma visão diferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo” (Gimeno, 1989 : 14). O que não pode é a construção de um currículo cristalizado na formalidade administrativa, haja vista que, na elaboração da estrutura curricular, devemos ter como referência inicial o conjunto de competências que se almeja que o docente adquira. “São as competências que orientam a seleção e o ordenamento de conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares” (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

A elaboração da estrutura curricular deve ser planejada com critérios, expressos em eixos em torno dos quais devem articular as dimensões que necessitam ser trabalhadas na formação docente, o que não significa que a estrutura curricular do Curso deve ser engessada, mas sim o inverso, que tenha flexibilidade, onde cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, fazendo integração entre eixos disciplinares, seja nas dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, seja nos diferentes âmbitos do desenvolvimento educacional. Os conhecimentos ensinados devem fundamentar a ação pedagógica.

Porém, no curso de Pedagogia da FAE, visualizamos um corte entre eles, uma vez que as disciplinas Práticas Educativas e Estágio tem sido um verdadeiro “faz-de-conta” pedagógico, sem um projeto planejado e estabelecido entre a instituição formadora e a escola.

O número de alunos (56.7%), da Pedagogia que consideram que são boas as possibilidades de emprego após o término do curso foi significativo em relação aos inquiridos do IEC¹¹³ (13.0%). Será a própria estrutura curricular do Curso que amplia essa possibilidade, uma vez que é generalista? Inclusive muitos alunos (44.4%) da Pedagogia, já estão trabalhando como docentes. Essa amplitude do curso de

¹¹² Não estamos afirmando que o currículo do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo seja incoerente e sim que necessita ter maior clareza na forma de articular as disciplinas.

A palavra coerência dará margem para questionamento: coerente para quem? Estamos buscando um currículo coerente para a instituição/professores formadores/alunos/sociedade. Coerência é uma questão filosófica.

¹¹³ Não estamos com idéia simplista de esconder as questões sociais que Portugal atravessa, ou seja, a diminuição da população infantil e o grande número de professores. O que estamos abordando é que um curso generalista tem suas deficiências e em contrapartida suas várias possibilidades de atuação. Nosso posicionamento é primar pela qualidade do Curso, uma vez que acreditamos que quando se forma para tudo não se forma para nada.

Pedagogia, de alguma forma facilita a inserção desses profissionais no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, temos a clareza de que o alargamento horizontal não substitui nunca o aprofundamento vertical. “Por isso, o generalista só é útil quando for um outro especialista, não mais abitolado para entender tudo de nada, nem perdido no espaço por entender nada de tudo [...]” (Demo, 2005: 53).

Na FAE e no IEC, notamos através dos inquéritos que as queixas dos alunos em relação à restrição ao contato desses com a sala de aula foram grandes. Essa restrição interfere na possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à atuação profissional. Há uma concepção restrita de prática, sendo a concepção de teoria e de prática dissociada uma da outra, direcionando o aluno a uma visão aplicacionista das teorias e uma visão ativista da prática. Os alunos não realizam a pesquisa no estágio. No entanto, a pesquisa precisa ser assumida e almejada, uma utopia a ser conquistada no Projeto Pedagógico dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Mesmo com grande número de autores trabalhando em torno do professor pesquisador¹¹⁴, essa não tem sido privilegiada no estágio. A técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa. O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas deparadas no próprio estágio, que poderá ser confrontada com fundamentação teórica sobre a prática, com experiências de outros atores e visões de outros campos de conhecimento.

Além do curso de Pedagogia da FAE não trabalhar com a pesquisa, a falta da disciplina Atividades acadêmico-científico-culturais, acarreta aos alunos um vazio cultural e científico, com uma inadequação ao tratamento dessas. Nem sempre o aluno tem acesso a produções culturais de natureza diversas, ou mesmo acesso a livros e revistas, restringindo-se à biblioteca da Universidade. Logo após seu desligamento da Instituição, o prejuízo cultural e científico se expande.

“Hoje é cada vez mais freqüente que determinados pais percebam deficiências de formação em professores que são responsáveis pela educação de seus filhos. Não é raro que estudantes pertencentes a meios sociofamiliares cultos possam superar alguns de seus professores no domínio de técnicas de informática, de idiomas, de conhecimentos da cultura cinematográfica e, inclusive, em outras aprendizagens mais básicas” (Sacristán, 1999: 128).

¹¹⁴ Podemos citar alguns autores que estão trabalhando com a importância do professor pesquisador como: André 1989; Demo 1996; Evans *et al* 1987; Lüdke 2000; Nixon 1981; Pimenta 2001; Richardson 1994 e Zeichner 1995.

Outro fator que merece apontamento é sobre o professor formador, pois em ambas as instituições houve críticas sob muitos aspectos ligados diretamente a esses profissionais. Não podemos “dar as costas” para essa questão. O professor formador, necessita trabalhar com os alunos de forma a realizar a transposição didática, transformando os conteúdos trabalhados em sala de aula, em objetos de ensino de seus alunos, futuros docentes.

Os professores formadores deverão proporcionar aos discentes a contraposição a formas tradicionais das disciplinas e apresentar um trabalho onde se contemple conteúdos que serão significativos para a atuação profissional, como também, abordar atuações metodológicas diferenciadas, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. Sabemos que os professores formadores, não devem trabalhar com os alunos dentro de uma redoma, isolada ou individualizada. As aulas devem acontecer em ações compartilhadas de produção e experiências vivenciadas pelos alunos, que enriquecerão as possibilidades de criação e de respostas. Assim “[...] precisamos respeitar os conhecimentos e as idéias que os professores já possuem e tomá-los como ponto de partida, ou corremos o risco de nos desviarmos de práticas valiosas que já existem, além de alienar os professores agindo assim” (Fullan e Hargreaves, 2000: 36). O professor formador necessita ter um olhar “multifocal”, para trabalhar com os alunos uma demanda de estudos disciplinares com aprofundamento de conceitos e práticas envolvidas nas experiências dos próprios alunos.

Diante do exposto, vêm as indagações, afinal, quais são as competências necessárias para os professores formadores? Quais são seus saberes e suas tarefas? “Qual sua identidade?” (Altet *et al*, 2003b).

Outro ponto que merece ser discutido é que, no Brasil e em Portugal, deparamos com distanciamento entre a família/escola/professora. Algumas escolas se apresentam como “depósito” de crianças, uma vez que dificilmente há presença e envolvimento dos pais no âmbito escolar. “Se não fosse pelos boletins de avaliação, grande parte da vida do filho passaria cada vez mais despercebida para os pais, porque os contatos pessoais entre professores e pais nunca poderão ser muito freqüentes e fluidos” (Sacristán, 1999: 220).

Não sabemos sequer de quem é a responsabilidade, pois a escola tem soltado as “correntes”, e o aluno adquirindo progressivamente, mais independência dentro da mesma. Temos ciência de que com a evolução do mundo do trabalho e da urbanização provocada pela industrialização, ficou reduzido o

espaço social da família nas sociedades, que perdeu parte do poder e controle sobre seus membros. Neste intervir, a escola assumiu novas funções, algumas eram pertencentes aos pais. Com isso, exige-se que o professor esteja preparado não somente para assumir a função de mediador dos conhecimentos das disciplinas, mas para as transferências das funções paternas, como a aprendizagem da vida em sociedade e também na figura de autoridade.

“A desmotivação e falta de interesse dos pais surge assim como mais uma barreira a ultrapassar, mais um entrave na formação escolar destas crianças. Pensei encontrar neles aliados dispostos a colaborar comigo na educação dos seus filhos [...]” (Costa e Santos, 2005: 97-98). É notório o jargão “educar a criança não é tarefa fácil, porém, mais difícil, são os pais”.

Evidencia que a escola está em crise, pelos baixos salários de educadores; na transferência, feita pela sociedade, da obrigação de alimentar o aluno; de resolver problemas psicológicos; de resolver o problema dos pais e outros (Gadotti, 1998).

“Há que se entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos”. Pimenta (2002a, p.27) Para Gramsci *apud* Giroux (1993), os professores são “intelectuais orgânicos” pois podem gerar seus próprios conhecimentos. E por que não o fazem? Por que não constroem espaço para apresentar o valor da exemplaridade e o valor paradigmático dos conteúdos a serem ensinados? Por que não desenvolvem conhecimentos necessários para um trabalho eficaz? Por que estão exercendo papéis de pais esquecendo de assumir a docência?

Outro ponto comum dos dois países é em relação ao papel das professoras principiantes diante dos impressos, diários, fichas e outros. A cada dia, o trabalho do professor vem crescendo; só não é crescente a valorização dele. O tempo tem sido escasso para a maioria, principalmente dos professores brasileiros, que duplicam a jornada de trabalho¹¹⁵, ministrando aulas em dois períodos.

O ensino está mudando, e vimos que o professor acaba assumindo um pouco da responsabilidade da família. Em sala de aula há problemas comportamentais e sociais que ele precisa resolver antes do

¹¹⁵ Essa duplicação na jornada de trabalho se dá pelo baixo salário do docente. Porém Ioschpe, afirma que essa idéia é um mito e estamos cometendo dois erros: “o primeiro erro é comparar os professores brasileiros aos colegas estrangeiros. Se um país tem renda dez vezes maior que a brasileira, é de esperar que não só seus professores como as outras categorias ganhem um salário dez vezes maior. O segundo erro, [...] o professor tem jornada de trabalho mais leve do que o restante da população: 70% trabalham até quarenta horas semanais. Se a classe docente fosse realmente injustiçada, o magistério não seria uma das carreiras mais populares do país, com mais de 2 milhões de profissionais- número que só faz crescer” (2007: 96).

início das atividades pedagógicas. As questões burocráticas que antes eram resolvidas na secretaria da escola ou com setores administrativos, estão sendo colocados “nas costas” dos professores. Com isso, há uma redução do tempo do professor, conseqüentemente uma redução da preparação do serviço. Pelo pouco tempo, diante de muitas atribuições ao docente, esse acaba levando para casa o que poderia ser resolvido na escola. Reduz o tempo do convívio da família, do convívio social e das atividades de relaxamento. A crescente carga de trabalho e pressão, diminuiu o tempo de preparação das aulas e de confecção de materiais pedagógicos, além de faltar tempo para a formação continuada. Com tudo isso, ainda somos exemplos para muitos alunos, conforme declaração das professoras principiantes. Não tem como mensurar a dimensão do poder do professor, este muitas vezes é reproduzido em brincadeiras de crianças através de “escolinha” ou até mesmo pelas professoras principiantes, que acabam reproduzindo práticas vivenciadas sob a experiência e o olhar enquanto eram discentes. O professor precisa de estar sempre se inovando e aperfeiçoando, não pode ter medo do novo e nem de ousar, de correr riscos e de elevar o nível de adrenalina. O professor não pode parar no tempo. Mas como?

Sabemos que “ensinar é sempre um trabalho exaustivo; os professores estão envolvidos em centenas de interações, em circunstâncias potencialmente geradoras de tensão. A qualquer momento você tem um contato bastante íntimo, dia-a-dia, com um grande número de jovens e crianças, em uma sociedade bastante complexa; tudo isso é um desafio [...]” (Fullan e Hargreaves, 2000: 129).

O que também é desafio às professoras principiantes dos dois países, é em relação à inovação pedagógica. A maioria dos professores que estão atuando nas escolas estão no final da carreira, já não aceitam idéias novas; as próprias professoras principiantes perdem a força. Que comprometimento com mudanças terão alguns professores no fim da profissão frente à Escola e a Educação?

Utopia faz parte da Educação, para não perdê-la teremos que trabalhar de início com modestas mudanças, mas persistirmos no sentido de ampliá-las, de juntarmos um “time” de professoras para aderir a elas aos poucos. As grandes mudanças necessitam de tempo, e acabam ficando duradouras. Ninguém consegue mudar ninguém, é necessário ter paciência e humildade para que as pessoas possam aos poucos desejarem e se adequarem a mudanças.

Outro grande desafio é em relação à inclusão social. Muitas entrevistadas sentem que não estão preparadas para trabalharem com os alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

Para EP¹¹⁶, “no curso a gente só falava da importância de incluir ou não, ficou só neste discurso, mas como fazer esta inclusão não aprendemos” ou “as aulas que tivemos são poucas para aprendermos em termos práticos o que fazer e agir” (QZPQR)¹¹⁷. A inclusão constitui um grande desafio, pois envolve mudanças na concepção de sociedade, de homem, de educação e de escola. Muitas dessas concepções já estão cristalizadas e arraigadas em nome de outro modelo de educação, portanto, mudá-las não é tarefa simples e fácil, sobretudo quando essas mudanças vão beneficiar pessoas que foram historicamente injustiçadas, marginalizadas e excluídas da sociedade, e, em consequência, da escola. Não podemos ter medo, e sim “arregaçar as mangas”, para ajudarmos os que mais precisam da escola e do professor.

O que nos faz acreditar que isso é possível, é que constatamos que 73,3% dos alunos brasileiros e 88,9% dos alunos portugueses optaram por fazer o curso de Pedagogia e/ou Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo devido à vocação. Esses formandos irão buscar, sonhar, querer, ousar, ouvir, questionar e lutar, pois têm o poder, o ideal e o sonho de transformar e de construir uma sala de aula e uma escola mais humana e melhor. Os formandos não ficarão indiferentes à boniteza e à decência que é ser professor. Não há prática docente verdadeira que não seja um ensaio estético e ético (Freire, 1991).

O desafio da instituição formadora na formação do professor é proporcionar ao aluno-futuro docente- condições para que saiba manejar diferentes estratégias, elencando as atividades mais adequadas aos alunos, considerando a diversidade dos mesmos e da comunidade. Que o futuro professor tenha condições de elaborar seus próprios materiais didáticos, diversificar as possíveis atividades e seu uso. Que seja um professor flexível, capaz de perceber e trabalhar as estratégias de avaliação da aprendizagem, levando os resultados obtidos a reflexões e intervenções necessárias ao desenvolvimento do discente. Formar um professor capaz de fazer as interferências necessárias ao conduzir situações educativas, não perdendo a sensibilidade, acolhimento, firmeza, compreensão e relação de autoridade e confiança dos alunos. Que tenha condições de utilizar as tecnologias de informação e comunicação, “a bem” da Educação.

O professor deve conhecer as diferentes faixas etárias e saber intervir quanto aos aspectos físicos, afetivos, psicológicos e cognitivos, assegurando assim, o conhecimento sobre o desenvolvimento humano.

¹¹⁶ Esta inquirida é brasileira.

¹¹⁷ Esta professora principiante é portuguesa.

Necessitamos que o docente saiba atuar enquanto “educador” com ética e justiça, capaz de desenvolver nos alunos a consciência de uma sociedade equânime e igualitária.

Um professor que consiga enxergar em cada aluno as suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas, respeitando-as, reconhecendo-as e realizando as intervenções necessárias. Precisamos de docente que saiba atuar nos diferentes espaços escolares e não-escolares, na promoção de aprendizagem e facilitar a relação de cooperação entre esses espaços, família e comunidade. Assim como respeitar as diferenças étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, tendo consciência dessa diversidade e atuando de forma compromissada.

Almejamos um professor que trabalhe com pesquisa, utilizando a própria realidade em que atua, levantando com propriedade as várias possibilidades de aprofundamento dos conhecimentos, desenvolvendo trabalho em equipe, capaz de estabelecer relações profissionais entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento.

O docente necessita contribuir com a instituição onde atua quanto à elaboração de projetos, planejamentos, implementação de propostas pedagógicas/administrativas e avaliação.

Deve ter uma visão ampla e consciente da necessidade de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Sociais e Naturais), Artes e outros, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Esse professor que idealizamos será capaz de ensinar as crianças dos anos iniciais e 1º Ciclo, de forma plausível. Sabemos que não é tarefa fácil, é desafiadora, de extrema responsabilidade e compromisso, pois nesta fase que se formam nas crianças os hábitos de observação, de questionamento, de motivação, de interesse, de estudo, de saber ouvir, de saber respeitar as opiniões dos colegas, de saber conviver em grupo e outras.

Será utopia almejar que a instituição formadora seja capaz de pensar num currículo que atenda a todas essas demandas educacionais? É possível formar um diferencial de educador? Qual a formação mais adequada para o professor, para que possa responder aos desafios atuais?

Talvez aquilo que seguramos como esperança não seja a realização da perfeição, as soluções utópicas, nem sempre são as soluções dos problemas. Neste sentido, o curso de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo é uma fonte importante (mas não a única), de resolver os problemas na

formação de professores, e os apontamentos da pesquisa são apenas soluções parciais para esses problemas.

O curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo deve importar o modelo do curso de Pedagogia em relação ao menor número de disciplinas e com uma maior carga horária entre as mesmas. É o ponto forte do curso de Pedagogia, uma vez que não há sobreposição entre as disciplinas, elas se encontram com a mesma carga horária (60 h)¹¹⁸, não indicando a valorização de algumas em detrimento a outras.

O curso de Pedagogia deve adequar-se ao modelo de estrutura curricular da Prática Pedagógica do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, uma vez que é distribuído em todos os anos e em cada ano elaboram projetos que vão gradativamente inserindo o formando no contexto escolar. É plausível a evidência da preocupação do IEC em direcionar os alunos às atividades das Práticas Pedagógicas e acompanhá-los no decorrer delas.

Outro ponto significativo é em relação ao Protocolo de Cooperação, pois estabelece os objetivos da Prática Pedagógica dos alunos e fixa a articulação pedagógica e administrativa entre o Instituto de Estudos da Criança e o estabelecimento cooperativo.

O curso de Pedagogia deve também acolher em sua estrutura curricular as Expressões Artísticas¹¹⁹, conforme consta na estrutura curricular da Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo. Esta área dá sentido à experiência humana, desenvolvendo no aluno a sensibilidade, percepção, criatividade e imaginação, além de favorecer a criatividade com as outras disciplinas do currículo.

Limitações do Estudo

Um dos objetivos da pesquisa era justamente inserir o inquérito por questionário aos professores principiantes. Porém, no decorrer dela, tivemos a clareza de que dificilmente esse objetivo seria alcançado, haja vista que para encontrarmos os professores principiantes que participaram do inquérito por entrevista

¹¹⁸ Para convertermos a hora/aula em créditos, devemos atentar que o ano letivo tem próximo de 40 semanas, cada aluno frequenta entre 40 e 45 horas de disciplinas por semana, significando um total de 1600 a 1800 horas por ano. Considerando que um ano letivo tem 60 unidades de créditos, um crédito corresponde entre 26 a 30 horas/aula.

¹¹⁹ Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, no Art.26, § 2º encontramos: “O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

não era tarefa fácil. Portugal enfrenta momentos conflituosos¹²⁰ no que se refere à possibilidade de emprego na docência após o término da formação inicial.

Outra limitação que se fez presente na pesquisa foi quanto à realização de inquérito por entrevista aos alunos do 8º período do curso de Pedagogia da FAE e 4º ano do curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo do IEC. Essa limitação se efetivou pelo tempo que demandaria na realização da mesma, por ser um número relativamente grande de entrevistados. Foi justamente o fator tempo que nos fez optar pelo inquérito por questionário. Mesmo sabendo que o inquérito por entrevista poderia nos proporcionar potenciais vantagens por permitir ao entrevistador suscitar explicações, esclarecimentos e/ou aprofundamentos de alguns itens.

Potencialidades do estudo

Trabalhar com metodologia comparada¹²¹ em dois países distintos como Brasil e Portugal não é algo fácil, principalmente quando se trata de Legislações educacionais diferentes. Porém, nos atemos a analisar as Legislações, as estruturas curriculares dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, ambos pertencentes a Universidades públicas (UFMG e UM), professores principiantes com as mesmas características¹²² e alunos do último ano e/ou período do Curso.

A pesquisa documental referente ao Brasil nos revela que pós Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, houve Decretos, Pareceres, Resoluções e Potarias, todos mencionando a formação do professor; são muitos documentos e poucas são as mudanças. A esperança de vinte e cinco anos era justamente a proposta das Diretrizes para o curso de Pedagogia. Os órgãos competentes fizeram os

¹²⁰ Ao inquirirmos os alunos quanto ao item “Considero que são boas às possibilidades de emprego após o término do Curso”, deparamos com os valores 56.7% alegando sim, 43.3% não e nenhum aluno inquirido ficou sem opinião, o que nos indica que a maioria dos inquiridos brasileiros vê perspectivas de atuarem na docência num curto espaço de tempo. Porém em relação ao curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, 13.0% concordaram, 72.0% discordaram e 14.8% não tiveram opinião, indicando que em Portugal dificilmente os alunos irão trabalhar na docência num curto espaço de tempo, ou seja, logo após a formação inicial.

¹²¹ Numa investigação comparada, e por mais distante que o investigador esteja do objeto em termos de unidade espacial e temporal, mantém-se o primado epistemológico da observação metódica e sistemática, com as suas técnicas específicas, descrição morfológica, tecnológica, cartografia, lexicologia, biografia, genealogia, etc. (Costa *apud* Pacheco, 2003: 13). Todo documento, por mais reduzido a números, é um produto social, histórica e culturalmente contextualizado. (*Id. Ibid.*).

¹²² Com boas médias enquanto eram alunas, máximo quatro anos de experiência na docência, algumas pertencentes às escolas privadas, de zonas rurais e públicas.

Pareceres nº 5/2005 e nº 3/2006, e, por fim, a Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2006, onde aponta as Diretrizes para o curso referido, mesmo assim, alguns órgãos de classe ainda não se dão por satisfeitos e as discussões ainda persistem.

Diante de tantos normativos, observamos que há confusões conceituais referentes a formação de professores na LDB, explícitos nos artigos, os demais documentos como Resoluções e Pareceres vieram confirmar esta realidade, tornando cada vez mais obscuro o curso de Pedagogia e principalmente o papel do profissional da educação no país.

Em relação à Legislação Portuguesa, pós Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 e alterada pela Lei nº 115/1997, deu-se início à aplicação de um novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos ensinos Básico e Secundário. A Lei de bases do Sistema Educativo constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores. Deparamos com Decreto-Lei nº 344/89, que estabelece o respectivo ordenamento jurídico, indicando os princípios gerais a seguir nesta atividade, a natureza, os objetivos e a organização da formação inicial, demonstrando uma coerência com a LBSE, assim como a Deliberação, e mostrando-nos que as legislações portuguesas não perderam o foco da formação de professores.

Com a entrada do Processo de Bolonha, a realidade educacional portuguesa está sendo marcada pela forte influência da União Européia, iniciando, assim, um novo ciclo de Educação Superior em Portugal, que consequentemente, marcará a formação de professores.

Perspectivas de investigação

Com a publicação das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, as instituições de Ensino Superior se viram obrigadas a reestruturarem o curso, dentro de uma visão de extinção das Habilitações. Porém, isso ocorreu somente na nomenclatura do curso, uma vez que, no Parecer CNE/CP nº 1/2006, o Pedagogo poderá atuar na docência da Educação Infantil (0 a 6 anos), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Regular e de Jovens e Adultos; nas funções de Administração, planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional na Educação Básica e em escolas, nas disciplinas

pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, além de outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos.

A formação se dá com 3.200 horas de carga horária mínima de efetivo trabalho acadêmico. Sabemos que muitas instituições de Ensino Superior, que oferecem o curso de Pedagogia, trabalham com a carga horária mínima, pois se envolverem um maior tempo na formação do professor, por consequência ele terá um maior valor agregado à mensalidade.

Hoje no Brasil, deparamos com 966¹²³ instituições que oferecem o curso de Pedagogia, o que demonstra o grande número de concorrentes, sendo necessário o efetivo “corre-corre” na busca de alunos, ou melhor, no “fisgar” os alunos. Ironicamente, comparamos o curso de Pedagogia como um produto ou uma mercadoria que pode ser comercializada.

É possível formar um profissional da educação capaz de atuar em todos os contextos escolares e não-escolares? A Diretriz do curso de Pedagogia estaria somente mudando a roupagem e permanecendo com a mesma proposta? Com 3.200 horas é possível, no curso de Pedagogia, formar educadores para esta nova perspectiva educacional? Quais serão os impactos dessa formação aos professores formadores, alunos e professores principiantes?

Neste sentido, pretendemos continuar a luta em busca de acompanhamento na formação do professor, e em especial no curso de Pedagogia, para analisar não somente a formação dos alunos, mas o acompanhamento dos egressos e perceber quais os impactos que esta formação trará à Educação Brasileira. Pois, “o Brasil ficou em 72º lugar no ranking da Unesco sobre Educação” (Veja, 2006: 57). Não podemos nos conformar com esse resultado.

O curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo deverá ser reestruturado para responder à Declaração de Bolonha, que sugere a fórmula 3/5/8, ou seja, a formação em nível superior com duração de três anos para a graduação (licenciatura), dois anos para o mestrado e três anos para o doutorado (3+2+3).

¹²³ De acordo com dados obtidos através do *site* do INEP (2004), foi constatado que o curso de Pedagogia é oferecido em 966 instituições superiores, são de instituições públicas (estadual, federal e municipal) privadas (particular em sentido estrito, filantrópica, comunitária e confessional).

“Não se pode ter a Europa do emprego sem a Europa da Educação. Sem uniformizar seus sistemas, os países da Europa deverão decidir a respeito de uma certa harmonização dos cursos e dos diplomas e definir um modelo europeu específico, nem burocrático nem submetido ao mercado” (Attali, 1998: 19).

Eis o grande desafio do IEC: reestruturar o Curso não somente para responder à Declaração de Bolonha, mas também às demandas curriculares que emergem da sociedade portuguesa. Pois a “mercadorização” da educação superior de forma transnacional, é vista como um risco pelos dirigentes das Instituições de Educação Superior (IES), uma vez que “a comercialização e a mercadorização da educação superior é considerada como o risco número um para todas as IEC[...]” (Knight, 2006: 18).

Essa preocupação é justificável e até introjetada pela UNESCO e OCDE, pois juntas publicaram texto apontando a preocupação com a qualidade do ensino transnacional, uma vez que é “um documento oportuno que trata sobre assuntos fundamentais relativos à Educação superior em uma sociedade mais mundializada” (2006: 4). Também apontaram para a necessidade das instituições ou órgãos que oferecem a Educação Superior adotarem dispositivos externos de garantia da qualidade e convalidação dos cursos.

Assim, com a inserção do Processo de Bolonha, o IEC passará por uma movimentação de reforma universitária que provavelmente gerará mudanças no espaço de disposições sociais, podendo gerar ascensões e descensos significativos na formação de professores. É justamente neste ponto que há interesse de continuarmos a investigar o curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, para percebermos qual o ganho educacional com essa nova reestruturação. Os futuros professores terão formação que os preparará para enfrentar as realidades profissionais que os esperam?

Pretendemos trabalhar também, com inquérito por entrevistas a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, que estejam prestes a aposentar/reformar, sobre como sentiram o impacto das inovações no ensino em suas carreiras, e se aderiram a essas mudanças.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa época; v.128).

ALARCÃO, Isabel. (org.) Formação Reflexiva de Professores-estratégias de supervisão. In:_____. **Reflexões crítica sobre o pensamento de D.Schön e os programas de formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1996. Cap.I- 09-40.

_____. Contribuição da didática para a formação de professores- reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2000. p.159-190.

ALLAL, L. Estratégias de avaliação formativa: caoncepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L; CARDINET, J. e PERRENOUD, PH. (Orgs.). **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almedina, 1986. p.175-209.

ALMEIDA, Leandro S. Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In: _____. **Capacitar a escola para o sucesso**: Orientações para a prática educativa. Gaia: Edpsico, 1993.

_____.FREIRE, Teresa. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. 3. ed. Braga: Psiquilibrios, 2003.

_____. Alunos sobredotados fora dos currículos escolares. **Diário de Notícias**. Lisboa, 10 de Fev. de 2005. Disponível em:< <http://dn.sapo.pt>> . Acessado em: 12 de Jan. 2007, 21:45.

ALONSO, Myrtes. Formar Professores para uma Nova Escola. In: QUELUZ, Ana Gracinha, ALONSO, Myrtes (Orgs.). **O Trabalho Docente- Teoria & Prática**.São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

_____. (Org.) O Trabalho Docente: Teoria e Prática. In: Leide Mara Schmidt et al. **A Prática Pedagógica como Fonte de Conhecimento**.São Paulo: Pioneira, 2003b. Cap.II, p.19-33.

ALTET, Marguerite. Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: _____.; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. (Trad.) Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003a.

_____. PAQUAY, Léopold *et al.* **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

ALUNOS do 4º ano da Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo) da Universidade do Minho- Instituto de Estudos da Criança. O Perfil da Formação inicial em reflexão. In: ALONSO, Luísa Alonso; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina. 2005.

AMARAL, Ana Lúcia. Currículo Oficial e Currículo Real. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de (Orgs.) **Coleção Veredas- Formação Superior de Professores**. Guia de estudo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003. Módulo 3 v. 4 (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART, Íris Barbosa (Org.). **A educação na perspectiva construtivista-** Reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ANDRÉ, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar, in: Fazenda, I.(Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p.33-45.

_____. Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal. In: FAZENDA, I. (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CLAVES, S.M. e TIBALLI, E.F. (Org.). **Anais do VII Endipe**, vol.II, Goiânia, 1994.

_____ *et al.* Estado da Arte da Formação de professores no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. nº 68. Campinas: Cedes, p.299-309. 1999.

ANFOPE. **Documento Final do VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte. 1992. Texto disponível no site: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope>> , acessado em: 20 dez. 2002. 22:15.

ANFOPE e FORUNDIR. **Carta de Curitiba**. VI Seminário Nacional da ANFOPE/XIV Reunião Nacional do FORUNDIR, em 08 de junho de 2001. Texto disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/cartadecuritiba.htm>> acessado em: 29 ago. 2001. 23:10.

ANFOPE, ANPEd e CESDES. **A Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia**. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004.

ANFOPE. Documento Final do VI Encontro Nacional. Belo Horizonte. Disponível em: <WWW.lite.fae.unicamp.br>. Acessado em: 02 nov. 2005.

_____. Documento Final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte. Disponível em: <WWW.lite.fae.unicamp.br>. Acessado em: 18 out. 2006.

ANTONÍ, Vicenç Benedito. A didática como espaço e área do conhecimento: fundamentação teórica e pesquisa didática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A.. Em defesa das escolas democráticas. In: _____ (Orgs.) **Escolas Democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ARAÚJO, Maria de Fátima Miranda; CRUZ, Olga Maria Torres da. Temas significativos da nossa experiência profissional. In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005.

ARPINI, Dorian Mônica. A sociedade em busca de mais tolerância. **Revista Nova Escola**. Out. 2006. p.34-37.

ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação: Rumo à sociedade aprendente**. 2.e. Petrópolis: Vozes, 1998.

ATTALI, Jacques. **Pour un modele européen d'enseignement supérieur**. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali. Paris: Éditions Stock, 1998.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **A integração dos sistemas de Educação Superior na Europa: de Roma a Bolonha ou da integração econômica à integração acadêmica**. Caxambu: ANPEd, 2006.

BAR, Graciela. A experiência Argentina. In: MENEZES, Luis Carlos (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 1996. (Coleção formação de professores).

BARONE, Paulo Monteiro Vieira Braga. **Declarações de Voto**. Parecer CP/CNE nº 05/2005. Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005.

BERTA, Cecília. **Quem defende os sobredotados?** Disponível em: <<http://www.rvj.pt>>. Acessado em: 15 jan. 2007, 19:40.

BELLO, Isabel Merelo. Trajetórias do curso Normal Superior em São Paulo: das propostas oficiais de formação de professores ao cotidiano das instituições de Ensino Superior. **Dissertação de Mestrado**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC. São Paulo. 2003.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Sílvia. Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade. **Dissertação de Mestrado**. Universidade de São Paulo. Marília-SP: Unesp, 1999.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. e MADAUS, G. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: Mac Graw Hill, 1971.

_____. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1973.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar-Ética do humano: compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, Aglael Luz. O ato de aprender: algumas contribuições da psicanálise freudiana. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima (Org.) **Psicopedagogia- contextualização, formação e atuação profissional**. Porto Alegre: 1999. Cap.IV, p.26-37.

BORGES, Cecília. Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de Pesquisa. **Educação e Sociedade**. 2001. ano XXII, nº 74, abril/2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. (Trad.) SOARES, S. Mateus. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BUENO, G.S. **Educação Especial braileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de Abril de 1939, dá a organização à Faculdade Nacional de Filosofia. In: **Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil**. Decretos-Leis. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1939.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 251/62. Currículo Mínimo do curso de Pedagogia. In: **Documenta**, nº 11, p. 59-63, 1963.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. In: **Documenta**, nº 1, p.33-58, 1962.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa Normas de organização e funcionamento do ensino superior e dá outras providências. In: **Documenta**, nº 94, p.128-136, 1968.

_____. Congresso Nacional. 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. < <http://www.mec.gov.br/legislacao>> Acessado em: 12 nov. 2002, 17:30.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da União. Brasil-DF, nº 248, 1996.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário oficial da União. Brasil-DF, nº 248, 1996.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 2306/97. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino**, as disposições contidas no Art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de Agosto de 1997, e nos Arts. 16, 19, 20, 45, 46 e parágrafo 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº CEB 04, de 29 de janeiro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, 1998. Texto disponível em:

< <http://www.mec.gov.br/legislação> >. Acessado em: 10 ago. 2002, 6:30.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer nº CEB 22, de 17 de dezembro de 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 1998. Texto disponível em:< <http://www.mec.gov.br/legislação>>. Acessado em: 10 ago. 2002, 6:40.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, 1998. Texto disponível em:

< <http://www.mec.gov.br/legislação> > . Acessado em: 10 ago. 2002, 6:10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 1998. Texto disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>>. Acessado em: 10 ago. 2002, 7:10.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica**, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasil-DF, nº 233-E, 1999f.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº CES 970, de 09 de novembro de 1999. **Curso Normal Superior e da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia**, 1999. Texto disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>> . Acessado em: 10 set. 2002, 6:40.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 3.554, de 07 de agosto de 2000. **Dá nova redação ao parágrafo 2º do artigo 3º do Decreto nº 3.276, de seis de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasil-DF, 08-08-2000- Seção1, p.1, 2000.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 3.860, de 09 de Julho de 2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências**, 2001. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legislação> > . Acessado em: 05 maio 2004, 8:20.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº CNE/CP 009, de oito de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena**, 2001. Texto disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>>. Acessado em: 10 ago. 2002, 7:30.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n° CNE/CP 21, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena, 2001. Texto disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legislacao> >. Acessado em: 12 set. 2002, 21:10.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n° CNE/CES 133, de 30 de janeiro de 2001. **Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 2001. Texto disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legislacao> >. Acesso em: 07 out. 2002, 14:15.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n° 02, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Texto disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legislacao> > Acessado em: 12 set.2002, 7:40.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n° 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Texto disponível em: < <http://www.mec.gov.br/legislacao> > Acessado em 12 set. 2002, 12:35.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n° 3.803, de 24 de dezembro de 2002. Dispõe sobre o **Exame Nacional do Curso de Pedagogia**, 2002. Texto disponível em: < <http://www.cmconsultoria.com> >. Acessado em: 08 ago. 2003, 6:50.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Projeto de Resolução. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos em Pedagogia**. Março de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n° 5, de 13 de dezembro de 2005. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer n° 03, aprovado em 21 de fevereiro de 2006. Trata-se de emenda retificativa ao art.14 do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP n° 5/2005, referente às **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.

_____. Resolução n°686, de 11 de Julho de 2005. **Autoriza e regulamenta a realização do estágio supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena Pedagogia e Normal Superior**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução n° 01, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Edição nº2, Brasília, 16 a 20 de abril de 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimento**. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. (Org.). **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRITO, Regina L.G.L de. Escola: Cultura, Clima e Formação de Professores. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O Trabalho Docente –Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p.129-140.

CAIRES, Susana. **Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

CALDAS, Albero Lins. **O Historicismo e a Escola dos Annales**. [2002?]. Disponível em: < <http://ww.unir.br/~primeira/artigo183.html> >. Acessado em: 08 set. 2004, 15:00.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Bártolo Paiva. Para situar a extinção do INAFOP. **Jornal a Página da Educação**. Ano 11, nº 113, jun 2002, p.08. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2244> >. Acessado em: 03 nov. 2005, 21:15.

CARDOSO, Carlos. E a Formação Inicial de Professores? Em que ficamos Sr. Ministro? **Jornal a Página da Educação**. Ano 12, nº 119. Jan 2003, p.22. Disponível em: <http://www.eselx.ipl.pt/cienciassociais/TXTea_formacao_inicial_de_profes.htm> acessado em: 06 mar. 2004, 21:00.

CARMINES, E.G., ZELLER, R. A. **Reliability and validity assessment**. In: LEWIS-BECK, Michael S. (Org.), *Basic Measurement, International Handbooks of Quantitative Applications in the Social Sciences*, vol. IV, Singapura: Sage Publications Toppan Publishing, 1994.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de. **Formação de Professores de Ciências**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v.26).

CARVALHO, Rômulo de. **História do Ensino em Portugal**- desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano. 2 ed., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CEE- Minas Gerais. Resolução nº 450, do Conselho Estadual de Educação Segundo a Resolução de 26 de março de 2003. **Reconhecimento e Renovação de reconhecimento de cursos**.

CEEP- Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Brasília: Abril de 2002. Texto disponível no *site*:
<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/doc_aocne_proposta.htm> Acessado em: 17 nov. 2004, 7:40.

CEIA, Carlos. **A Identidade do Professor na Perspectiva Social**. Universidade Nova de Lisboa. Texto disponível em: < <http://www.fcsh.unl.pt>>. Acessado em: 10 dez. 2004, 7:10.

_____. **As reformas necessárias nos cursos de Formação de Professores**. Artigo publicado parcialmente no Jornal *Público*, em 03 set.2002.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (orgs.). **Formando Professores Profissionais**- Que estratégias? Quais competências? (trad.). Fátima Murat *et al*/2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHERRYHOLMES, C.H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-moderna. In: SILVA, T.T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.122-140.

COLÔMBIA, **Ley General de Educación**. Santafé de Bogotá: 1994.

_____. Ebaixada. **Revolución Educativa**. Disponível em < <http://www.embaixadacolombia.org.br> >, Acessado em: 27 fev. 2007, 16:35.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORI. **Estudar na Itália é possível**. São Paulo: Boletim Informativo. set/out. 1999. ano V-nº 4.

COSTA, Ana Beatriz, SANTOS, Eva Filipa. Da formação à profissão: reflectindo sobre a profissão. In: ALONSO, Luísa, ROLDÃO, Maria do Céu. **Ser professor do 1º Ciclo**: Construindo a profissão. (Coord.).Coimbra: Almedina, 2005.p.91-102.

CRUP- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. **A Formação de Professores no Portugal de Hoje**. Autores: Isabel Alarcão, Vice-Reitora da Universidade de Aveiro, João Pedro da Ponte, Vice-Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Jorge Alarcão, Presidente do Conselho Científico da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Maria José Ferro Tavares, Vice-Reitora da Universidade Aberta. [200-?]

_____. **Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente**. Disponível em: < www.ualg.pt >.Acessado em: 04 jan. 2006. 12:10

CUBA. Embaixada de Cuba. **Cuba e os direitos humanos**. 2000. Disponível em: < <http://www.Embaixadacuba.org.br> >. Acessado em: 21 fev.2007, 11:51.

DEI, Marcello. **La scuola in Itália; come era, come sarà l'istituzione Che accompagna la crescita degli italiani**. Bolonha: Il Mulino, 2000. (Coleção Farsi um'idea).

DEMO, Pedro. **Pesquisa- Princípio científico e ducativo**. São Paulo: Cortez,1991.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Professor do Futuro e reconstrução do conhecimento**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Universidade, aprendizagem e avaliação- Horizontes reconstrutivos**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DOCUMENTO XLV. A República propõe-se transformar a mentalidade portuguesa por meio da instrução e da Educação (1911). **História do Ensino em Portugal- desde a Fundação da Nacionalidade até o fim do Regime de Salazar-Caetano**. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

ENCICLOPÈDIA MIRADOR INTERNACIONAL. **Encyclopedia Britannica do Brasil**. Publicações Ltada. São Paulo: 1995, volume 7.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

ESTALT, Consultoria. **Glossário de Termos**. Disponível em: < www.estatunb.com.br >. Acessado em: 17 jul. de 2006. 15:35.

ESTEVES, Maria Manuela. **A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

_____. Formação de Professores: das concepções às realidades. In: Lima, Licínio C.; Pacheco, José Augusto et AL. **A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação**. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2006.

ESTRELA, Albano. **Teoria e observações de dissertações**. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. Análise de Conteúdo. In: PACHECO, José Augusto, LIMA, Jorge Ávila (orgs.). **Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006.

EVANS, C; STUBBS, M et al. **Educational practitioners: absent voices in the building of educational theory**. Working Paper n° 170. Wellesley, MA; Wellesley College Center for Research on Womem, 1987.

FAE/UFMG. O Curso de Pedagogia da FAE. **Cadernos da Faculdade de Educação**, setembro de 1986.

_____. Proposta de Alteração Curricular da versão 2001/2002 curso de Pedagogia FAE/UFMG. **Elaborado pelo Colegiado do Curso de pedagogia**. 2002.

FELDFEBER, Myriam *et al.* Os Supervisores: sujeitos-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FERNANDES, José Carlos Gomes. **O Associativismo de Pais: No Limiar da Virtualidade?** Uma abordagem Sociológico-Organizacional de uma Associação de Pais. Braga: Universidade do Minho, 1999.

FERNANDES, Preciosa; RODRIGUES, Maria de Lourdes. A formação contínua de professores e o papel do consultor de formação. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?** Braga: Universidade do Minho, 2005, p.185-200.

FERNÁNDEZ, José Tejada. Perfil Docente e Modelos de Formação. In: LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002. p.19-44.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa,; PACHECO, José Augusto et al. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, Aurélio B.H. **Dicionário Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

FERREIRA, Carlos Alberto Alves Soares. O Pensamento e as Práticas de Avaliação Formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Tese de doutorado**. Departamento de Ciências da Educação. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro Vila Real, 2003.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de Professores-Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

_____. Formação inicial de professores: discursos, práticas e possibilidades. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?** Braga: Universidade do Minho, 2005.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. **Curso de Estatística**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FORMOSINHO, J. **A Construção de uma Escola de Educação da Criança**. Braga: Edições CEFOPE, 1995.

_____. e MACHADO, Joaquim. Autonomia, Projecto e Liderança. In: Formosinho, João; FERREIRA, Fernando Ilídio, MACHADO, Joaquim (Orgs.) **Políticas Educacionais e autonomia das Escolas**. Porto: ASA Editores, 2000.

_____. **A formação prática dos professores**: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Revista Portuguesa de Formação de Professores. Vol.1, 2001.

FORUMDIR. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia**. Minuta de Proposta decorrente de estudos e debates desenvolvidos pelo FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, aprovada no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS. Texto disponível em: <<http://www.faced.ufba.br>>. Acessado em: 17 dez. 2003, 10:30.

_____. **Considerações do ForumDir sobre a proposta do Conselho Nacional de Educação de Resolução que Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Texto disponível em: <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/pedagogia/Consideracoes_do_ForumDir.doc> Acessado em: 12 ago. 2003, 21:15.

_____. **Considerações do ForumDir sobre Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Texto disponível em: <www.prograd.ufes.br/licenciaturas/pedagogia/doc> Acessado em: 10 mar. 2005, 22:35.

FORQUIN, J.C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: 21(1), 187-198, jan/jun.1996.

FRAM, Therezinha. Algumas idéias sobre disciplina em educação. Revista **Temas Educacionais**. Julho-dez.1968.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um Currículo de Formação de Pedagogos: Indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. Cap.III p.99-127.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. A construção de uma nova cultura política. In: Poder Local, Participação Popular, Construção da Cidadania- **Fórum Nacional e Participação Popular nas Administrações Municipais**. Revista nº 1, fev.1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 2000. (Coleção formação de professores).

_____. Formação de professores na escola cubana: o processo nas séries iniciais. In: GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de Professores: A experiência Internacional sob o olhar brasileiro**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 2000. (Coleção formação de professores).

_____. Documento Norteador para elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação de Professores. **ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Faculdade de Educação- Unicamp** –Campinas, 15/09/1999. Disponível em:< <http://www.caradebiologia.com.br> > Acessado em: 20 out. 2002, 8:10.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente-** Buscando uma educação de qualidade. (Trad.) Regina Garcez. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. Estratégias para definição das áreas de formação e atuação do educador. Caderno ANDE. Associação Nacional de Educação. **A formação do educador**. São Paulo, 1998.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e Formação de Professores. In: RIVERO, Cléia Maria L.; _____. (Orgs.) **A formação de professores na Sociedade do conhecimento**. Bauru-SP: EDUSC, 2004. cap.IV, p.101-124.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Maria Adelina. Papéis Educativos: professores e outros profissionais da Educação. In: PIRES, Eurico Lemos (Org.). **Educação Básica-** Reflexões e Propostas. Porto: Humbertipo/Porto, 1996.

GARRIDO, Elza. Debatedora principal da pesquisa **Formação de professores na Colômbia**. Campinas, SP: Autores Associados; Nupes, 2000.

GARRIDO, José Luis Garcia. **Sistemas educativos de hoy**. 3.ed. Madri: Editorial Dykinson, 1993

GATTI, Bernardete A. **Diagnóstico, Problematização e Aspectos Conceituais Sobre a Formação do Magistério** - Subsídio para o Delineamento de políticas na Área. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996.

GERALDI, Corinta M. G *et al.* Registrando a história vamos delineando (e complexificando) os significados que perpassam a constituição do professor pesquisador. Trabalho apresentado no **VIII Endipe**, Florianópolis, Maio 1996.

_____. *Et al* (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito: Teoria e Prática**. 4.ed. (Trad.) Conceição Lemos Pires. Oeiras, Portugal: Celta, 2001.

GIMENO. Sacristán, J. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988a.

_____. **El currículo em la acion**. La arquitetura de la práctica. In: _____. **El curriculum: uma reflexão sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988b.

_____. **Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? Cuadernos de Pedagogia**. n.172, p.14-18, 1989.

_____. **Poderes Instáveis em Educação**. NEVES, Beatriz Affonso (trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. GÓMEZ PÉREZ, A.I. **Comprender e Transformar o Ensino**. (Trad.). Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T.T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.41-69.

GHISOLFI, Juliana do Couto. **Políticas de Educação Superior Norte-Americanas: faça o que digo mas não faça o que faço?** São Paulo: Cortez, 2004.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Interação**. Brasília, MEC/SESSP. Ano 8, nº 20, 1998. p.27-28.

GOERGEN, Pedro. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: _____. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 2000. (Coleção formação de professores).

GOMES, Joaquim Ferreira. **Para a História da Educação em Portugal**. Porto: Editora Porto, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

GUENTHER, Zenita C.; FREEMAN, Joan. **Educando os mais capazes- idéias e ações comprovadas**. São Paulo: EPU, 2000.

GUBA, E e LINCOLN, Y. **Fourth generation Evaluation**. London: Sage, 1989.

GUEDES, Igor. **O Positivismo, Os Anais e a Nova História**. 2001. Disponível em: <<http://www.ohistoriador.hpg.ig.com.br/annales.htm>>. Acesso em: 08 set. 2005, 15:30.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora, 1994.

HAKE, Barry J. **Lifelong Learning in Late Modernity: The challenges to society, organizations and individuals**. Original version published in Adult Education Quarterly. Vol.49, no.4, 1999, 77-89.

HARGREAVES, Andy. **Professores em tempos de mudança**- O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HENRY, P. ; MOSCOVIVI, S. **Problèmes de L'analyse de contenu**. Langages, 2. Paris: Larousse, 1968.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação**- os projetos de trabalho. (Trad.). Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERRERA, Martha Cecília. A história da formação de professores na Colômbia: uma busca de identidade profissional. In: GOERGEN, Pedro, SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 2000. (Coleção formação de professores).

HYPÓLITO, Á. M. Pedagogo e educador: Formação, de-formação e re-qualificação nas relações concretas de trabalho. **Cadernos de Educação**, no especial. Pelotas: jun/p25-31.1991.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

IEC. Instituto de Estudos da Criança. **Relatório de Auto-Avaliação do Curso de Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo**. Braga: UM, 2003.

_____. Instituto de Estudos da Criança. **Diploma legal da criação de funcionamento da Licenciatura em Educação**. Braga: UM, s.d..

INEP. **Avaliação internacional revela que atraso escolar é o maior problema educacional do Brasil**.

Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >, Acessado em: 08 de jan. 2002, 14:35.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Crescimento do número de instituições de Ensino Superior (IES). Brasil. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br> >, Acessado em: 18 de nov. 2004, 21:10.

IOSCHPE, Gustavo. Os quatro mitos da escola brasileira. **Veja**, São Paulo, ano 40, n.9, p.96-99, mar.2007.

IPL- Instituto Politécnico de Leiria. **O Ensino Superior Politécnico, natureza e objectivos**. Revista n 1, Mar. 2000. Disponível em: < <http://www.sas.iplei.pt> >. Acessado em: 09/01/2006.

ITÁLIA. Legge 19 novembre 1990, n° 341. **Reforma degli ordenamenti didattici universitari**. Gazzetta Ufficiale della repubblica italiana, Serie generale, n° 274, 23/22/1990.

KAWAMURA, Lili K. A formação do professor no Japão: questões atuais. In: GEORGEN, Pedro; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, Nupes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Educação Infantil no Japão. **Cadernos CEDES**. Grandes Políticas para os pequenos Educação infantil. Campinas- Sp: Papyrus, 1995, n. 37.

KNIGHT, Jane. **Internationalization Survey** (preliminary findings report). Paris, 2006. Disponível em < <http://www.unesco.org/iau> >. Acessado em: 22 jan. 2006, 18:20.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização?. In: ALTET, Marguerite, PAQUAY, Léopold, PERRENOUD, Philippe (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. (Trad.). Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LA TORRE, Saturnino de *et al.* **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LEFEBVRE, H. **lógica formal/Lógica dialética**. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEMOS, Jorge. SILVEIRA, Teodolina. Autonomia e Gestão das Escolas- Legislação anotada. In: _____. **Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, alterado pela Lei nº 24/98, de 22 de Abril**- Regime e autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Texto anotado. 4.ed. Porto: Portugal, Porto Editora, 2003.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LEVIN, Jack; FOX, James Alan. **Estatística para Ciências Humanas**. (Trad.) Alfredo Alves de Farias. 9.ed. São Paulo: Prendice Hall, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática- O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2000. p.77-130.

_____. Que destino os Educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Sema Garrido (Coord.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 107 a 134.

_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002b. p. 59-97.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002c. p.11-57.

LIMA, Jorge Ávila de. Ética na investigação. In: Pacheco, José Augusto; Lima Jorge Ávila. **Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006, p.120-161.

LIMA, Priscila Augusta. Educação Inclusiva. In: MIRANDA, Glaura Vasques de et al (Orgs.). **Veredas- Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE, 2005. Módulo 7. v.3.

LISBOA, Joana. Reflectindo sobre a formação. In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005.

LÔBO, Irene. **Cuba tem 99,5% das crianças de 0 a 6 anos na educação pré-escolar**. Disponível em : < <http://www.radiobras.gov.br> > . Acessado em: 22 fev. 2007, 20:21.

LOPES, Amélia. Da formação à profissão- choque da realidade ou realidade chocante? . In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (Orgs.). **Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Almedina, 2005.

LOUREIRO, Manuel Joaquim. **Discurso e compreensão na sala de aula**. Porto: Edições ASA, 2000.

LÜDKE, Menga. O Professor, seu saber e sua pesquisa. In: Dossiê Os Saberes dos Docentes e sua Formação. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. 74. Ano XXII- Abril- 2001.

_____. A pesquisa e o professor da escola básica: Que pesquisa, que professor? In: CANDAU, V. (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p.101-114.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. Educação Inclusiva. In: **2º Seminário Internacional Sociedade Inclusiva**, 2001. Belo Horizonte: Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais. Anais 2003, p124-127.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores- o conhecimento sobre aprender a ensinar**. (trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPEd), Caxambu: 1997.

MEC. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores Educação Básica, em cursos de Nível Superior**. Brasília: 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Educação Escolar Brasileira. O que trouxemos do século XX?**. São Paulo: Artmed, 2004.

McCUTCHEON, G. Curriculum na the work of teachers. In: BEYER, L. E; APPLE, M. (Orgs). **The Curriculum. Problems, politics and possibilities**. Albany: State University of New York Press, 1988.

McLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.9-40.

MINAS GERAIS. I Encontro Mineiro de Coordenadores dos Cursos de Pedagogia. **Diretrizes em Questão**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: < www.ufjf.br > Acessado em: 14 abr. 2005, 18:40.

_____. Legislação Educacional Estadual. Resolução Conselho Estadual de Educação nº 450, de 26 de março de 2003. **Altera e consolida normas relativas à educação superior do Sistema Estadual de Minas Gerais e dá outras providências**.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA COLÔMBIA. **La Revolución Educativa**. Disponível em: < <http://www.mineducacion.gov.co> >. Acessado em: 24 jun. 2007, 21:15.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Comentário – Formação continuada de professores e mudança na política pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Orient.); ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente. Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 58-60.

MORAES, Maria Célia, PACHECO, José Augusto et al. Formação de Professores- Perspectivas educacionais e curriculares. (Orgs.) In: SILVA, José Nascimento. **A formação contínua de professores- Contradições de um modelo**. Porto: Portugal, Porto Editora, 2003a. cap. VI, p.105-126. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

_____, PACHECO, José Augusto. Formação de Professores- Perspectivas educacionais e curriculares. In: PACHECO, José Augusto *et al* (Orgs.). **Percursos na formação inicial de professores a corrida do caracol**. Porto: Portugal, Porto Editora, 2003b. cap.VI, p.105-126. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo, políticas educacionais e globalização. In: PACHECO, José Augusto (Org.) **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Editora Porto, 2000. Cap 3 -990126 (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

MOREIRA, João. **Investigação Quantitativa**. In: PACHECO, José Augusto *et al.* (Orgs.). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. Porto: Porto Editora, 2006. p.41-84.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. (Trad.) Catarina Eleonora F. da Silva *et al.* 5.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MORGADO, José Carlos. **A (des) construção da autonomia curricular**. Porto: Edições Asa, 2000. (Coleção Perspectivas Actuais).

_____. Educar no século XXI: que papel para o (a) professor (a)? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____; ALVES, Maria Palmira(Orgs). Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? In: MIRANDA, Maria Olinda Ribeiro de. **Análise retrospectiva dos modelos de formação de professores e suas repercussões na educação**. Braga: UMINHO, 2005a. Cap VIII, p.115-137.

_____. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto: Porto Editora, 2005b.

NIXON, J. **A teacher's guide to action research**. Londres: Grand McIntyre, 1981.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos: uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. (Coord) **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. (Trad.). Graça Cunha *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 1995.

_____. Os Professores e a sua Formação. 2. ed. In: GÓMES, Angel Pérez. **O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. (Trad.). Graça Cunha *et al.* Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 1995.

NUNES, Nuno Jardim *et al.* **Projecto de Bolonia Uma**. O impacto do Processo de Bolonha. Disponível em: <www.bolonha.uma.pt> . Acessado em: 04 jan. 2006. 11:45.

PACHECO, José Augusto. **O Pensamento e a Acção do Professor**. Porto: Editora Porto, 1995a. (Coleção Escola e Saberes, vol.05).

_____. **Formação de Professores: Teoria e Práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995b.

_____. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma educativa**. Porto: Porto Editora, 1995c.

_____.(Org.) Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo.In: _____ **Marco Epistemológico**. Braga: Portugal, Livraria Minho, [199-?]. I Parte, p.11-27. (Coleção Minho Universitária).

_____. & FLORES, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto: Editora Porto, 1999. (Coleção Escola e Saberes, vol.16).

_____.Territorizar o currículo através de projectos integrados. In: _____.**Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Currículo: Teoria e Práxis. 2.ed.** Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Ciências da Educação, nº 22).

_____. **Políticas Curriculares**. Porto: Editora Porto, 2002.

_____.Políticas Educativas para o Ensino Superior na União Européia: Um olhar do lado Português. **Educação e Sociedade** – Revista de Ciência da Educação. CEDES. São Paulo: Cortez; Campinas, vol.24, n 82, p.17-36, abril 2003a.

_____. Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de Professores-Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003b. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

_____. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. Ser Professor: desafios da sociedade do conhecimento. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (orgs.) **Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?** Braga: Actas, 2005b.

_____. **Estudos Curriculares-** Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005c.

_____. LIMA, Jorge Ávila de (Orgs). Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses. In:_____. **Enquadramento Geral da Investigação**. Porto: Porto Editora, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade** – Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências, Campinas SP, ano XX,n.68/especial, p.109-125, dez.1999.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____.**A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. (Trad.) Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação-** perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *et al.* As competências para ensinar no Século XXI- A formação dos professores e o desafio da avaliação. In: _____. **A Formação dos Professores no Século XXI.** Porto Alegre: Armed Editora, 2002. cap.1, p:11-33.

PETRONILHA, Clélia (Relatora). Sugestões **para Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.** São Paulo: Comissão Bicameral, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo no Brasil –gênero e crítica de um conceito. 2 ed. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Estágio na Formação de Professores-** Unidade Teoria e Prática?. 5.ed.São Paulo: Cortez, 2002b.

PITTA, Luis et al. **A Profissão Docente.** Disponível em:
< <http://www.prof2000.pt/users/lpitta/de-2/docente.htm> > . Acessado em: 18 mar. 2004. 13:45.

PONTE, João Pedro et al. **O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências.** Disponível em:
<<http://www.cie.fc.ul.pt/membros/cgalvao/icarreira.doc>>. Acessado em: 08 jan. 2007. 16:04.

POPKEWITZ, T.S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T.(Org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1994. p.173-210.

PORTAL DO GOVERNO. **Divulgação pública dos resultados do PISA-2003 e de medidas para melhorar o ensino damatemática.** Disponível em < www.portugal.gov.pt >. Acessado em: 07 out. 2006, 18:45.

_____. **Os resultados do PISA-2003.** Disponível em < www.portugal.gov.pt >. Acessado em: 07 out. 2006, 18:45.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 13646, de 19 de julho de 1930. **Criação das Escolas do Magistério Primário.**

_____. Decreto-Lei nº 427-B/77, de 14 de outubro. **Ensino Superior de Curta Duração.** Substituiu o projeto das Escolas Normais Superiores, Instituições criadas pelo Decreto-Lei nº 403/73, de 11 de Agosto.

_____. Decreto-Lei n° 27279, de 24 de Novembro de 1936. **Interrupção na formação dos professores primários.**

_____. Decreto-Lei n° 513-T/79, de 26 de Dezembro. **Institui a rede dos estabelecimentos do ensino superior politécnico e altera a designação do ensino superior de curta duração para o ensino politécnico.**

_____. Decreto do Governo n° 51/83, de 1 de Julho. Formação inicial dos professores do Ensino Preparatório continua a ser atribuída às Escolas Superiores de Educação.

_____. Assembléia da República. Lei n° 46/86 de 14 de outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo. Texto disponível em: < <http://www.educare.pt> >. Acessado em: 13 out. 2004, 16:40.

_____. Decreto-Lei n° 287/88, de 19 de Agosto- **Regulamenta a profissionalização em serviço** (alterado pelos Decretos-Leis n° 345/89, de 11 de Outubro, e n° 15-A/99, de 19 de Janeiro.

_____. Decreto-Lei n° 344/89, de 11 de Outubro. **Aprova o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.**

_____. Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de Agosto. **Reforma os Currículos dos Ensinos Básico e Secundário.** Texto disponível em: <<http://www.educare.pt>>. Acessado em: 18 dez. 2004, 21:30.

_____. Lei n.º 54/90 -**Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico.**

_____. Decreto-Lei n° 139-A/90, de 28 de Abril de 1990. **Regime jurídico da formação de professores-** Art. 32- indução. Texto disponível em: <<http://www.educare.pt>>. Acessado em: 18 dez. 2004, 21:00.

_____. Decreto-Lei n° 95/97 de 23 de Abril. **Aprova o Regime Jurídico da Formação Especializada dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.** Texto disponível em:<http://www.netcabo.pt/cfpor/95_97.htm >. Acessado em 13 out. 2004, 16:35.

_____. Lei n° 115/97, de 19 de Setembro. **Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo.**

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei n° 255/98 de 11 de Agosto. **Regula as condições em que os educadores de infância e os professores dos ensinos básico e secundário**, titulares de um diploma de bacharelado ou equivalente para prosseguimento de estudos, podem adquirir o grau académico de licenciatura.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei n° 290/98 de 17 de Setembro. **INAFOP, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.** Sistema de Acreditação da Formação Inicial de Professores.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei n° 194/99, de 7 de Junho. **Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.**

_____. Decreto-Lei n° 15-A/99, de 19 de Janeiro, **altera os requisitos de vinculação aos quadros de zona pedagógica**, criados pelo Decreto-Lei n° 384/93, de 18 de Novembro, com a redacção dada pelo Decreto-Lei n° 16/96, de 8 de Março, e estabelece o direito de acesso à profissionalização em serviço dos docentes integrados em quadros de zona pedagógica, introduzindo alterações de natureza instrumental no regime de profissionalização em serviço,

_____. Despacho n° 9590/99, de 14 de Maio. **Estabelece as linhas orientadoras para o desenvolvimento de projectos de gestão flexível do currículo nos estabelecimentos de ensino básico a partir do ano lectivo 1999/2000**. Revoga o Despacho n° 4848/97 de 30 de Julho.

_____. Aprovada pela Comissão de Acreditação e Certificação e homologada pelo Conselho Geral, em 13 de Novembro de 2000. **Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores**. Deliberação n° 1488/2000. D.R. 15.12.2000 (2ª Série).

_____. Decreto-Lei n° 6/2001, de 18 de Janeiro. **Aprova a reorganização curricular do ensino básico** (estabelece a progressiva revogação do disposto no Decreto-Lei n° 286/89, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico) (alterado pelo Decreto-Lei n° 209/2002, de 17 de Outubro).

_____. Decreto-Lei n° 240/2001, de 30 de Agosto. **Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário**.

_____. Decreto-Lei n° 241/2001, de 30 de Agosto. **Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico**.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - **INAFOP**, Projecto de Recomendação Iniciação à Prática Profissional: a prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. Outubro de 2001.

_____, Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. **INAFOP** Regulamento do Processo de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e Professores. Deliberação n° 1409/2000. D.R. de 16.11.2000 (2ª série).

_____. Ministério da Educação. **Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário**. Grandes Opções do Plano 2005. Medidas de Políticas a Concretizar em 2005. Texto disponível em: < http://www.confap.pt/docs/oge_1_2005.pdf >. Acessado em: 20 dez. 2004, 13:40.

_____. Ministra da Ciência e do Ensino Superior, publicado no Diário da República, II série, em 13 de julho de 2004, pp.10 579-80. **Parecer sobre a implantação do Processo de Bolonha na área de Formação de Professores** elaborado ao abrigo do Despacho n° 13 766/2004.

RAMOS, Lúcia M. Almeida *et al*. **A psicologia na Formação de professores**. Ver. do I.S.P.V., 1997. Ano 2, n° 6.

RASCO, J. F.; BARQUÍN RUIZ, J. y PÉREZ GÓMES, A. I. **Desarrollo profesional Del docente: política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

RIBAS, Marina Holzmann *et al.* Formação Continuada de Professores e mudança na Prática Pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinha, ALONSO, Myrtes (Orgs.). **O Trabalho Docente- Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RICHARDSON, V. **Conducting research on practice Educational**. Resercher n° 23 (5), p.5-10, 1994.

RIVAROSSA, Alcira, PALACIOS, Francisco Javier Perales. La transformación de la pedagogía de los profesores universitarios de ciencias desde la reflexión: una propuesta innovadora. **Revista Interuniversidade Formação Profesoeres**. 1998, n.33, p141-159.

RIVIERO, Raúl. **Fidel fez uma revolução no ensino do país**. Disponível em: < www.adiz.org.br >. Acessado em: 22 fev. 2007, 13:32.

RODRIGUES, Marli de Fátima ; KUENZER, Acácia Zeneida. **As diretrizes para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática**. Disponível em < <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos?acacia.htm> >. Acessado em: 27 set. 2006, 13:45.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo como projecto o papael das escolas e dos professores. In: MARQUES, Ramiro; ROLDÃO, Maria do Céu (orgs.). **Reorganização e gestão curricular no Ensino Básico**. Reflexão Participada. Porto: Porto Editora, 1999 a . Cap.I, p. 11 a 22. (Colecção CIDInE, n° 8).

_____. **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 1999b (Reflexão Partilhada, 6).

S.A. **Disciplina na Escola**: relacionamento Escola X Comunidade. Disponível em: < <http://www.aomestre.com.br> > . Acessado em: 20 out. 2006. 18:54.

RUARO, Dirceu Antonio. **Prática reflexiva de professores**: possibilidades e limites. Pato Braçnco, PR: Imprepel Gráfica e Editora Ltda, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMES, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4.ed. (Trad.). Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Poderes instáveis em Educação**. (Trad.). Maria da Graça Horn. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. (Trad.). Ernani F. da Foseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES, Andreia. **Falta de professores pode pôr em risco qualidade da Educação no Mundo**. Disponível em < <http://www.ilo.org/public/english/bureau/inf/pr/2002/45.htm> >. Acessado em: 12 fev. 2004, 14:20.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. (Trad.). Cláudia Schlling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de (Orgs.) **Coleção Veredas- Formação Superior de Professores**. Guia de estudo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002a. Módulo 3 v. 1 (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

_____. Processo de Construção do Currículo In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques de (Orgs.) **Coleção Veredas- Formação Superior de Professores**. Guia de estudo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002b. Módulo 3 v. 2 (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

SANTOS, Milice Ribeiro dos. Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção. In: BERTÃO, Ana Maria; FERREIRA, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos. (Orgs.) **Pensar a escola sob os olhares da Psicologia**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____. O problema da formação de professores na Itália. In: GOERGEN, Pedro, _____. (Orgs.) **Formação de Professores- Experiência Internacional sob o olhar brasileiro**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, NUPES, 2000. (Coleção formação de professores).

SCHLINDWEIN, Luciane Maria *et al.* Currículo e Formação de professores: questões implicadas na construção partilhada de um software educacional. **Revista de Estudos Curriculares- Associação Portuguesa de Estudos Curriculares**. Braga, ano 1, n. 2, 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão**. Disponível em < <http://www.scielo.br> > . Acessado em: 05 de out. 2006, 10:35.

SCHEIBE, Leda et al. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade – Formação de Profissionais da Educação Políticas e Tendências**, Campinas SP, ano XX, n.68/especial, p.109-125, dez.1999.

SCHÖN, D.A. **Le praticien réflexif**. Montréal: Éditions Logiques, 1995.

_____. **Educando o Profissional reflexivo- um novo design para o ensino e a aprendizagem**. (Trad.). Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

SESu/MEC nº 146/03/1998. Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Diretrizes Curriculares**. Brasília, DF: 06/05/1999.

SIC- Sistema de Informação e Comunicação – Mercosul Educacional. **Sistema Educativo Argentino**. Disponível em: < www.sic.inep.gov.br/index >. Acessado em: 19 fev. 2007, 11:45.

SILVA, Carmem S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil** – história e identidade. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Maria Aparecida. **Currículo para além da Pós-modernidade**. GT: Currículo/n.12- ANPEd. Caxambu 2006.

SILVA, P. **Etnografia e Educação**: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto: Profedições, 2003.

SCHMIDT, Leide Mara *et al.* A Prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira Educação, 2003.

SNOECHX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTWET, Marguerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold *et al.* **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 21-40.

SOUZA, Paulo Renato. **A Revolução Gerenciada. Educação no Brasil 1995-2002**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUZA, Gleicione A. D. Bagne de. Identificação de aspectos e propostas nos espaços de conhecimento no ensino da Matemática. **Dissertação de mestrado**. Florianópolis SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: the Knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**, fev. 1989, p 4-14.

STODDAR, T., FLODEN, R. Transitional and alternative routes to teacher certification: issues, assumptions, and misconceptions. In: ZEICHNER, K., MELNICK S., GOMEZ, M. L. (orgs.). **Currents of reform in preservice teacher education**. Nova York: Teachers College Press, 1996.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, n.73, p.209-244, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEÓFILO, Ivan. Entrevista Educação Libertadora. **Revista de Educação AEC**. Ano 27, nº106, jan/mar 1998.

THERRIEN, Jacques. **Formação para a docência**: elementos para uma reflexão em contexto de Brasil e Alemanha. 2006. Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br> >. Acessado em: 18 fev. 2007, 15: 22.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. (Trad.) João Távora. 26.ed. São Paulo: Record, 2000.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**- O currículo integrado. (Trad.) Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Universidade do Minho-UM. **Protocolo de Cooperação**. Portaria nº 336/88, de 28 de Maio de 1988.

_____. Resolução. SU-27/93.- Sob proposta do Instituto de Educação: Ouvido o conselho académico, no termos da al. g) do nº 2 do art. 25º dos Estatutos da Universidade.

UNESCO. **World conference on special needs education: acess and quality**. Paris: 1995 (mimeo).

_____. **Confrontar a Educação**: Um tesouro a descobri. Porto:ASA, 1996.

_____/ OCDE. **Directrices en materia de calidad de la ecucación superior a través de las fronteras**. Paris:2006. Disponível em < <http://www.unesco.org> >. Acessado em: 20 mar. 2006, 20:20.

UNICEF. **State of the world 's children**. New York-USA: 1999. (mimeo).

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. In: A.S. Silva Augusto *et al* (Org.). **Metodologias das Ciências Sociais**. 11ed., Porto: Afrontamento, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, Teresa. Etnografia: investigação e experiência vivida. In: PACHECO, José Augusto *et al*. (Orgs.). **Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, 2006. p.85-104.

VAZA, Aldina et al. Ministério da Educação e Cultura. Gabinete de Estudos e Planeamento. **Sistemas de formação de professores**: contribuição para a sua análise. GEP. Lisboa: 1986. (Formação de Professores em Portugal).

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto, GARCIA, Regina Leite (Orgs.) **Currículo: pensar, sentir e deferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

VEIGA, I.P.A **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEJA, **Educação no Japão**: uma perspectiva da Educação Contemporânea no Japão. Disponível em: < www.veja.com.br >. Acessado em: 17 fev. 2007, 13:45.

_____. **Educação no Japão Moderno**. Disponível em: < www.veja.com.br >. Acessado em: 17 fev. 2007b, 14:45.

_____. **O Sistema Educacional no Japão Moderno**. Disponível em: < www.veja.com.br >. Acessado em: 17 fev. 2007c, 16:45.

_____. **Educação no Brasil**. Editora Abril. Edição 1980- ano 39- n° 43. 1° de novembro de 2006. Disponível em < www.veja.com.br >.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L., GALLO, Silvio (Orgs.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. 1998. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUNIA, Celso et al. *Culturas y Civilizaciones –III Congreso de la Asociación de História Contemporânea*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Científico, Universidad de Valladolid, p. 167-183.

WONG, Bárbara. **Público- Alunos Portugueses são dos Piores na Matemática**. Divulgação do Relatório do Pisa 2003. Terça-feira, 07 de Dezembro de 2004. Texto disponível em: < <http://www.confap.pt> >. Acesso em: 20 dez. 2004, 13:30.

YONG, Michael F. D. Na approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In: _____ (Ed.) **Knowledge and Control: new direction for the Sociology of Education**. Londres: Collier-McMillan, 1971.

_____. **O Currículo do Futuro**. Da “nova sociologia da Educação” a uma teoria crítica do aprendizado. (trad.) FERREIRA, Roberto Leal. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário- seu cenário e seus protagonistas**. (Trad.). Hernán Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth .M.; NOFFKE, Susan. Practitioner research. In: **Handbook of research on teaching**. 4.ed. Washington: American Educational Research Association.

_____. **Beyond the divide of teacher research and academic research**. Teachers and Teaching: Theory and Practice (vol. 1, n° 2), 1995.

_____. **Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos**. Universidade de Wisconsin, Madison, 1998.

ZIEMER, Maike. **O que difere a educação na Alemanha à dos outros países europeus.** 26 out. 2006.
Disponível em: < <http://www.etwinning.net> > . Acessado em: 6 fev. 2007, 08:16.

ANEXO I

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: é o fim do debate?

Após vinte e cinco anos de debate e controvérsia, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ao exercer sua função reguladora, o CNE decide-se apresentar as Diretrizes após movimentos gerados pelos educadores e estudantes nacionais, se posicionando diante dos Pareceres do CP/CNE nº 5/2005 e nº 3/2006.

O Parecer nº 5/2005, aprovado por unanimidade em 13 de dezembro de 2005, pelo Conselho Pleno e Conselho Nacional de Educação, ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, apresenta a mesma, sem perspectiva de negociação e consenso.

Na organização do Curso de Pedagogia, no Parecer nº 5/05 encontramos:

“Sendo a docência a base da formação oferecida, os seus egressos recebem o grau de Licenciados (as) em Pedagogia, com o qual faz jus a atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares”.

Diante do exposto, foi reduzida a formação do pedagogo, tendo este em sua formação a docência na educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Essa redução na formação desse profissional foi o ápice do descontentamento e indignação dos pedagogos e futuros pedagogos, pois os definiu exclusivamente como professores, limitando as qualificações profissionais como: docentes e não-docentes, seja no

trabalho, organizações não-governamentais, meios de comunicação, sindicatos, partidos, movimentos sociais e nos serviços que atendem as demandas sociais.

Porém, nas declarações de voto, o Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone se posicionou, afirmando que: “[...] não poderia deixar de apontar que a formação apresentada contém uma contradição intrínseca no que se refere à definição do Pedagogo, que leva à especificação de apenas uma modalidade de formação, a licenciatura [...]” (Brasília –DF-, 2005). Neste sentido, o Parecer amplia demasiadamente a concepção de docência, seria para que o futuro pedagogo pudesse se apresentar como o “salvador da pátria”? Afinal, o Brasil atravessa momentos conflituosos na educação, como prova, temos os resultados obtidos pelo PISA. Ademais, o percurso curricular para uma formação teórico-metodológica capaz de qualificar os alunos na gestão e na pesquisa em instituições escolares e não escolares não é visualizável na estrutura curricular, uma vez que o mesmo se compõe nos fundamentos dos conteúdos e das práticas pedagógicas para a Educação Infantil, Séries Iniciais, Magistério e outros Cursos técnicos de nível médio, inseridos todos com seus estágios.

Aferimos que, a gestão e a investigação têm suas especificidades, não podem ser reduzidas à de docência. “[...] o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação” (Rodrigues *et al*, 2005: 4).

Surge o Parecer nº 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006 pelo CP/CNE, onde tratou de emenda retificativa ao Art.14, do Parecer do CNE/CP nº 5/2005. Pois, grandes foram as pressões para que o curso voltasse a ter amplitude na área educacional. Diante desses fatos, e com várias manifestações de interesse da comunidade acadêmica para a homologação e publicação das Diretrizes e, ao mesmo tempo, a indignação de que o curso de Pedagogia estaria perdendo espaço nos contextos escolares e não-escolares reportaram novamente a Lei Lei nº 9.394/96, que assegurava a formação profissional, a qual reza:

“A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Art.64).

Assim, a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto referente ao Parecer nº5/2005 e as disposições legais vigentes, e resolveu propor a seguinte emenda ao Art.14 do mesmo:

“Art.14. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do Art. 3º da Lei nº 9.394/96.

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

§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do Art. 67 da Lei nº 9.394/96”.

Nesses termos, houve declaração de voto contrariamente à proposta de alteração do Art.14 do Projeto de Resolução, como a do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, onde alegou que a emenda retificativa proposta pela Comissão “transforma o curso de Pedagogia em um curso genérico e desfigurado, sem condições de contribuir efetivamente tanto para a valorização dos professores e da sua formação inicial quanto para o aprimoramento da Educação Básica no Brasil”. Mesmo com alguns Conselheiros tendo votos contrários, surge a Resolução nº 1, de 15 de Maio de 2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com fundamento no Parecer do CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologada pelo Senhor Ministro de Estado da Educação.

Assim no Art 2º, deparamos:

“As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se 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.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - 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 lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (CNE, 2006).

Nesta perspectiva, clarificamos que as Diretrizes apontam para uma formação onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como: gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

As habilitações que compunham o curso de Pedagogia, entrarão em regime de extinção já em 2007.

No Art. 7º são destinadas 3.200 horas de carga horária mínima para o Curso, sendo 2.800 horas dedicadas às atividades formativas e 300 horas ao Estágio Supervisionado, sendo este prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando outras áreas específicas, conforme projeto pedagógico da instituição. Aborda também, a necessidade de oferecer atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como iniciação científica, extensão e monitoria, para isso orienta a carga horária mínima de 100 horas.

Nos Artigos 2º e 4º afirmam a “formação inicial ampla: Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal do Nível Médio, Curso Técnico na área de Serviços e Apoio Escolar e outras áreas”. E ainda no Art. 8º inciso IV a “Participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos”. Essa amplitude de conhecimentos que deverão perpassar a estrutura curricular do curso de Pedagogia é também mencionada no Despacho do Diretor do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, em 6 de julho de 2006, quando no item 2. lemos:

“[...] deverá ser elaborado um novo projeto pedagógico a partir das diretrizes curriculares nacionais de formação comum para a docência na Educação Básica, contemplando áreas ou

modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, inclusive na formação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica. Dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, poderão ser objeto de maior aprofundamento questões que devem estar presentes na formação geral, tais como: educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação indígena, educação do campo, educação de pessoas jovens e adultas, entre outras” (2006).

Ao mesmo tempo que percebemos que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram editadas para a formação de docentes para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, quando no Art. 7º, Inciso II deparamos com a afirmativa “formação prioritária em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” notamos uma confusão, complicando ainda mais o entendimento do Art. 4º:

“Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares” (CNE/CP, 2006).

Essas Diretrizes deverão entrar em vigor já no ano letivo de 2007, são obrigatórias para a formação docentes, é de suma importância que cada instituição trabalhe na elaboração do projeto pedagógico de forma que venha atender a demanda da comunidade, porém de forma criativa e flexível, como também em caráter espiral.

A estrutura curricular do curso deverá ser elaborada em três núcleos, sendo o primeiro 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 [...]”; no segundo é abordado um núcleo de “aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional [...]”, no último núcleo consta “estudos integrados que proporcionarão enriquecimento curricular” (Resolução

nº1/2006). A Instituição tem autonomia na elaboração do projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, porém, deverá ser construído respeitando a diversidade nacional.

Na Resolução ficou assegurado que o estágio deverá ocorrer ao longo do curso, em ambientes escolares e não-escolares e prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos e em reuniões de formação pedagógica.

Muitas são as possibilidades de realização do estágio, porém, não será possível perpassar por todas, o que acarretará prejuízo em algumas áreas, uma vez que o aluno ficará restrito às disciplinas de sua formação sem integralizá-las na realidade educativa.

Com as novas Diretrizes para o Curso de Graduação em Pedagogia, este passa a ter neste período, papel crucial na própria organização da educação nacional. Haja vista, que as dúvidas permanecem. Com todas as discussões e depois de vinte e cinco anos para a elaboração das Diretrizes, o curso de Pedagogia continuará um curso generalista? As discussões permanecerão, ou será o fim do debate?

ANEXO II

1 Objetivos:

- a) aprofundar os conhecimentos referente aos cursos Pedagogia e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo;
- b) aprofundar questões sobre os Projetos Pedagógicos;
- c) consolidar informações dos Projetos Pedagógicos com os normativos;
- d) explorar o conhecimento das profissionais da área.

As questões apresentadas a seguir, assentaram nos seguintes pressupostos:

1º) relevância do Projeto Pedagógico em relação à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do 1º Ciclo;

2º) embasamento das Legislações para a construção do Projeto Pedagógico e possíveis desvios das mesmas;

3º) importância do Projeto Pedagógico contemplar Estágio, Prática Pedagógica, Pesquisa, relação teoria/prática nas disciplinas, visando a excelência na formação do professor.

1.1 Guião do inquérito por entrevista a Coordenadora da FAE.

1ª) Estamos atravessando momentos de mudança e de incerteza diante do curso de Pedagogia, a seu ver o que deve privilegiar esse curso?

2ª) Na condição de educadora como você vê a formação do pedagogo? Quem é o pedagogo? De que pedagogo o Brasil necessita?

3ª) Você enquanto coordenadora do curso de Pedagogia teve autonomia em determinar a organização da estrutura curricular do curso ou houve interferência da gestão institucional?

4ª) Quais os documentos que embasaram na criação da estrutura curricular do curso de Pedagogia, LDB, Parecer CNE/CP nº 009/2001, Resolução CNE/CP nº 2/2002, outros.

5ª) Houve redução da carga horária da disciplina Prática Educativa I, II e III de 60h/a para 45h/a, isso se deu a quê?

6ª) De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2/2002, a carga horária do curso de formação de professores deve ser de no mínimo 2800h/a, porém no curso de Pedagogia oferecido pela UFMG, deparamos com a carga horária de 2595h/a, o por quê dessa diferença?

7ª) Não consta na estrutura curricular do curso de Pedagogia, o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais, assim, como é oportunizado esta atividade ao aluno?

8ª) Com a carga horária reduzida da disciplina Metodologia de Pesquisa, você vê possibilidade do estagiário trabalhar com pesquisa no estágio?

9ª) Há incentivo ao aluno para a pesquisa?

10ª) Tanto a disciplina Prática Educativa, quanto o Estágio Supervisionado, é de responsabilidade de um professor. Não estaria o curso fragmentando as disciplinas e perdendo a possibilidade da construção de um projeto interdisciplinar de responsabilidade de todos professores daquele semestre?

11ª) Como as escolas parceiras têm recebido os estagiários? Quais as maiores dificuldades encontradas nesta parceria?

12ª) Pela estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFMG, notamos que é intensificada as disciplinas base na formação do professor, sendo assim, como fica a formação do Gestor? Seria um apêndice do curso de Pedagogia?

13ª) Você como coordenadora, como vê a estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFMG? Você o considera inflado?

14ª) Qual o perfil do pedagogo gestor e professor que a instituição espera formar?

15ª) E qual o perfil dos professores formadores?

1.2 Guião do inquérito por entrevista a Diretora do IEC.

1ª) Na condição de pesquisadora e educadora, como a senhora vê a formação do Professor do Ensino Básico do 1º Ciclo?

2ª) Quais as Legislações que embasaram a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo do IEC?

3ª) O INAFOP veio contribuir com a formação de professores, pois foi criado para desenvolver o sistema de acreditação de Cursos Superiores, visando certificar a qualificação profissional específica para a docência. Com sua extinção, qual será o prejuízo pedagógico para os Cursos de formação de professores?

4ª) Como aconteceu a transição entre os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ensino Básico no 1º Ciclo do IEC?

5ª) Pelo fato do curso em Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo ser recente (não ter uma longa história), construiu uma reprodução do modelo predominantemente. Hoje, essa reprodução tem causado limitações?

6ª) Consta na síntese do Relatório de Auto-Avaliação, que o Projeto Pedagógico necessita de uma maior explicitação e clareza, de forma que articule e oriente as opções de ordem epistemológica e organizacional adaptadas no currículo de formação. Como a senhora explicaria isso?

7ª) A Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino Básico do 1º Ciclo, é composto por um número muito elevado de disciplinas. A senhora acredita que isso pode dificultar a realização de um trabalho interdisciplinar?

8ª) Os docentes e discentes do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, apontam para a necessidade de fazer alterações na distribuição das disciplinas, visando a flexibilidade das mesmas. Por que ainda não foram realizadas essas alterações?

9ª) Com a entrada do Processo de Bolonha, até o ano de 2010 o Projeto Pedagógico do Curso deverá passar por reestruturação. Este fato tem sido discutido no IEC?

10ª) No relatório de Auto-Avaliação do Curso, encontramos no item 1.5, página 20 a seguinte declaração: “[...] em termos estruturais o Curso não sofreu alterações significativas desde a sua criação”. Essa declaração pode evidenciar a falta de redimensionamento do Curso?

11ª) A disciplina Prática Pedagógica do Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo, conta com 39,5 ECTS. Na Deliberação nº 1488/2000, consta de iniciação a prática profissional 50 ECTS. Por que esse distanciamento dos créditos?

12ª) Na Prática Pedagógica IV (estágio), o aluno trabalha com pesquisa?

13ª) No Projeto Pedagógico é definido as distribuições de funções e papéis do coordenador, estagiário e supervisores das Práticas Pedagógicas. Essas distribuições tem realmente ocontecido no dia-a-dia?

14ª) Segundo relatório “[...] a eficácia do ensino das didáticas ligadas ao DEAEF, nunca é de fato, verdadeiramente avaliada. A intervenção dos docentes do Departamento da Prática Pedagógica é diminuta e, alguns casos, mesmo inexistentes” (IEC, 2003:24). O que tem sido realizado para sanar essa situação?

15^a) Como as escolas parceiras têm recebido os alunos estagiários? Quais as maiores dificuldades encontradas nesta parceria?

16^a) Há uma boa aceitação do professor cooperante ao estagiário?

ANEXO III

1. Objetivos:

- a) Identificar representações das ex-alunas do FAE e IEC e informar-se acerca da formação inicial recebida;
- b) associar as influências da formação inicial aos enfrentamentos do dia-a-dia de um docente;
- c) conhecer a aplicabilidade das disciplinas ofertadas na formação inicial e a relação das mesmas na atuação profissional;
- d) inferir hipóteses pertinentes à pesquisa.

1 Guião do inquérito por entrevista as ex-alunas do curso de Pedagogia.e Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo.

1ª) A formação recebida no curso de Pedagogia¹²⁴ ofereceu-lhe subsídios para enfrentar os desafios da prática pedagógica?

2ª) Sua formação foi suficiente para trabalhar face às dificuldades de aprendizagens dos alunos das anos iniciais?

3ª) O curso de Pedagogia preparou-lhe para enfrentar no dia-a-dia de uma sala de aula os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos?

4ª) Você considera que a formação obtida no curso de Pedagogia lhe preparou para trabalhar com a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada?

5ª) Você acredita que esteja preparada para lecionar os conteúdos de Língua Portuguesa?

6ª) A formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-lhe para lecionar os conteúdos desta área curricular?

7ª) A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais), obtida no curso de Pedagogia é adequada para lecionar os conteúdos de Estudo do Meio?

8ª) Enquanto professora recém formada e com uma bagagem de conhecimento acadêmica, você teve espaço para integrá-lo ou difundí-lo com os outros professores fazendo um intercâmbio de trocas de conhecimentos?

¹²⁴ Para as ex-alunas do IEC, lê: Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo.

Ou sua prática tem sido observar o companheiro mais imediato e reproduzir o observado?

9^a) Herdamos um saber da experiência escolar anterior (desde a Educação Infantil a Universidade), que passa a ser muito forte enquanto docente. Como você definiria a influência herdada com sua atuação docente hoje?

10^a) Qual o impacto que sentiu ou sente entre a formação recebida e a realidade presenciada?

11^a) Em sua sala de aula você possui alunos portadores de necessidades educacionais especiais? Você acredita que esteja preparada para trabalhar com a inclusão?

12^a) Como é realizada a divisão de turmas na escola em que você atua como docente?

13^a) Em sua formação, houve períodos que foi à escola para trabalhar a disciplina Prática Pedagógica como também estagiar. Hoje como professora o (a) estagiário (a) lhe intimida ou incomoda?

14^a) Como você descreveria a relação dos pais de seus alunos em relação à escola e a professora?

15^a) Como você vê a questão burocrática da escola como: preenchimento de impressos, diários, fichas dos alunos e outros?

16^a) Você gostaria de expor algo que não contemplei na entrevista?

ANEXO IV

1. Objetivos:

- a) conhecer as condições da formação inicial na visão dos alunos;
- b) conhecer o perfil dos mesmos.

1 Questionário para os alunos do 8º do período de Pedagogia¹²⁵ e 4º ano do curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

Este questionário destina-se a uma investigação de doutoramento sobre a Formação de Professores. No caso concreto queremos comparar algumas percepções dos alunos e professores sobre curso de Pedagogia (no Brasil) e o curso de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (em Portugal).

As respostas são confidenciais e apenas usadas no contexto desta investigação. Desde já agradecemos sua contribuição.

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO:

¹²⁵ O mesmo questionário foi aplicado aos alunos do curso de Pedagogia, apenas foi alterado a nomenclatura do curso e escrita de algumas palavras.

SEXO	Feminino () Masculino ()
IDADE	18 a 23 anos () 24 a 30 anos () Mais de 30 anos ()
EXPERIÊNCIA DOCENTE ¹²⁶	Possui experiência () Não possui experiência ()
CONSIDERA-SE UM ALUNO	Excelente () Bom () Médio () Fraco ()
Optei por fazer o Curso Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo devido à minha vocação.	Sim () Não () Não tenho opinião ()
Considero que são boas as possibilidades de emprego após o término do Curso.	Sim () Não () Não tenho opinião ()

DADOS DE OPINIÃO

Instruções:

- a) Para cada um dos 27 itens, há cinco respostas possíveis;
- b) Os parâmetros que estamos considerando são os seguintes:
 - Se a resposta for **DISCORDO TOTALMENTE**, marque 1;
 - Se a resposta for **DISCORDO**, marque 2;
 - Se a resposta for **NÃO TENHO OPINIÃO**, marque 3;
 - Se a resposta for **CONCORDO**, marque 4;
 - Se a resposta for **CONCORDO TOTALMENTE**, marque 5;
- c) Deverá marcar a resposta que lhe parecer mais verdadeira, sendo uma só para cada questão;
- d) Gostaríamos de ressaltar que serão resguardadas as identidades dos respondentes, não sendo, portanto necessário assinar, pois os dados coletados serão analisados obedecendo a um procedimento de absoluto sigilo;
- e) Antes de começar a responder, por gentileza, leia todo o questionário.

FORMAÇÃO/ PREPARO PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL	
1- A Estrutura Curricular do curso de Professores do 1º Ciclo, abrange todas as disciplinas necessárias à formação docente.	① ② ③ ④ ⑤
2- O curso oferece ao aluno uma boa formação teórica, científica e técnica para sua futura actuação.	① ② ③ ④ ⑤
3- O curso de Professor do 1º Ciclo deveria formar os professores para actuarem nos contextos escolares e não-escolares.	① ② ③ ④ ⑤

¹²⁶ A experiência no âmbito da disciplina Prática Pedagógica não deve ser considerada.

4- As áreas de expressões (psicomotricidade, artes, música e expressão dramática) são imprescindíveis para a formação dos alunos do 1º Ciclo.	(1) (2) (3) (4) (5)
5- Considero que minha formação permite enfrentar os desafios da prática pedagógica.	(1) (2) (3) (4) (5)
6- A formação obtida é suficiente para trabalhar as dificuldades de aprendizagens dos alunos.	(1) (2) (3) (4) (5)
7- A formação obtida é suficiente para responder aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.	(1) (2) (3) (4) (5)
8- A formação obtida facilita a abordagem dos conteúdos programáticos de forma integrada.	(1) (2) (3) (4) (5)
9- Com a formação recebida, considero que estou preparado para leccionar os conteúdos de Língua Portuguesa.	(1) (2) (3) (4) (5)
10- A formação obtida no âmbito da Metodologia da Matemática preparou-me para leccionar os conteúdos desta área curricular.	(1) (2) (3) (4) (5)
11- A formação no domínio das Ciências (Naturais e Sociais) é adequada para leccionar os conteúdos de Estudo do Meio.	(1) (2) (3) (4) (5)

METODOLOGIA E COMPETÊNCIA DO FORMADOR	
12- Os professores formadores abordam as disciplinas ministradas no curso fazendo integração entre a teoria e prática nos aspectos da realidade educativa.	(1) (2) (3) (4) (5)
13- Os professores formadores integram o conteúdo da disciplina ministrada com os conteúdos anexos de outras disciplinas realizando um trabalho interdisciplinar.	(1) (2) (3) (4) (5)
14- Os professores formadores consideram as experiências dos alunos para enriquecer o processo de formação e trabalhar os conteúdos disciplinares.	(1) (2) (3) (4) (5)
15- Os professores formadores demonstram possuir domínio dos conteúdos ministrados.	(1) (2) (3) (4) (5)
16- Os professores formadores deveriam ter tido experiências pedagógicas no Ensino Básico.	(1) (2) (3) (4) (5)
17- A formação de Professores do 1º Ciclo deve incluir o desenvolvimento de atividades académico-científico-culturais.	(1) (2) (3) (4) (5)

ESTÁGIO/ PRÁTICA PEDAGÓGICA	
18- O professor responsável pela Prática Pedagógica cria momentos ao estagiário para reflexão da teoria/prática recriando novos conhecimentos.	(1) (2) (3) (4) (5)
19- Na realização do estágio você sente um (a) "intruso (a)" no interior da escola onde realiza o estágio.	(1) (2) (3) (4) (5)
20- Há preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planeamento das práticas no estágio.	(1) (2) (3) (4) (5)
21- É aproveitada a presença do estagiário para realizar tarefas, desviando o mesmo da proposta do estágio.	(1) (2) (3) (4) (5)
22- O professor cooperante favorece-lhe a realização de propostas pedagógicas inovadoras.	(1) (2) (3) (4) (5)

23- Há uma comunicação efetiva entre a instituição formadora e escola de apoio, visando o bom desenvolvimento da proposta da Prática Pedagógica.	① ② ③ ④ ⑤
24- A formação do estagiário vai refletir as condições de acolhimento por parte dos funcionários da escola de apoio.	① ② ③ ④ ⑤
25- No seu estágio sente que toda equipe docente da escola o apoia em suas tarefas.	① ② ③ ④ ⑤
26- O professor cooperante cria na sala de aula, momentos para o estagiário trabalhar projetos de sua iniciativa.	① ② ③ ④ ⑤
27- A disciplina Prática Pedagógica deveria exigir a realização de um trabalho de pesquisa.	① ② ③ ④ ⑤

ANEXO V Resultado parcial do pré-questionário

Inquérito por entrevista realizada com 74 alunos de Pedagogia de vários estados brasileiro.

Objetivos: Conhecer os resultados do pré-questionário aplicado a uma amostra de 52 respondentes, alunos do curso de Pedagogia da FAE-UFMG do 7º período.

Conhecer a realidade de outros cursos de Pedagogia, quanto à prática do estágio.

Foi realizado inquérito por questionário com os alunos do curso de Pedagogia da FaE, onde 48% dos entrevistados apontaram que as disciplinas ministradas no curso, raramente os professores formadores fazem integração entre teoria e prática. É o que se observa no gráfico a seguir.

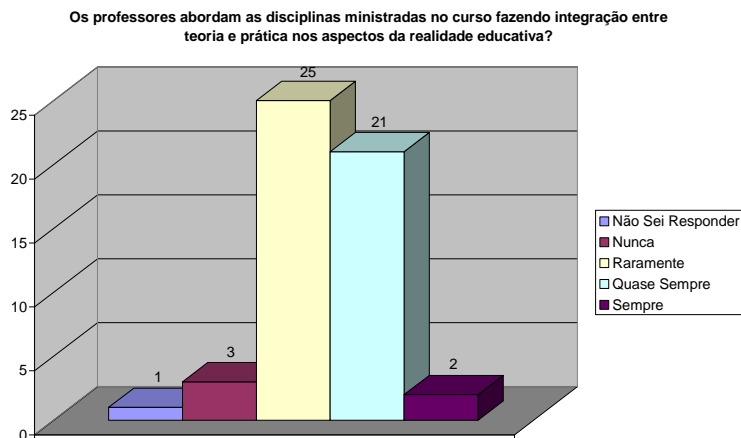


Gráfico nº I

Foi inquirido sobre o desenvolvimento de atividades acadêmico-científico-culturais, uma vez que não consta no Projeto Pedagógico do curso. Para 79% dos alunos do curso de Pedagogia da FaE, é importante esse tipo de atividade

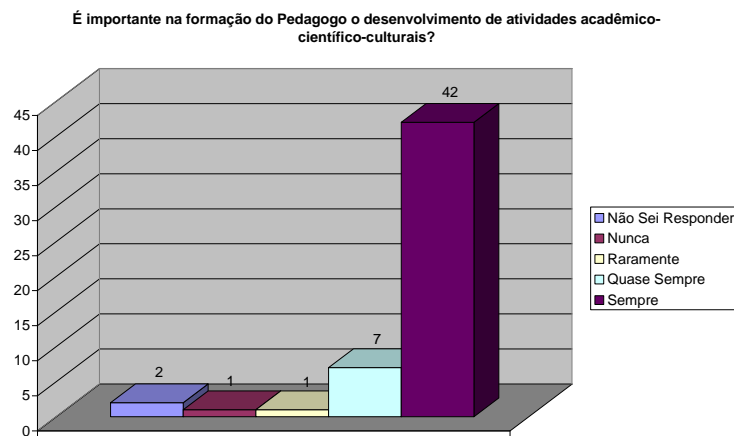


Gráfico nº II

Este item foi formulado com objetivo de conhecer a realidade do estágio.

É aproveitada a presença do estagiário para servir algumas escolas parceiras com trabalho de Office boy, desviando o mesmo da proposta do estágio?

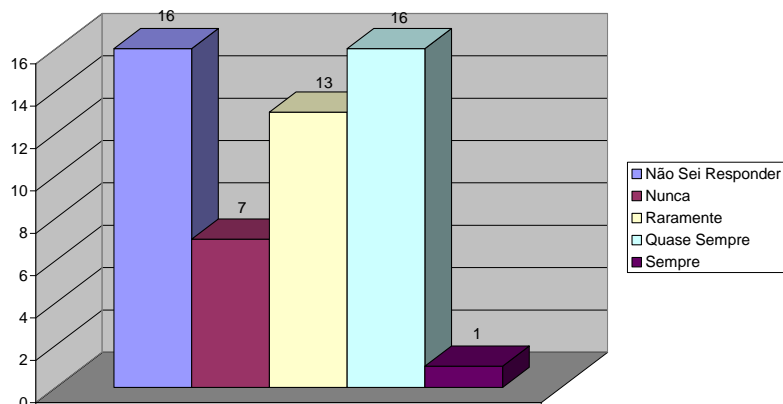


Gráfico n° III

No gráfico a seguir, é possível perceber o sentimento do aluno estagiário em relação à sua presença na escola:

Na realização do estágio é possível sentir-se como um (a) "intruso (a)" no interior da escola parceira?

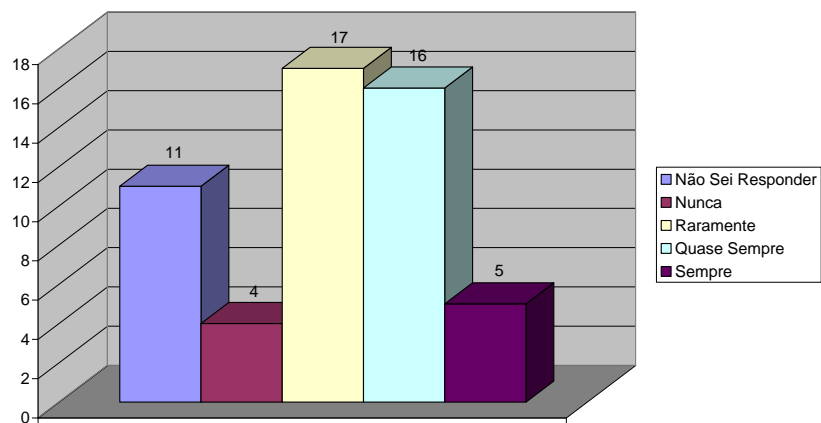


Gráfico n° IV

Diante deste relato, foi necessário pensar na questão do estágio de forma mais abrangente, não focando a pesquisa somente com alunos da FaE/UFMG. Para ampliá-la, em julho de 2005, foram realizadas entrevistas com setenta e quatro alunos dos cursos de Pedagogia de diferentes partes do

território brasileiro, a saber: Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Uma das perguntas foi direcionada à questão do estágio supervisionado. O que se pôde perceber, é que muitas Instituições de Ensino Superior, nem sempre fazem parceria de estágio com as escolas parceiras. A falta de compromisso da Instituição formadora em firmar parcerias, tem interferido na qualidade do estágio dos alunos, que ficam sem assessoria, atendimento, monitoramento e orientação nas atividades rotineiras do local do estágio. Alguns docentes, por sua vez, não tem compromisso com os estagiários, recebendo-os como “intrusos,” ignorando-os no ambiente escolar.

Os gráficos nº V e nº VI apontam para essa realidade.

É percebido a preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planejamento e execução das práticas no estágio?

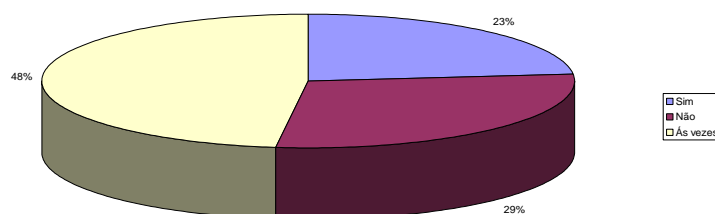


Gráfico nº V – Pesquisa realizada com 74 alunos de diversas regiões brasileira.

Há preocupação de todos os professores do curso no preparo do aluno para o planejamento e execução das práticas no estágio?

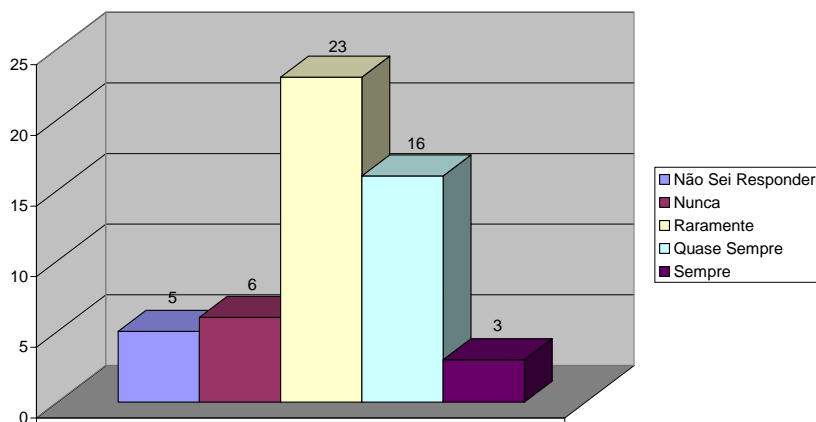


Gráfico nº VI- Pesquisa realizada com os alunos do curso de Pedagogia da FaE

Constatamos que para a grande maioria dos alunos não existe uma comunicação efetiva entre a Instituição formadora e a Instituição parceira, visando ao bom desenvolvimento na proposta de estágio.

É sempre bom lembrar que muitos alunos só conseguem visualizar a aplicabilidade da teoria na prática, diante do foco oportunizado pelo professor.

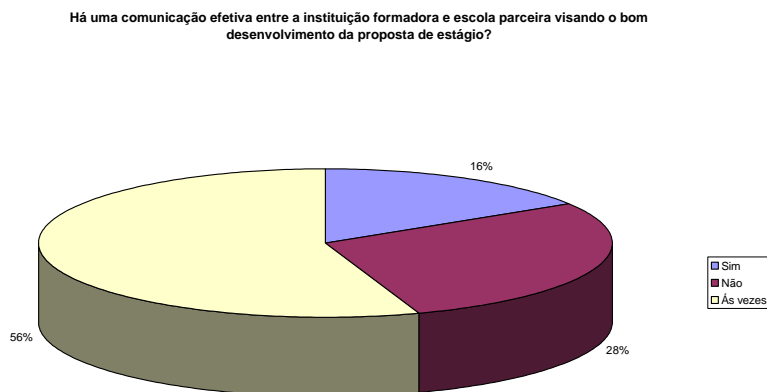


Gráfico nº VII – Pesquisa realizada com 74 alunos de várias regiões brasileira

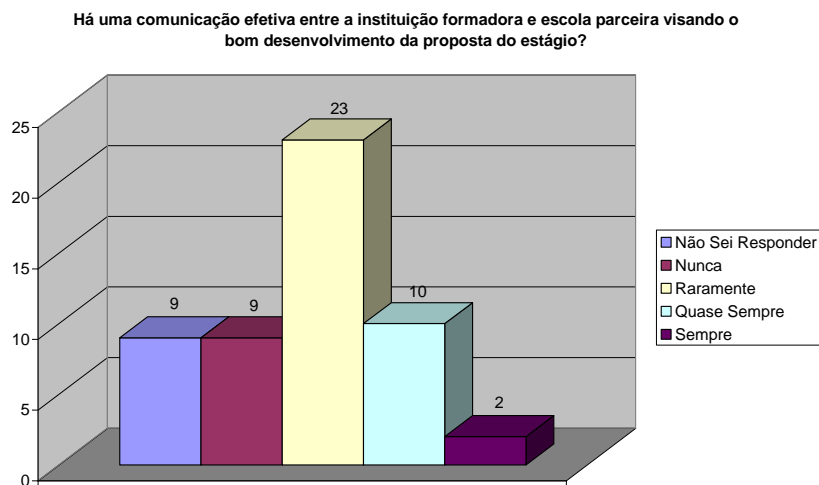


Gráfico nº VIII pesquisa realizada com os alunos do curso de Pedagogia da FaE

Para os alunos da FaE/UFMG, a comunicação entre a instituição formadora e o estabelecimento parceiro deixa a desejar, pois 43% dos estagiários afirmam que raramente há uma comunicação efetiva, 19% alegam que quase sempre e 17% nunca.

Na entrevista com os alunos estagiários, foi percebido o grau de insatisfação e insegurança dos mesmos em relação ao estágio. Vejamos os depoimentos:

“A forma que a prática do estágio é feito é muito solta, precisa de uma aproximação do orientador ou coordenador” (M.- Universidade Federal do Amapá-AP).

“Minha experiência quanto ao estágio foi muito proveitosa. Pude avaliar o quanto a teoria e a prática estão distantes” (Kátia – Instituto de Ensino Superior do Amapá -AP).

“No estágio fui discriminado pelos pais dos alunos por ser homem...” (Itajay Júnior -Universidade Estadual de Feira de Santana-BA).

“Acho que o estágio é uma experiência importante, apesar da carga horária ser pouca, não podendo ter uma vivência bem aprofundada”(Diviane- Universidade Federal de Santa Catarina -SC).

“No estágio, há desvinculação entre teoria e prática” (Joesan –Universidade Federal do Pará –PA).

“Falta acompanhamento e instrução por parte dos educadores para com os estagiários” (Weruska- Universidade de Montes Claros-MG).

Não é somente a aluna Weruska que se queixa desta situação; os alunos do curso de Pedagogia da FaE/UFMG, através de questionário, puderam também demonstrar o descontentamento diante da situação. Verifica-se a seguir o resultado da pesquisa.

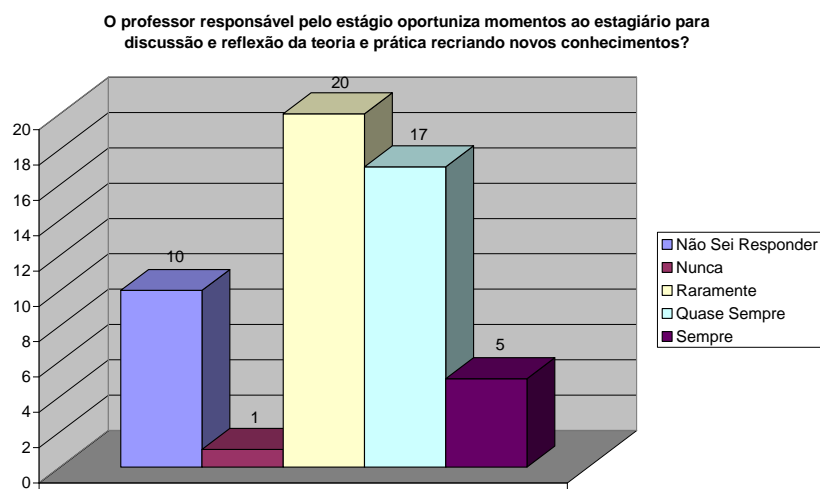


Gráfico nº IX

Sem o retorno do professor orientador, os alunos sentem-se “perdidos” diante de situações que nem sempre eles têm condições de digerir.

Os depoimentos que se seguem deixam clara a aflição dos estagiários.

“Na maioria dos estágios o que acontece é um grande faz de conta. Não há uma preocupação da interação entre professor/aluno/escola/estagiário” (Deisiluce - Universidade Estadual de Feira de Santana-BA).

“Foi difícil conseguir estágio em São Paulo, porque muitas escolas e/ou professores sentem-se ameaçados com a presença de um estagiário”(Ricardo-Universidade Paulista-SP).

“Muitas são as escolas que limitam a prática do estagiário a uma função de aluno observador” (Deuziani-Universidade Federal do Tocantins- TO).

“Entendo que não existe um feedback entre escolas e universidade. Isso acaba sucateando o estágio, se mencionar que estes são poucos e, portanto insuficientes para uma formação de qualidade” (Anderson-Universidade Federal de Tocantins-TO).

“...a teoria ocorre dissociada da prática escolar” (Gyzelle- Faculdade de Educação- Goiás).

“Estou trabalhando no Ministério das Comunicações com projetos comunitários como pedagoga estagiária”(Josiane- Universidade de Brasília- DF).

“A UnB trabalha com projetos que vão da Educação Popular a Educação Corporativa, com isso o estudante pode desde o início do curso voltar sua formação para alguma área que seja do seu interesse, tendo assim, assegurada, a meu ver, uma boa relação entre a teoria e prática”(Maxwell- Universidade de Brasília- DF).

Os depoimentos dos alunos Josiane e Maxwell seria uma possibilidade de encontrar caminhos para os estágios?

A Resolução SEE nº686, de 11 de julho de 2005, autoriza e regulamenta a realização do estágio supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena Pedagogia e Normal Superior.

A seguir será abordada a importância do acolhimento, seriedade, compromisso, colaboração e respeito dos funcionários das escolas parceiras, contribuindo no processo de formação do estagiário, o que também está previsto no Art. 5º da Resolução 686/05.

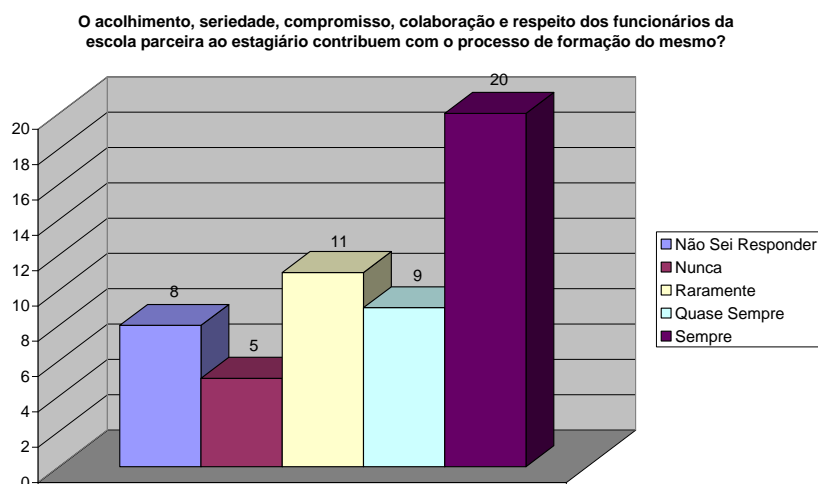
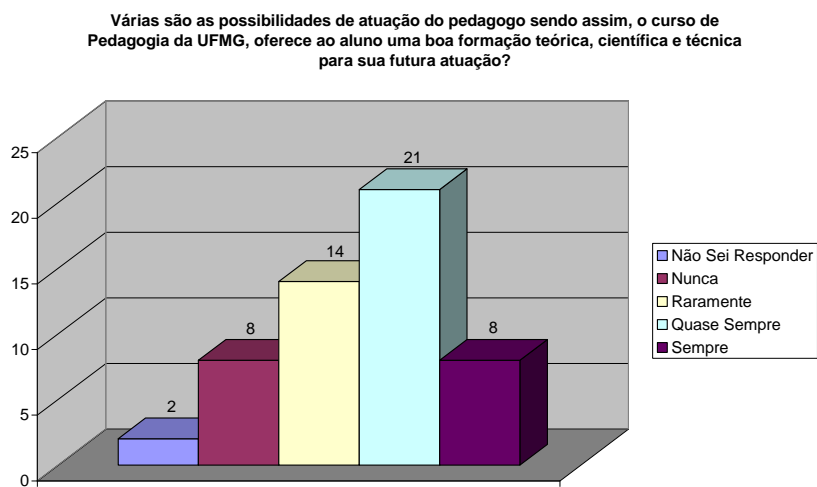


Gráfico nº X

A resposta dos alunos nos remete ao questionamento: o curso está com dificuldade em formar o pedagogo para atender os níveis centrais e intermediários do sistema de ensino? Onde está a atuação do pedagogo? Somente nas escolas?



Quadro nº X