

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS**

**FERNANDA PENA NORONHA ROSADO**

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DE PROFESSORES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI/SANTIAGO**

**São Leopoldo**

**2007**

**FERNANDA PENA NORONHA ROSADO**

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DA PRÁTICA DE PROFESSORES  
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA URI/SANTIAGO**

**Dissertação de Mestrado em Educação  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Área de Ciências Humanas**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cleoni Maria Barboza Fernandes**

**São Leopoldo**

**2007**

## AGRADECIMENTOS

A realização de um sonho acontece na sintonia entre diversos tempos e espaços, na relação com o outro, na convivência. Falar deste sonho é recordar os momentos vivenciados, mas principalmente lembrar daqueles que comigo compartilharam e contribuíram para que eu pudesse conquistar este meu projeto de estudo.

Assim com muita gratidão e carinho agradeço:

Especialmente à minha Orientadora Cleoni, que no meio do caminho me acolheu com seu afeto e amizade, que através do seu saber e conhecimento, do seu entusiasmo e de seu humanismo me fez crescer.

Ao meu amado Rogério, minha riqueza, pelo amor, incentivo, companheirismo e paciência pelos momentos em que estive ausente durante as viagens e para a construção deste trabalho.

Aos meus pais pelo exemplo de vida, pelo amor, ternura, dedicação e pelo desejo de conquista que me fizeram SER...

Aos meus irmãos Marcelo, Valéria e Mariana e, aos de coração Alyne e Daniel pelo carinho e preocupação manifestado durante este percurso.

Às minhas amadas sobrinhas Carolina, Thaís, Vitória, Bibiana, Luiza e Marina pelos sorrisos encantadores cheios de saudade.

À minha família do coração Adriano, Maria, Adriele, Adriano Jr e Alissandra pelo apoio manifestado nesta caminhada.

Às professoras Maria Isabel da Cunha e Marlene Grillo pelas contribuições no processo de qualificação desta pesquisa.

Aos interlocutores da pesquisa, agradeço o carinho, a acolhida e a disponibilidade, que de forma incansável, responderam às questões da entrevista.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/ URI Santiago e à escola de Educação Básica da URI por terem possibilitado a realização deste estudo.

Aos meus colegas pelo afeto e preocupação por esse processo, em especial a Ana Clara por ter sido incansável e competente em seu trabalho.

A todos aqueles que partilharam da minha caminhada, que torceram por mim, me incentivando e me apoiando, o meu muito obrigado.

*“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além”.*

*Paulo Freire*

## **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo investigar os saberes e conhecimentos dos professores necessários à prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago. O trabalho está dividido em seis capítulos, os quais discutem a formação dos professores e suas respectivas concepções sobre educação. A fundamentação deste trabalho baseou-se no teórico Paulo Freire em diálogo com as autorias Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Cleoni Fernandes e Marlene Grillo. A investigação configurou-se através da pesquisa com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir das entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores do Curso de Pedagogia da URI/Santiago. No processo de análise, triangulando as pré-categorias, a empírica e as questões teóricas, originaram-se quatro categorias construídas neste trabalho: Concepções e Valores, Formação de Professores, Formadores de Professores e Práticas Pedagógicas. Foi possível, através das reflexões, perceber que os professores valorizam o curso de Pedagogia para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais e o relacionam, através de um olhar romântico com a docência e a infância; que a formação acadêmica não os preparou para a docência e, por essa razão, indicam o Curso de Pedagogia como um espaço de aprendizagem, na sua relação com os acadêmicos, reconhecendo, assim, os saberes experienciais como indispensáveis para a docência.

Palavras-chave: Pedagogia, Professor, Saberes, Docência Superior.

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo investigar la sabiduría y conocimientos de los profesores necesarios a la práctica pedagógica de los profesores del curso de Pedagogía de la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago. El trabajo está dividido en seis capítulos, los cuales desarrollan la formación de los profesores y sus respectivas concepciones sobre educación. La fundamentación de este trabajo es embasada en el teórico Paulo freire en conversación con las autorías Maurice Tardif, Maria Isabel da Cunha, Cleoni Fernandes y Marlene Grillo. La investigación fue configurada con la investigación con subir cualitativo. Los datos fueran colectados a partir de las entrevistas semi estructuradas realizadas con profesores del Curso de Pedagogía de la URI/Santiago. En el proceso de análisis, triangulando las pre categorías, la empírica e la cuestiones teóricas, se originan cuatro categorías en este trabajo: concepciones y valores; formación de profesores y Prácticas Pedagógicas. Fue posible, a través de las reflexiones, percibir que los profesores valorizan el curso de Pedagogía para la docencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales y lo relacionan, a través de una mirada romántica con la docencia y la infancia; que la formación académica no les preparó para la docencia y, por este razón, indican el Curso de Pedagogía como un espacio de aprendizaje, en su relación con los académicos, reconociendo, así, las sabidurías experenciais como indispensables para la docencia.

Palabras llave: Pedagogía, Profesor, Sabidurías, Docencia Superior.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>5</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>6</b>
<b>1 ORIGENS DO ESTUDO .....</b>	<b>9</b>
1.1 REVIVENDO UMA HISTÓRIA .....	10
1.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	13
1.3 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO: A TRAJETÓRIA NO MESTRADO .....	15
<b>2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>18</b>
<b>3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>23</b>
3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS SENTIDOS FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	25
3.2 CURSO DE PEDAGOGIA: UMA MIRADA HISTÓRICA .....	37
3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA URI.....	45
3.3.1 O lugar da pesquisa: o Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago.....	48
<b>4 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES.....</b>	<b>51</b>
<b>5 O CAMINHO PERCORRIDO .....</b>	<b>61</b>
5.1 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA .....	61
5.1.1 Problemática e questões da pesquisa.....	62
5.1.1.1 Questões de Pesquisa.....	62
5.1.2 Coleta e análise de dados.....	63
5.2 A ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA .....	65
5.3 TRAVESSIAS DA PESQUISA.....	65
5.3.1 Caracterização dos Interlocutores.....	67

5.3.2 Visita a travessia feita.....	68
<b>6 O DIÁLOGO COM AS ESTRELAS .....</b>	<b>71</b>
6.1 VALORES E PERCEPÇÃO .....	71
6.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	75
6.3 FORMADORES DE PROFESSORES .....	79
6.4 RELAÇÕES PEDAGÓGICAS .....	83
<b>TEMPO DE CONCLUIR SEM TERMINAR .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>



## 1 ORIGENS DO ESTUDO

“O senhor... Mire e veja o que mais importante e bonito do mundo é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam – verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto me alegra, montão”.

*Guimarães Rosa*

Sempre é difícil organizar a trajetória de vida pessoal, principalmente por estar, constantemente, em processo de mudança. Busco, no passado, fatos que parecem importantes para serem mencionados, refletindo sobre a necessidade, exigida pelo momento presente.

As palavras de Santos (2003, p. 92) parecem fazer todo o sentido: “[...] se todo conhecimento é autoconhecimento, também todo desconhecimento é autodesconhecimento”. Assim, é indispensável que eu olhe para trás, escreva sobre mim mesma, perceba e destaque alguns pontos da minha própria vida que, certamente, fizeram trilhar o caminho profissional que escolhi. Destaco a afirmação de Eggert (2003, p.10): “[...] quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos”.

Quanta vida há nas histórias de vida? Uma visão simplista diria que a dimensão pessoal é dissociada da profissional, que uma profissão forma-se por competências técnicas e de habilidades. Hoje, não se trata tanto de sobreviver, como de saber viver. Para isso, é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não separe, não divida, mas que una, pessoalmente, com o objeto de estudo. Dessa forma, um indivíduo se reconhece na história que conta a si próprio sobre si próprio, faz parte de um processo que é social e histórico, modifica-se, desconstrói e reconstrói. A vida é o lugar onde se constrói, onde se forma, por isso a prática da educação define todo o espaço de reflexão teórica.

## 1.1 REVIVENDO UMA HISTÓRIA

Minha trajetória foi marcada por momentos da infância em que o brincar envolvia a reprodução do espaço escolar, desde o planejamento das aulas, o comportamento da professora, seus gestos, a relação professor-aluno<sup>1</sup>. Arroyo (2000, p. 42) faz uma relação entre infância e educação, afirmando que “não apenas convivemos com a infância como pedagogos, a ela, nossa infância, voltamos como referência. Por ela recomeçamos a cada dia, quando nos repensamos pedagogos. Ser pedagogo é um dever de estarmos em percurso, de formar-nos, de tornar-nos possíveis”. Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações; somos construídos socialmente, a partir de saberes, aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação. Tenho muito de meus professores e Arroyo (2000) esclarece que, por esse motivo, às vezes, sentimos que amamos e odiamos o professor que há em nós.

Enquanto aluna, tive uma trajetória comum. Desde o início da minha vida escolar, buscava corresponder às expectativas enquanto fossem possíveis. Era considerada “boa” aluna, adjetivo atribuído a mim por meus professores. Hoje percebo que era assim qualificada porque apresentava bom comportamento. Minhas atividades estavam sempre em dia, era responsável, tinha boas notas, não contestava. Ter respeito para com os professores significava aceitar e mastigar, porém não saboreava. Comportava-me conforme as regras, para, dessa forma, assegurar um bom desempenho.

Em 1990, optei por cursar o Curso Magistério, a fim de concretizar o sonho de infância de ser professora. Cursei somente o primeiro ano do Ensino Normal e, aos olhos dos outros, tive êxito em minhas práticas pedagógicas. Contudo, não estava satisfeita com o meu reflexo, pois, para mim, ser professor não era somente desenvolver belíssimos trabalhos artísticos, ou ter uma letra legível, saber expressar-se, falar corretamente, cantar e gostar de criança. Ao ler a obra de Rubem Alves “Conversas com quem gosta de ensinar”, sugerida pela professora de Didática, livro que faz referências ao ser professor e ao ser educador, seus encontros e diferenças, senti-me desequilibrada e com um olhar mais sensível ao curso que

---

<sup>1</sup> No sentido de facilitar a leitura, uso a denominação professor/professores, aluno/alunos, pedagogo/pedagogos, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, para indicar a categoria que inclui professora /professoras, aluna/alunas, pedagoga/pedagogas.

estava freqüentando. Alguns fatores, como a forma como era percebido o professor, a rigurosidade da postura exigida a meninas de, aproximadamente, quatorze, quinze anos, a valorização potencializada dada a trabalhos manuais, produziram em mim algumas inquietações e ilusões, as quais me fizeram continuar o “2º Grau” no Curso Científico em outra cidade.

A ida para outra cidade, em busca de preparação para o vestibular, longe da família, entendo hoje, foi um fator de crescimento de vida, pois aprendi muito, desenvolvi a autonomia e a tomada de decisões. Considera-se a autonomia como uma possibilidade de tomada de decisões na vida, no dia-a-dia, nas escolhas de caminhos, como diz Alves (2001, p.49), “o conhecimento é uma árvore que cresce da vida...” Não seria esse o principal eixo suleador<sup>2</sup> do currículo da escola? A escola não deveria ser uma práxis de educação na cidadania? O sentimento, profundamente arraigado no indivíduo, de pertença a uma comunidade e a consciência de que dele decorrem os direitos e deveres que nos ligam aos outros não se aprendem nas cartilhas ou nos manuais de civismo, mas na experiência cotidiana de relacionamento e colaboração com os que estão mais próximos de nós.

Em 1994, comecei a cursar o Curso de Pedagogia – Habilitação Matérias Pedagógicas, nas Faculdades Franciscanas de Santa Maria/RS, hoje UNIFRA. Retomei, então, a construção do sonho de ser professora, ainda mobilizada pela obra de Rubem Alves (1984, p.13), em busca do sentido de que:

[...] os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam num mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma ‘entidade’ *sui generis*, portador de um nome, também de uma ‘estória’, sofrendo tristezas e alimentando esperanças.

Junto com a felicidade de começar o curso e as esperanças, vieram também as *inevitáveis* perguntas das pessoas conhecidas: “Pedagogia? Queres ser professora?” Seguidas do comentário “O professor é tão desvalorizado!” Esses questionamentos fizeram aflorar em mim um profundo sentimento de inquietação pela forma como, normalmente, era percebida a figura do professor, e essas questões foram um marco importante no meu percurso acadêmico.

---

<sup>2</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire no livro “Pedagogia da Esperança”, no sentido de substituir o termo norteadores, nortear, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos dicionários de Língua Portuguesa, encontra-se na página 218 do livro referido.

Não é preciso muito esforço para concluir que as temáticas sobre formação de professores engrossavam essa fileira.

A partir disso me questionava: Como a sociedade nos vê? O que espera de nós, professores? E como nos vemos? Nossa imagem, refletida pela sociedade, mostra um rosto desconfigurado, indefinido, de mestres e de nosso fazer social; expõe um professor, formado por competências e habilidades técnicas, que é amável e que gosta de crianças. A imagem do professor é associada a uma visão fechada de educação, a conteúdos de áreas, de disciplinas. Para Arroyo (2000, p. 24):

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor(a) em que se justificam perderam essa referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Contudo, ser professor é ter uma história, fazer parte de uma construção cultural, social, que tem sua história, que tem intencionalidade. Representa-se um papel, incorpora-se uma imagem, que carrega traços muito marcantes e bastante misturados e diferentes. Arroyo (p.41) ainda acrescenta: “ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado de sermos humanos. Essa é a imagem mais pesada e inquietante que provoca amor e ódio”.

Construir nossa imagem não significa desprezar a função de ensinar, mas ressignificá-la, no sentido de ensinar e sermos humanos, aprendendo a humanização na trama complexa das relações com outros seres humanos. E esse aprendizado só acontece no contexto social, cultural, no convívio, no aprendizado da cultura. Destacam-se as palavras de Grillo (2001), quando essa autora define que ser professor é estar envolvido na docência em sua totalidade e que sua prática é o resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação.

Atualmente, atuo como professora na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, em Santiago, Rio Grande do Sul, e trabalho com as disciplinas de Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira, Legislação Básica e Didática

no Curso de Pedagogia, como docente do curso de especialização da mesma Universidade e também como professora regente da 1ª série dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da URI.

## 1.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considero a docência, no Ensino Superior, como um marco importante na trajetória de minha vida. Sou professora do Curso de Pedagogia desde o ano 2000, período curto, mas muito significativo na minha constituição, enquanto professora e pessoa, marcado por angústias, desejo e processos de construção e reconstrução.

Estava na fase de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais na URI, quando fui convidada para fazer parte do Colegiado do Curso de Pedagogia. Embora já fizesse parte dessa instituição, pois trabalhava há um ano na Escola de Educação Básica da URI, como professora da 1ª série dos Anos Iniciais, senti-me muito orgulhosa em participar do grupo de professoras universitárias e percebi que uma nova etapa da minha formação se iniciava.

Quando percebi que esta nova etapa se iniciava, e que se confirmava diferente daquilo que já estava ambientada a desenvolver, senti medo e prazer ao mesmo tempo, sendo que muitas questões foram surgindo. Vi-me com vinte e cinco anos, trabalhando no Ensino Superior, com a disciplina de Sociologia Geral, para o Curso de Pedagogia, em Regime Especial de Férias, freqüentado por seis alunas mais velhas e com muitos anos de docência a mais do que eu. Somando-se a esse fato, minhas aulas aconteceriam nos fins-de-semana, com uma carga horária de quinze horas contínuas. E agora? Ao receber o programa da disciplina na mão, a primeira atitude foi de buscar na teoria a segurança. Vi-me rodeada de materiais e envolvida pela sensação de que tudo o que havia aprendido não servia para nada. Percebo hoje que, nesse momento, expressava-se a nítida concepção, definida por mim, de que o professor deveria dominar o conteúdo, para transmitir segurança, sabedoria, conceito que foi se desfazendo e dando lugar à outra concepção de professor, em direção a uma docência que integra muito mais que conteúdos e técnicas, integra o professor em sua totalidade, em que é o que ensina e ensina o que é (GRILLO, 2001).

Busquei referências no material do Curso de Pedagogia, guardados, com carinho, na minha experiência, enquanto aluna. A partir daí, passei a refletir sobre minha vida acadêmica, sobre os pontos positivos e negativos dos meus professores, sobre as escolhas que teria de fazer, quais os reflexos que gostaria que fizessem parte da minha formação, como professora.

Depois de passado o primeiro momento, senti tudo novamente ao entrar pela primeira vez em sala de aula, agora no regime regular, ao deparar-me com ex-colegas de escola, de Ensino Fundamental e Médio, das quais agora eu seria professora. Que postura deveria tomar? Deixar claro e definir os papéis de cada uma? Ser mais aberta às conhecidas? Mas e os outros, qual seria a liberdade em nossa relação? Mais uma vez, percebia, em mim, uma concepção de que caberia ao professor manter o *status*, de estar acima dos outros pela condição da docência. Porém, fui percebendo que estava perdendo muito com isso, perdia pela ausência de contato mais direto, mais afetuoso, pelas vezes que deixava de ouvir e ver as mensagens que as alunas me transmitiam e que me faziam parte do meu ser e do meu saber. Essa situação vivencio até hoje, quando sou professora de amigas de minha mãe, que me viram crescer, de amigas de infância que retornaram aos bancos escolares; contudo, atualmente, tenho uma outra postura, considerando que todos somos sujeitos do processo educacional, todos temos uma história e somos constituídos pela relação e pela soma das várias e diferentes vidas.

A relação com os professores e professoras, com os acadêmicos e acadêmicas, com os colegas e as colegas de diferentes esferas – municipal estadual e particular – o planejamento, as discussões das aulas e leituras sobre formação de professores e práticas pedagógicas reforçam a idéia de que a teoria que se forma, inspirada em uma prática, pode se propor a iluminar novas formas de prática, nem sempre postas e experimentadas. Tais afirmações conduzem à idéia de que a Universidade é uma instituição contextualizada, é uma realidade, um espaço de formação, de discussão de saberes e práticas.

Certamente, os primeiros anos de profissão foram os mais difíceis, ou ainda o são, pelo fato de estar há apenas cinco anos desenvolvendo trabalho na Educação Superior. Apesar de eu ter freqüentado um Curso de Licenciatura, ter buscado novos olhares com o Curso de Especialização, sinto que tenho muito a construir, a aprender, a formar, a produzir e a crescer.

### 1.3 CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO: A TRAJETÓRIA NO MESTRADO

A busca pelo Mestrado se deu por vários fatores, decorrentes de minha prática pedagógica, apresentando desdobramentos que se expressavam através de um mal-estar nas mais diferentes situações. Sentia-me infeliz por ser professora universitária e não ter uma formação adequada para atuar neste nível de ensino; sentia-me inferior aos meus colegas, nas reuniões pedagógicas, nas sessões de estudo; sentia-me solta, fechada.

Ao entrar no Curso de Mestrado, procurei subsídios que pudessem me ajudar a delinear um estudo que esclarecesse alguns pontos significativos sobre formação de professores, sobre mim, sobre nós. Vivi a ruptura de certezas, as incertezas entre o equilíbrio e o desequilíbrio, a instabilidade e a estabilidade, para depois, como num ciclo, vivenciar tudo novamente. Vivi a experiência de que não existem certezas nem espaços para afirmações definitivas. Vivi o desconforto em escrever e o conforto na palavra amiga de meus colegas, dos professores, da orientadora. É um processo de conquistas com sabores inesquecíveis.

Minha preocupação com a formação de professores emerge de uma situação, decorrente de reflexão sobre meu trabalho e de minha vida, já que a maneira como cada um ensina está, diretamente, dependente daquilo que somos como pessoa, quando exercemos o ensino, e as opções que cada um tem de fazer, como professor, cruzam-se com a nossa maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser.

Assim, ao procurar evoluir, teoricamente, com relação à formação de professores, reflito sobre minha própria prática pedagógica, compreendida na concepção de Fernandes (In: MOROSINI e outros: 2003, p. 376), como

a prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeito-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

Também reflito sobre o curso em que atuo como docente, sobre as relações existentes no processo educativo, sobre identidade, entre tantos outros fatores que vão surgindo, na

medida em que vou aprofundando minha análise a respeito do tema deste trabalho. Essa reflexão encontra ressonância em Freire (1986, p.104), que assim se expressa:

[...] nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque *mais do que* observar, estamos *mudando*. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso.

Ao discutir sobre a educação do professor, parece-me importante questionar os espaços dessa formação, entre eles a Universidade, já que, nesse jogo de relações entre a Academia e a sociedade, existem fatores que precisam ser desvendados, para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica. Destaco também, nessa compreensão de prática pedagógica do professor, a presença de compreensão de sua profissão, seus aspectos identitários, ideológicos, políticos e a relação desses com sua vida.

Assim, busco problematizar as implicações das políticas educacionais para formação de professores, por ser um tema já analisado anteriormente por mim e por acreditar que merece ser desenvolvido de uma forma mais ampla. Ainda vale destacar que, por trabalhar no curso de Pedagogia, pude observar como repercutiam e repercutem as diretrizes educacionais, no dia-a-dia dos acadêmicos, bem como dos docentes do curso. Parece ser histórico, se existem alterações na legislação para os cursos de formação de professores, que as discussões acabem colocando em xeque o Curso de Pedagogia. As propostas transitam entre mudança do nome do curso, até a justificativa para sua extinção. Características como identidade, especificidade, campo de atuação do pedagogo, dentre outras, acabam retornando às discussões. Mas o que chama a atenção é o fato de que esses questionamentos, possivelmente, não ganhariam a proporção que ganham, não fosse a necessidade de se repensar a formação de professores e, principalmente, o Curso de Pedagogia, a partir das mudanças que as políticas educacionais produzem. Embora essa situação envolva uma contradição, ao não “definir” as Diretrizes para o Curso de Pedagogia, provoca espaços para a discussão acerca de formação de professores.

Além de ser um tema em constante mudança, pois as políticas educacionais passam por um período de incertezas e também de confirmações, considero instigante o interesse pelo segmento de análise mencionado, também por ser uma decorrência dos estudos realizados nas disciplinas de Legislação Básica, Políticas Educacionais e Organização da Educação Brasileira. Nesse sentido, penso contribuir para a tarefa daqueles que, assim como eu, se



ocupam com a formação de professores do Curso de Pedagogia, no desejo de compreender e refletir sobre sua própria prática e os saberes que a constituem.

## 2 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Abordar o tema *Universidade* significa rompimentos e complexidade por ser, talvez, uma das instituições mais exigidas da contemporaneidade. A primeira sensação, ao tratar sobre o referido assunto, é a de desequilíbrio, pois sobre ela são construídos muitos sonhos e desejos, além de recaírem muitas expectativas da sociedade, exigindo desde a formação inicial até a resolução de problemas sociais. Por ser considerada um espaço de idéias e construção de conhecimento e de saberes<sup>3</sup>, é um espaço privilegiado a que poucos têm acesso. Contudo, minha angústia aumentou ao perceber ser parte desta instituição, como professora universitária, e, assim, tornar-me co-responsável em relação a essas expectativas.

Encontramo-nos em um momento no qual ocorreram ou ocorrem mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino universitário como em seu sentido social. Presencio mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias, com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais as obrigam a assumir.

Cunha L. (1989) afirma que tais mudanças, em sua maioria, não alcançaram uma consolidação firme, sendo a sua situação, em alguns casos, bastante confusa: novas estruturas de tomada de decisões políticas e técnicas; revisão do *status* jurídico da universidade; nova estrutura organizacional; assentamento de estruturas internas, como os departamentos, os institutos, as oficinas e os programas especializados; novos mecanismos internos de participação dos diversos grupos no funcionamento da universidade; novos planos de estudos,

---

<sup>3</sup> Aqui é compreendido como saber poder manusear, poder compreender, poder dispor. O saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida. Portanto, a investigação do saber como epistêmico remete ao prático, pois o saber revela-se em instância que vincula o homem ao mundo (BOMBASSARO, 1992, p.21). Nessa direção, faço aproximações teóricas com Tardif, para compreender a configuração e a produção dos saberes do professor em sua formação.

entre outros. Essa adaptação, constante às circunstâncias e às demandas da sociedade, acelerou-se bastante neste último meio século.

A universidade brasileira foi temporã, uma vez que surgiu, nos moldes atuais, praticamente na segunda metade do século XX. A universidade é uma instituição que acompanha os paradigmas da modernidade, segundo Braga, Genro e Leite (1997, p.21):

[...] acostumada a pensar sem pressa e a aceitar com dificuldade as mudanças, essa instituição se defronta, ao mesmo tempo, com os horizontes da incerteza dos novos tempos de globalização da economia, e com as certezas de uma política de Estado que se autodenomina “revolucionária”, política essa que guarda toda a lógica da conservação, servindo aos interesses do capital.

Santos (1994, p.64) contextualiza o século XX como o ápice do projeto da modernidade que foi gestado a partir do século XVI e acolheu o capitalismo como modo de produção dominante.

Na visão de Cunha L. (1989), vários fatores contribuíram para o fato de a universidade brasileira ser recente, citando-se, entre eles, o fato de que o colonizador português não encontrou, nos povos indígenas, uma cultura complexa, diminuindo a necessidade de travar lutas, no campo próprio da ideologia para conquistar a hegemonia. Bastava que os índios fossem convertidos não sendo preciso o apoio de armas. Além disso, outro fator a destacar foi que Portugal dispunha de um pequeno quadro universitário e a criação de universidades, no Brasil, empobreceria a situação da metrópole. E também era mais confortável que fosse enviado o maior número de estudantes do Ensino Superior a Portugal, socializando-os na submissão à metrópole.

No período colonial, a educação era predominantemente escolástica. Até a segunda metade do século XVIII, em vários de seus colégios, a Companhia de Jesus, que mantinha o monopólio do ensino na colônia portuguesa, contava com cursos de Artes e/ou Filosofia, incluindo os de Teologia. No momento de sua expulsão, em 1759, os jesuítas haviam estabelecido seis cursos superiores nas áreas mencionadas, em oito colégios, alguns operando em cooperação curricular. Nesse período, os cursos superiores contavam com cerca de trezentos alunos, sendo que um terço dos mesmos estudava na Bahia.

A expulsão dos jesuítas provocou o desmoronamento do sistema educacional brasileiro, sendo que muitas escolas jesuíticas foram fechadas. Segundo Cunha (1989), com a dissolução no sistema jesuítico, o Ensino Superior atravessou um período de desorganização e dispersão que durou meio século.

No fim do século XVIII, a educação sofreu o primeiro impacto, com a reforma revolucionária da educação do período de Marquês de Pombal. A instalação da sede do reino português no Brasil implicou a necessidade de modificação completa do Ensino Superior, herdado da colônia.

Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, a necessidade de criar um sistema de ensino completamente diferente do anterior, determinou a criação de cursos, destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos, como também, formar profissionais liberais.

Conforme Kullo (2000, p.31),

o ensino superior, recriado a partir de 1808 e completado no primeiro reinado, foi reestruturado em estabelecimentos isolados. Ao longo do século XIX, permanecem as condições educacionais da Colônia, com um modestíssimo acréscimo de ensino primário, seguido de escolas vocacionais, um sistema seletivo de preparo da elite reduzido a muito poucas escolas secundárias e um ensino superior limitado exclusivamente às profissões liberais, em meia dúzia de instituições nacionais isoladas e de tempo parcial.

Durante o período imperial, as instituições de Ensino Superior, criadas a partir de 1808, foram todas estatais, como resultado da busca pelo Estado de garantir sua própria força, contribuindo também para atender aos interesses da burguesia industrial e mercantil.

Após a Independência, em 1822, o Brasil, da educação predominantemente estatal, religiosa ou secular, passou a ter dois setores, o do ensino estatal e o do ensino privado. É importante mencionar que, ao tornar-se independente da metrópole, o ensino superior brasileiro foi reduzindo-se a escolas especiais profissionais. Também foram esses cursos que deram origem às academias e faculdades, criadas mais tarde.

Até então, não havia nenhuma referência à formação intelectual de professores. O ensino era exercido por escolas profissionais isoladas, de ciências aplicadas e formação

vocacional. A formação de professores caracterizava-se como um centro de licenciamento do magistério, com o objetivo de preparar para a profissão do mestre, do detentor da cultura e produtor do saber e dos métodos de elaboração dessa cultura.

Vale ressaltar ainda que a referência de universidade, da época em questão, diz respeito às tradicionais universidades européias existentes, especificamente ao modelo francês. As escolas superiores, criadas desde 1808, foram inspirados no modelo francês. Embora a Inglaterra tenha sido o pólo dominante, em termos políticos e econômicos, foi a França que teve forte influência cultural.

O mundo universitário é foco de dinâmicas que se entrecruzam e que estão provocando uma condição de transformação. A legislação foi mudando, ao longo do tempo. Inclusive hoje se discute uma nova reforma universitária no Brasil. As atribuições e expectativas sobre a universidade, seus novos desafios sociais e suas condições de funcionamento são fatores que foram se reestruturando. A maneira mais comum de vê-la, como uma instituição dedicada a ministrar um ensino para formar líderes, tanto do mundo social como do científico e do artístico, foi se modificando, bem como o ideário de uma instituição comprometida na inserção sócio-cultural com seu tempo nos processos de democratização do país, de produção de conhecimentos e saberes geradores de autonomia intelectual, política e científica (CUNHA M, 2000; FERNANDES, 2002).

A atual legislação brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, Lei nº 9394/96 – dispõe, em seu artigo 43, sete finalidades da Educação Superior, ou seja:

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Ao falar de finalidades e não de objetivos, buscam-se valores e resignificações na perspectiva da transformação, em que a institucionalização da educação superior deve estar inteiramente permeada pelos fundamentos axiológicos do processo educativo, isto é, um trabalho educativo mais consistente e coerente com as reais necessidades de contextos específicos próprios de onde cada instituição se localiza.

De modo sucinto, é possível dizer que a universidade moderna desempenha quatro funções essenciais: forma profissionais; oferece educação em nível avançado; realiza estudos, pesquisas e investigação científica, voltados para o desenvolvimento; por fim, funciona como instituição de natureza social. Não cabe às universidades apenas transmitirem a ciência, mas criá-la, dando sentido prático e profissional para a formação que oferecem aos estudantes. É importante, principalmente, não se fecharem em si mesmas, mantendo contato com o meio social, econômico e profissional, cuja melhora devem promover.

Não é diferente a idéia de Cunha M. (1997, p.79) quando afirma que:

[...] a universidade tem sido, talvez, uma das instituições mais exigidas da contemporaneidade. Sobre ela recaem expectativas muito intensas, exigindo desde a formação profissional de qualidade até a resolução dos problemas sociais pela pesquisa e pela extensão.

Esses grandes desafios para a universidade refletem o conceito que a sociedade tem dessa instituição e a forte confiança que deposita em sua capacidade de influência no desenvolvimento social, cultural e científico do país.

A universidade, como espaço formativo, também tem sido um desafio no sentido de repensar suas funções e sua missão, discutindo as contradições cotidianas vividas, suscitando uma análise contínua no intuito de compreender o movimento das forças contraditórias da sociedade e o seu papel, enquanto espaço mediador e formador do potencial humano para a sociedade. Atualmente o papel de ensino-pesquisa-extensão atribuído à universidade, sustenta sua função social, orientada pela democratização do conhecimento, tendo em vista os desafios tecnológicos e éticos, desencadeando a busca de equilíbrio entre o técnico, o científico e o humanístico no pensar e fazer dos professores.

### 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CURSO DE PEDAGOGIA

As últimas décadas têm sido marcadas pela discussão sobre a qualidade da educação e as condições necessárias para assegurar o direito de crianças, jovens e adultos à aprendizagem, fator imprescindível para o desenvolvimento de suas capacidades.

Em tempos de globalização econômica, de níveis elevados de pobreza e de introdução acelerada de novas tecnologias, em que o processo de internacionalização da economia e de supremacias de interesses do mercado e do capital predominam sobre os interesses humanos, a escola assume novas tarefas, por ser uma instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período de tempo contínuo e extenso na vida das pessoas.

A chamada “Era da Globalização” é denominada por Gentili (2000) de era do “desencanto”. Tal expressão, segundo o autor, define o tempo presente e significa desilusão, perda de expectativas e decepções. A “Era do Desencanto” desconsidera o enorme potencial das esperanças e dos desejos de mudança que ainda impulsionam homens e mulheres, dispostos a construir uma sociedade mais digna. Entretanto, essa atitude está longe de ser o denominador comum que caracteriza a vida política, econômica, cultural e educativa no mundo contemporâneo.

A educação de qualidade<sup>4</sup>, que se pretende desenvolver, precisa contribuir, de forma eficaz, para a formação de cidadãos capazes de responder a desafios apresentados pela realidade e de nela intervir, produzindo a qualidade social (CORTELLA, 1998). Entretanto,

---

<sup>4</sup> Assumo esta afirmativa, na visão de Cortella (1998, p. 14), ao afirmar que: “A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da *quantidade versus qualidade* e a **democratização do acesso e da permanência** deve ser absorvida como um sinal de **qualidade social** [grifos do autor].”

para alcançar esse objetivo, a escola deve garantir a crianças, jovens e adultos aprendizagens diversificadas que desenvolvam diferentes capacidades cidadãs, através do processo de construção e reconstrução de conhecimentos.

A perspectiva de uma educação escolar de qualidade, comprometida com o desenvolvimento das capacidades do educando, fortalece o papel dos professores, enfatizando sua importância para a formação dos alunos. É necessário refletir sobre a formação de professores como o ponto importante dos processos de reforma dos sistemas educativos.

O trabalho do professor visa ao desenvolvimento dos educandos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas à transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também política. Dessa forma, a formação de professores destaca-se como um tema importante dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo intencionalidade, compromisso e comprometimento. Não se trata de responsabilizar os professores pela insuficiência das aprendizagens, mas de considerar, entre tantos fatores, que a formação de qualidade dos educandos depende, certamente, de uma educação de qualidade dos professores.

O discurso da profissionalização docente que, há alguns anos, começou a tomar corpo nos países desenvolvidos, parece estar definitivamente entre os temas mais abordados no Brasil, nas discussões pedagógicas da atualidade.

A preocupação em discutir formação de professores deve-se ao fato de ser essa uma área muito sensível às mudanças sócio-culturais. Nóvoa (1995) afirma que não se formam apenas profissionais, mas produz-se uma profissão que, muitas vezes, tem se fundamentado em “modelos”, ditados pela “moda” educativa, sem refletir sobre sua ação. Essa crítica induz a uma reflexão sistemática sobre os processos de construção da docência.

Isso significa admitir que o desafio que a sociedade do conhecimento nos coloca não é o de seguir a uniformidade da formação docente, mas o de problematizar o docente como pessoa, que luta pela construção de uma profissionalidade que lhe dê autonomia para atuar na construção do processo educativo, admitindo, assim, que há novos modos de olhar para a



riqueza que existe no interior das escolas. Admite-se também que a profissionalidade docente é algo que nos compromete com a qualidade dos processos de aprendizagem dos educandos.

A profissão docente determina um papel protagonista no sistema educativo. No entanto, o poder de protagonizá-lo é, muitas vezes, desconhecido do professor.

### 3.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E SEUS SENTIDOS FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A década de 90 caracteriza-se por ser um período de ceticismo. Muito se tem questionado sobre como será o novo cidadão e o professor do novo milênio. Que competências deve ter para garantir uma educação de qualidade? Para que formar? Qual é a referência de escola do futuro?

As indagações e os questionamentos são frutos dos impasses enfrentados e que agregam novos papéis à educação, inclusive à Educação Superior. A universidade assume condição social importante, por ser produtora de saberes e pela interferência nos campos de conhecimento.

Refletir sobre essa condição e questioná-la é uma necessidade para compreender as ações educativas, assim como para construir saberes. Contudo, é preciso estar atento a respeito do que se quer alcançar. Acredito que, ao questionarmos, é preciso ter clareza e criticidade sobre os conceitos que envolvem as indagações, problematizando-as. Caso contrário, correremos o risco de estar simplesmente questionando, sem um processo conseqüente de mudança.

Ao questionar sobre o futuro, sobre o cidadão e sobre os professores, é necessário pensar e problematizar o tempo atual. Visando à formação de cidadãos para a nova era, deve-se ter clareza sobre a que conhecimentos se está referindo, ou a sociedade está se referindo.

A década de 90 acirra a transição dos referenciais do nacional-desenvolvimentismo da década de 60 para o globalismo econômico e político. Nesse cenário, a educação vem

passando por transformações nos seus objetivos, funções e organização, na tentativa de adequar-se às demandas do momento. Diante da constatação de que ela não consegue responder, plenamente, às necessidades de melhor distribuição de renda, a crença na educação como via de ascensão social cede à função de formar para o mundo do trabalho. Evangelista e Shiroma (2003, p.81) salientam que, nesse período, “construiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, para o qual foi preciso desqualificar a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade”.

O capitalismo financeiro e as grandes corporações passaram a dominar e a controlar a economia mundial, o que ocasionou a imposição do mercado internacionalizado sobre o Estado nacional, fazendo com que este abdicasse de sua autonomia em nome de uma integração de mercados. Conseqüentemente, a integração econômica possibilitou também o monopólio da informação, justamente no momento em que os meios de comunicação e a tecnologia avançam rapidamente, difundindo um novo paradigma social e político, identificado como neoliberalismo.

A fim de globalizar o mercado e difundir o novo paradigma, fez-se aflorar a competitividade para estimular os países periféricos. Além disso, forças externas, como FMI, Banco Mundial, entraram em ação para contribuir com a expansão das políticas neoliberais.

A abertura do mercado ocasionou o crescimento de importações de bens de consumo e a transplantação de empresas, o que, conseqüentemente, leva ao sucateamento das empresas locais, ocasionando, por sua vez, a diminuição dos postos de trabalho. Esse cenário de competição exacerbou o individualismo, que não reconhece diferenças e renega o universo dos direitos humanos, sociais e individuais. Para sobreviver é preciso qualificação profissional e muito trabalho, colocando-se o ser humano como dependente dos interesses do mercado.

É necessário observar, ainda, que na década de 90, a organização da oferta de educação superior é profundamente marcada pela diminuição da intervenção do Estado, já que aumenta a importância atribuída ao privado, na definição das condições de cumprimento da escolarização. O referido período tem, como eixo principal, a educação como equidade social que, por sua vez, implica mudanças substantivas na organização e gestão da educação pública, atribuindo aos sistemas de ensino a competência de formar os indivíduos para a empregabilidade, a competitividade e as exigências do século XXI.

Algumas iniciativas recentes de políticas públicas, no Brasil, ilustram, com fidelidade, a dimensão de empregabilidade. O exemplo disto são as transformações que a educação pública vive, em âmbito nacional, nos dias de hoje. Dentro dessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, LDB/96 – refere-se em seu artigo 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação, de acordo com a LDB/96, apresenta um novo mapa de referência de escola, enquanto palco do processo educativo onde a educação de qualidade tornou-se uma bandeira, assumida por alguns setores sociais, como a mídia, as associações profissionais, alguns governos e instituições, entre outros. Inúmeros são os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos dos últimos tempos, como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar.

Saliento que a educação em debate, nesse período, relaciona-se à centralidade na Educação Básica, como condição necessária para o ingresso das populações no terceiro milênio, a partir do domínio dos códigos caros à modernidade. As referências variavam desde a afirmação de que esse grau de instrução seria o mínimo exigido para o ingresso no mercado de trabalho, como também seria necessária a assimilação dos conhecimentos, adquiridos com a Educação Básica, para uma real participação na sociedade.

No início da década de 90, instala-se um discurso que estabelece uma relação inequívoca entre a crise da nação, a ineficácia dos sistemas educativos e a falta de qualidade dos professores. Esse fenômeno desencadeou um processo que tende a insinuar uma redefinição do trabalho docente, estimulando a busca da construção de disposições educativas baseadas nos interesses individuais, em congruência com a lógica do mercado global, como princípio organizador da vida social.

Pode-se dizer que as reformas educativas da década de 90 se pautam pela preocupação global de aumentar a dependência da escolarização às transformações

econômicas, que se integram em uma rede de informações, resultantes, em parte, da terceirização das economias. Essa crescente dependência do campo educativo ao setor econômico é responsável por importantes transformações curriculares e pela definição dos atores e interesses aos quais se reconhece legitimidade para intervir na vida das escolas, bem como nos mecanismos de planificação e gestão dos sistemas educativos.

A educação tornou-se objeto de um amplo debate social, em torno do qual se construíram crenças e aspirações que formulam diferentes exigências, em relação ao comportamento dos professores. Tal diversidade provoca impasses para os próprios docentes.

A escola assumiu papéis que vão além de suas funções, perdendo-se de seu verdadeiro sentido, e o professor tornou-se alvo das aspirações da instituição que lhe exigia respostas a questões invisíveis e cada vez mais etéreas. A evolução da exigência social conduz a uma indefinição das tradicionais funções dos docentes. O professor foi responsabilizado por grande parte dos problemas da educação, e vai assumindo um sentimento de culpabilidade. Entretanto, é necessário destacar que, por trás do profissional, há uma série de fatores políticos e sociais que interferem na realidade escolar, como reflete Sacristán (1995, p.64):

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre a sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade da educação (1995, p.64).

A realidade enfrentada faz com que a desmotivação pessoal, a insatisfação profissional, traduzida numa atitude de desinvestimento, e a culpabilização gerassem a ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional, acompanhada por um sentimento de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho docente.

Gentili (2000) indica que investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições do trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome, a “síndrome do abandono”, que afeta os trabalhadores da educação. Diante das dificuldades cotidianas que deve enfrentar na escola, o docente vai sendo encurralado entre o que deseja e o que realmente pode fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e as barreiras. A partir disso, o sentido do trabalho vai se perdendo, na medida em que o desencanto vai se

apoderando da ação e, como consequência, o professor desconhece o seu próprio poder de mudanças, os seus potenciais e sua prática.

O principal fundamento que orienta as políticas para a educação parece ser a ampliação da lógica do mercado que, de acordo com Bianchetti (1999, p.96), “coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda”.

Não é possível deixar de reconhecer que os fenômenos da globalização econômica indicam que há uma mudança em curso no modo de produção e que isto requer o desempenho de novos papéis para os atores sociais, inclusive para os educadores. Entretanto, ao adotar, como modelo pedagógico, a formação de um novo trabalhador, para enfrentar essas novas realidades, reduz-se o âmbito educacional a uma dimensão puramente economicista, distanciando-os de sua perspectiva política. A política não deve ser um elemento externo ao processo educativo, pois é parte indissociável do ato pedagógico.

A educação desempenha um papel muito importante para o desenvolvimento econômico, especialmente na chamada era do conhecimento. Marcondes Moraes (2003, p.11) caracteriza o tempo atual como um período de elevado grau de competitividade e ávido por informações, afirmando que “os destinos da educação articulam-se direta e explicitamente às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do conhecimento”.

As exigências dos códigos da modernidade fazem com que novos cenários sejam construídos e suas definições tornam-se inconstantes, sendo apresentados por diferentes nomes, ora constituídos por economia ou sociedade do conhecimento, ora expressos como economia ou sociedade da inovação, ora como sociedade da informação.

Nesses diferentes cenários, o conhecimento é apresentado como um bem e, segundo as diretrizes da globalização dos mercados, é um bem disponível a todos, uma questão de equidade social. Em sua nova face, o conhecimento torna-se múltiplo e atualizado, definido por conhecimento-recurso, conhecimento-bem útil, conhecimento-democracia, conhecimento-mercadoria, conhecimento como possível substituto da força de trabalho, dinheiro, terra, entre outros. Moraes (2003) identifica esses elementos como centrais para as reformas e as políticas, já que se baseiam no consenso acerca da função do conhecimento nas relações sociais, ou seja, o reconhecimento do seu papel para o crescimento das economias e da

superação da desigualdade social, como também do papel que o coloca como variável central na geração e distribuição do poder na sociedade.

Essa perspectiva apresenta a educação como um passaporte para o mundo do trabalho, como determinante para viver e conviver com esse tipo de sociedade, bem como atender a suas exigências. Além disso, como afirma Moraes (2003, p.11) “nessas circunstâncias, procura-se introduzir novos paradigmas norteadores das políticas educacionais: o de claramente respaldar a economia e o de criar um *ethos* que assegurasse investimentos rentáveis em todos os níveis de ensino do complexo educativo”.

A crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente. O professor hoje é discutido, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios apresentados por sua época. Entre eles, talvez as mais significativas, sejam as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional. Cabe salientar também a crise de autoridade que se instala na escola em decorrência da barbárie ocasionada pela desigualdade social.

No discurso sobre uma educação ineficiente, ineficaz e de má qualidade, a profissionalização docente aparece como o pivô para as mudanças. A razão para a centralidade, atribuída ao professor pelo Estado, deve-se ao fato de estar vinculando-a à solução de problemas, não só educacionais, mas econômicos e políticos. Em outras palavras, a nova missão da educação para o século XXI baseia-se em preparar a próxima geração para conviver com os riscos, com as incertezas e com o inesperado. Ao reformar a educação, torna-se o professor um elemento importante no eixo das reformas educativas, pois ele assume um papel imprescindível às demandas da era contemporânea.

Com relação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais, neste final de século, terem posto em curso novas demandas em educação, estabelecendo os contornos de uma nova pedagogia, existe um certo consenso entre pesquisadores e profissionais da educação. Com essa compreensão, parece não existir um modelo de formação de professores *a priori*, mas propostas que se diferenciam e que correspondem às novas demandas da realidade sócio-histórica e cultural. As demandas da formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e

nas relações sociais, mas também à quebra de racionalidades epistemológicas que melhor atendam às exigências contemporâneas.

A reforma educacional brasileira dos anos 90 visava estimular a criação de novos caminhos, para que professores adquirissem um conhecimento profissional que priorizasse as habilidades práticas, sendo o conceito de profissionalização recontextualizado e reconfigurado. Através dessa constatação, percebo que a formação de professores, historicamente, seguiu um modelo normativo e técnico, a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto como técnico executor de rotinas, planejador e agente isolado das decisões e soluções de problemas, como transmissor de conhecimentos e modelo de comportamento.

Assim, a justificativa para a reforma educativa prende-se ao fato de que a crise que assola a educação parece decorrer da defasagem entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades do sistema educativo. Ou seja, se a educação tem a tarefa de educar para a empregabilidade e para o trabalho, as relações entre educação e trabalho, escola e emprego foram se estabelecendo, como respostas, para operar, no imaginário social, o sentido de que os problemas econômicos são conseqüências da falta de preparo educacional e, por essa razão, a crise educacional aparece como responsável pela exclusão social.

Dessa forma, o conceito de profissionalização<sup>5</sup> é geralmente usado para designar o processo pelo qual uma semiprofissão<sup>6</sup> tenta, gradualmente, agregar critérios que a constituem em uma profissão. A profissão de professor vem sendo referida, inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/96 – como profissionais da educação, ou seja, seu contorno vem sendo construído, de acordo com os critérios firmados por organismos internacionais. Shiroma (2003, p.64) alerta que “a segmentação da categoria e o aligeiramento

---

<sup>5</sup> Conceito complexo e problemático que carrega no seu sentido múltiplas significações, que precisam ser *desveladas* (CONTRERAS, 2002) para além do discurso oficial e do significado social no contexto da produção das relações cotidianas do trabalho docente. Aprofundamento que será feito no decorrer da pesquisa.

<sup>6</sup> Utilizo essa nomenclatura, baseada nos estudos de Enguita (1991), que envolvem a discussão das profissões, quando este autor caracteriza o grupo de professores como semi-profissão ao situá-los na configuração “de uma variada coleção de grupos ocupacionais (...) No jargão sociológico, se designa como semi-profissão, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo nível de formação é similar aos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam para manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e de suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio” (1991, p.43).

da formação de professores vem ao encontro das prescrições de organismos internacionais para a gestão da educação na última década”.

É possível perceber, tanto pela discussão teórica, quanto pela observação cotidiana das práticas vivenciadas na interlocução com os estudos teóricos e com as legislações analisadas, que as políticas de formação estão atingidas por medidas de aligeiramento na formação de professores. Esse aligeiramento se concretiza tanto quanto pela compressão do tempo cronológico em relação à distribuição da carga horária com um processo de fragmentação curricular nos cursos de formação de professores.

É neste cenário que essa profissão vem sendo constituída. O conceito profissional aludindo a uma condição de *status* profissional, em código de ética e em treinamento especial por meio do qual se faz um controle do trabalho desenvolvido. As pesquisas têm indicado uma tendência à desprofissionalização e à desqualificação do trabalho docente, destacando-se, entre elas, as de Moraes e outros (2003), Pimenta e outros (1999). Shiroma (2003, p.68) afirma que “a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho”.

Tendo a profissionalização como um modelo de formação de professores e, somando-se a isso, o contingente de docentes leigos em exercício no Brasil, a legislação não só advogou a primazia da formação prática, como também tentou, pelo Decreto 3.276 de 1999, desvinculá-la da universidade. A profissionalização pensada tinha, como meta, formar um professor-profissional, afastado do *locus* universitário, capaz de construir seu próprio conhecimento, a partir da prática e somente por ela. Tal preocupação pode ser observada no documento do CNE/ 2001 pela forma como o conhecimento é constituído pelo sujeito:

[...] ser um tipo de conhecimento que não (poderia) ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum (poderia) ser substituído pelo conhecimento sobre esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

A legislação se propôs a fornecer um treinamento, em serviço, para os professores, na busca de um conhecimento útil, aplicável, voltado à resolução de problemas, subtraindo-lhe formação e teoria. Essa idéia transparece nas palavras de Shiroma (2002, p.74): “A



preocupação desta reforma foi modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas”. Certamente, o que posso perceber é que bastava formar um professor nesses moldes, para torná-lo mais adequado, apto e cooptado às expectativas da sociedade do conhecimento.

Outro fator relevante para discussão refere-se a outro espaço de formação de professores. A década de 90 também foi marcada pela mudança no conceito de universidade, resultado da determinação política de diversificar o ensino superior, reduzindo-a a uma de suas modalidades, ensino, pesquisa e extensão. É nessa redução que foi criado um novo *locus* para a qualificação do professor.

Além das universidades, poderão oferecer formação docente para a educação básica os Institutos Superiores de Educação, especializados em educação. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena, em seu 7º artigo, que trata da organização institucional da formação de professores, apresenta, no Inc. VIII, referência aos Institutos Superiores de Educação:

Como instituições de ensino superior são detentoras de autonomia universitária, criados para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para a docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para a docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Essa tendência, voltada para a diversificação na formação de professores, inclui a iniciativa da oferta, de cursos incluindo os enfoques, as metodologias. Parece-me que se cria uma divisão no processo de formação, ficando reservada à universidade a pesquisa. Assim sendo, há um espaço de onde serão propostos os padrões de qualidade de prática do professor; de outro lado, há os professores formados em outros espaços, que, por sua vez, serão constituídos pela pesquisa daqueles.

Configura-se uma situação em que os padrões de desempenho dos docentes reforçam os critérios de racionalidade técnica aguçando a separação entre teoria e a prática e as diferenças de suas relações com o saber. Isso quer dizer que há os valorizados *experts* em educação e os desvalorizados professores que atuam nas escolas de educação básica.

Se a educação é um direito de todos e é oferecida a todos, como um direito público, o que a escola está fazendo com as crianças e adolescentes que, ao retornarem à sociedade, não conseguem emprego, são marginalizados, mesmo tendo freqüentado os bancos escolares? Parece ser este sentido que perpassa documentos oficiais, decretos e diretrizes que servem de base para a reforma da educação brasileira, inclusive a referente à formação de professores.

Ao analisar os documentos referentes à formação de professores, em especial as diretrizes para sua formação – Resolução do CNE/CP1 de 2002, percebe-se a necessidade de discutir alguns aspectos referentes a saberes, conhecimento, competências e a concepção de professor reflexivo. Esses temas, presentes nos discursos acerca da formação docente. Talvez, por isso, torna-se importante lançar um olhar mais aguçado sobre o valor definido por eles e suas implicações, principalmente no tocante às políticas de formação docente.

É importante enfatizar, ainda, que não se trata de uma discussão no nível das palavras, dos termos, mas de uma reflexão sobre os conceitos e os objetos da realidade representados pelos professores. Dessa forma, afloraram alguns questionamentos: Quais são os saberes de base ao ofício do professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam, diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de concretizar suas tarefas? Quais são as condições de trabalho do professor?

Trago de Tardif (2002, p.90) a idéia de que “é difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade”. Não seria igualmente difícil consolidar a competência pedagógica, enquanto o conhecimento das políticas educacionais é confuso, irregular e descontextualizado? Ou, ainda, seria também difícil desenvolver competência de ensino, bem como conceitos sobre o curso em que atua? Se os saberes são constituídos na prática, na práxis, na experiência, seria difícil construir saberes sobre algo não experienciado.

Na relação entre a prática escolar como prática social, e o mundo, compreendo o sentido de ser docente. Sendo a educação uma instituição social, ela não se desenvolve sozinha, nem por acaso, é produzida no contexto social. O professor também se faz na sociedade, no coletivo, constrói-se na sua prática de educador, assim como as reformas

educativas também são criadas numa dada realidade, com suas finalidades. É seguindo a idéia do discurso sobre a centralidade da educação, que enfatizo a importância estratégica da formação docente na sociedade contemporânea.

Precisamente tendo em vista essa relação, destaco algumas diretrizes que compõem as políticas de formação, formuladas pelo governo brasileiro. O documento, lançado pelo Ministério da Educação, denominado “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior”, teve duas versões: a primeira delas data de maio de 2000, e a segunda, de abril de 2001, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 8 de maio de 2001. Foi esta última que serviu de base para a resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 que institui as diretrizes e estabelece o conjunto de princípios e procedimentos a serem observados nos cursos de formação docente.

O documento traz um discurso bem construído e elaborado, analisa a relação dos docentes com os conteúdos a serem ensinados na escola básica e indica que tem sido insatisfatória sua abordagem no período de formação. Não é possível discordar dessa perspectiva, pois é na relação entre as disciplinas e a didática que se constrói e produz o conhecimento docente. Contudo, o documento não poupa atributos para qualificar o perfil de professor que se deseja, destacando-se, nesse intuito, a idéia de um profissional formado para dominar um conjunto de competências.

A formação de competências baseia-se no domínio de conteúdos, na articulação interdisciplinar, no conhecimento pedagógico, no conhecimento de investigação da e na prática pedagógica e no próprio gerenciamento do desenvolvimento profissional.

Rios (2002) afirma que a referência a competências, para alguns teóricos, fundamenta-se no sentido de flexibilização à formação, rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. Entretanto, quando é apropriada por propostas oficiais, corre-se o risco de estar simplesmente atendendo à nova moda, mantendo-se, no discurso, sem alterações significativas no âmbito educacional.

Considero importante que a compreensão de *competência* venha constituída de um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas, o qual permita a intervenção prática na realidade, numa articulação estreita entre uma dimensão técnica e uma dimensão política.

Não seria a formação de um professor reflexivo característica em evidência no discurso educacional e considerada como prioritária do professor da atualidade?

Rios (2002, p.93) afirma que:

fazendo uma articulação entre os conceitos de competências e de qualidade, chegamos a uma definição de competência que a apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade.

Acrescenta ainda que a competência de boa qualidade se manifesta em toda a ação docente, a partir de quatro dimensões: a técnica, a política, a estética e a moral.

A formação de professores, historicamente, seguiu um modelo normativo e técnico, a partir da concepção de escola como modeladora de comportamentos, na qual o professor sempre foi visto como técnico, executor de rotinas, como planejador, agente isolado das decisões e soluções de problemas, como transmissor de conhecimentos e modelo de comportamento. Decorre daí a concepção instrumental das atividades dos cursos de formação, tendo em vista o treinamento dos professores para resolver problemas pela aplicação de teorias e técnicas da vida humana e da sociedade.

A proposta educacional, para a formação de professores, apresenta uma dimensão técnica, a partir do momento em que considera o educador um recurso-humano, ou, ainda, quando propõe um aligeiramento na formação docente, através de diversas modalidades, da educação à distância, através de cursos rápidos, com pouquíssima carga horária presencial. O professor deverá ainda transitar pelos vários campos do conhecimento, apresentar cultura geral e profissional, ter conhecimentos sobre criança, jovens e adultos, sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conteúdos das áreas de ensino, conhecimento pedagógico, conhecimento experiencial, ser o gestor de sua formação, e assim por diante. Desse modo, o professor vem sendo formado, dotado de um saber-fazer pragmático que restringe fortemente, as possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. Uma formação apoiada num sentido que reporta à realização de uma ação e a um ofício, revelando-se na ação dos profissionais uma formação dotada de tendências ao pragmatismo e ao imediatismo.

Em uma condição paradoxal, é possível perceber que de um lado há uma desvalorização profissional dos professores e de seu *status* profissional e, de outro, sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro que se está constituindo essa profissão e que as políticas estão sendo alicerçadas. Nesse sentido, Ludke & Boing (2004) resgatam de Tardif a idéia de que o professor não mantém o prestígio social devido a cinco elementos:

Primeiro, por uma divisão do trabalho na qual os professores universitários foram assumindo a pesquisa e os professores da escola básica, a formação. Segundo, por causa da relação moderna entre saber e formação, deslocando o foco dos saberes em si para procedimentos de transmissão de saberes. Terceiro, o aparecimento das ciências da educação, fazendo com que a pedagogia passasse a se subdividir em muitas especialidades. Quarto, pelo fato de as instituições escolares serem tratadas como uma questão pública. Finalmente, a desconfiança dos diversos grupos sociais com relação aos saberes transmitidos pela escola, por avaliarem que estes têm pouca aplicabilidade na sociedade atual (p. 1174).

Muitas expectativas recaem sobre o professor como se ele fosse o elemento-chave para as mudanças na sociedade em geral. Contudo, na prática, não são dadas ao docente as condições necessárias de responder adequadamente às exigências que lhe são postas.

Concordo com Arroyo (2000, p.9-10), quando esse autor diz que:

precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe, fui percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, na teoria e até nos cursos de formação do que os seus profissionais. Estes aparecem como um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. Depois que se decide a construção da escola, os currículos e seus parâmetros, as políticas de qualidade ou de democratização da educação pensam nos recursos humanos que darão conta da tarefa. Recurso é pouco.

Sempre que faço referência a currículos, à escola, a métodos, aludo aos professores, com suas práticas e com sua auto-imagem, com suas possibilidades de ser mais que um recurso-humano, ser humano que se desenvolve no coletivo, com os outros, na tentativa de serem e tornarem-se possíveis.

### 3.2 CURSO DE PEDAGOGIA: UMA *MIRADA* HISTÓRICA

O Curso de Pedagogia, atualmente, é percebido como o principal *locus* da formação de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, acentuando a sua importância para o desenvolvimento da Educação Básica no Brasil. Embora haja essa percepção, existe um movimento de discussão a respeito do curso, que objetiva definir políticas para a formação do pedagogo, do qual participam as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPEd, CEDES<sup>7</sup>, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Entretanto, é preciso considerar que as manifestações existentes sobre o Curso de Pedagogia são o resultado de uma história marcada pela falta de identidade, pelo desprestígio social e político, referente ao curso. Por isso, é necessário compreender a caminhada da Pedagogia no Brasil, através de um breve histórico.

O Curso de Pedagogia foi criado em 1939, como consequência da preocupação em formar professores para o ensino secundário, durante um período marcado pelas manifestações de fatos educacionais, relacionados com a criação das primeiras universidades brasileiras, tendo uma trajetória marcada pela indefinição.

A primeira proposta de Escola Normal Superior Pública surge, em Decreto de 1892, anexa à Escola Normal da Capital Paulista, porém não foi concebida. A proposta dessa escola estava organizada para receber egressos do ensino secundário, cursado em quatro anos, após o primário, ou mesmo sem esse nível, já que, para cursar o nível superior, bastava submeter-se aos exames preparatórios e ao exame de admissão ao Ensino Superior, instituído em 1911.

Desde 1901, o ensino privado já fazia tentativas de criar escolas para formar professores em nível superior, como é o caso da criação, pela Ordem dos Beneditinos de São Paulo, da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que tinha, em anexo, o Instituto de Educação. A fundação dessa Faculdade deu origem à Pontifícia Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que funcionou durante seis anos, a partir de 1908, em decorrência da dispersão dos professores estrangeiros que foram deslocados para o Brasil, como consequência da Primeira Guerra Mundial.

---

<sup>7</sup> IES significa Instituições de Ensino Superior; ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; FORUMDIR – Fórum de Faculdades/Centros de Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração Escolar; ANPEd -Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação; CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade da Unicamp.

Em 1920, com a Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, foi criada pela Lei Estadual nº 1.750/1920 uma Faculdade de Educação, que também não chegou a ser instalada.

Entre 1930 e início de 1960, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução lenta e irregular, isso porque, na opinião de Brzezinski (1996, p.30), “a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A essa resistência acrescenta-se o desprestígio dessa área de saber”. Acrescenta que as escolas dedicadas a desenvolver esses estudos não eram especialmente instaladas para desempenhar suas funções, bem como sofriam sucessivas adaptações para se adequar a cada decreto reformador do ensino, ajustando-se ou elevando-se, progressivamente, ao nível superior.

Na verdade, a primeira experiência relevante de elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior foi em 1931, quando a Escola Normal da Capital foi transformada em Instituto Pedagógico, em São Paulo. O curso de aperfeiçoamento foi instituído para o preparo de técnicos de inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Pode-se dizer que, neste momento da história, surgem, ainda tímidas, as primeiras habilitações do Curso de Pedagogia. Desse curso originou-se a Faculdade de Educação. E, ainda, da transformação do Instituto Pedagógico em Instituto de Educação, em 1933, originou-se a Escola de Professores do Instituto, que foi incorporada à Universidade de São Paulo.

Outro fato marcante na história do Curso de Pedagogia foi a influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Para eles, a formação dos educadores, professores de todos os graus de ensino, deveria assentar-se no princípio da unificação, em que toda a formação dos professores primários e secundários deve ser efetivada em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, fornecida em estabelecimentos secundários. O manifesto teve grande repercussão nacional, pois algumas das reivindicações foram incorporadas à Constituição de 1934, entre elas o direito de todos a uma escola pública, laica e gratuita. Porém, a essa não foi incorporado o plano de unificação da formação de professores. Como consequência deste fato, destaca-se a experiência da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, incorporado à Universidade do Distrito Federal em 1935, inaugurada por Anísio Teixeira.

Brzezinski (1996, p.215) lembra que esse modelo de escola “organizou-se com uma estrutura verticalizada de formação de professores para todos os níveis de ensino numa única instituição, o que valeu a UDF o cognome de ‘Universidade de Educação’”. Devido a essas características, passou a ser conhecida como Escola Única de Anísio Teixeira e trouxe importantes contribuições para o Curso de Pedagogia já que tinha, entre seus objetivos, o de formar professores primários em nível superior. Todavia, o despreparo dos professores secundários passou a exigir que essa formação fosse prioridade, desviando a formação dos professores primários.

O Curso de Pedagogia, no Brasil, passou a fazer parte da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Inicialmente, o curso estruturava-se em um bacharelado de três anos e, para a formação em licenciatura, adicionava-se mais um ano de Didática. Trata-se do chamado “esquema três mais um”, seguindo o padrão federal de organização de currículo dos bacharelados. A formação em bacharel habilitava o indivíduo a exercer as funções de técnico da educação, funções indefinidas em si mesmas e nas relações com outros bacharelados e licenciaturas. A habilitação em licenciatura era destinada ao magistério nas escolas normais, tendo aos poucos habilitação legal, estendida ao ensino em áreas de difícil acesso. As disciplinas do bacharelado e do curso de didática encontram-se no decreto-lei nº 1.190/1939. Ressalta-se aqui mais uma discordância a respeito do pedagogo que, como licenciado, seu principal campo de trabalho seria o curso Normal; entretanto, pela lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar nesse curso, exigia-se o curso superior.

Em 1969, com a reforma Universitária, o curso foi reorganizado e passou a ser predominantemente formador de especialistas em educação, com as seguintes habilitações: supervisão escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, entre outras. Continuou a ofertar, como habilitação, a licenciatura denominada “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com a possibilidade de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE 2/69, retirou a condição de bacharelado, transformando o curso de Pedagogia numa licenciatura. Fixou os conteúdos mínimos e sua duração, baseando-se numa base comum de estudos, constituído pelas disciplinas: sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação, entre outras. A parte diversificada atendia às habilitações



específicas. Brzezinsk (1996) comenta que houve uma resistência dos professores contra a fixação de um currículo mínimo, porque foi instituído como uma “camisa-de-força”, e uniformizava todos os currículos, sem respeitar a diversidade do país. Salienta-se que essa proposta curricular baseava-se em planos adotados para formar professores na França, na Inglaterra e na União Soviética.

O Curso de Pedagogia, de acordo com Brzezinsk (1996) como parte da Faculdade de Educação, teve sua finalidade e duração prescritas pelo Parecer 252/1969. O que se observa, na estrutura do curso, são partes desconectadas e diferenciadas, representadas por uma visão generalista e outra tecnicista. Além disso, com a implantação da Lei 5.692/71, o Curso Normal passou a ser uma habilitação de segundo grau, deixando de ser a base comum da formação de professores. Dessa forma, a docência deixou de constituir prioridade no Curso de Pedagogia, sendo substituída pelas habilitações de especialistas. Essa condição provocou um embate profissional entre especialistas e professores, confirmando ainda a desvalorização entre eles, porque os primeiros, mesmo sem possuir a formação apropriada, já que no currículo não eram desenvolvidos conhecimentos básicos, requeridos a um professor, desempenhavam funções que lhes conferia *status* superior aos docentes, inclusive obtinham uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho.

Desde o momento inicial de sua criação, o Curso de Pedagogia foi caracterizado pela indefinição de função, pela falta de identidade, construída ao longo do processo histórico de sua existência. As palavras de Brzezinski (1996, p.46) caracterizam claramente a imagem do curso.

Marcado por uma pseudo-identidade, passo a passo, o curso de pedagogia foi ocupando lugar periférico no contexto das licenciaturas que já eram periféricas no elenco dos demais cursos superiores, porque percebidas como cursos de segunda categoria. Os professores mais bem preparados na universidade não se dedicavam ao curso de pedagogia

De posse do texto dessa autora, questiono-me a respeito do Curso de Pedagogia, ficando para mim a idéia de indefinição.

Os cursos de Pedagogia em desenvolvimento no país configuram-se, a partir da década de 80, em duas grandes tendências: a formação de licenciados especialistas, habilitados nos moldes do Parecer CFE 252/69, e a formação de licenciados para o exercício

do magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil e, em alguns casos, incluindo a formação para o magistério das disciplinas pedagógicas do nível médio. Na atual legislação, a Lei n.º 9.394/96, LDB/96, em seu artigo 64, faz menção ao curso, mantendo a formação dos especialistas em educação, por via dos cursos de graduação em Pedagogia ou através de programas de pós-graduação em universidades. O artigo assim se refere:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum.

A referida Lei, em seu artigo 62, estabelece que o professor, para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, deverá ter, como formação mínima, o Curso Normal, oferecido em nível médio, reforçando mais uma vez o caráter de especialista do pedagogo. A Resolução n.º 2/CEB, de 19 de abril de 1999, institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. O Art. 9º dispõe que:

As escolas de formação de professores em nível médio, na modalidade Normal, poderão organizar, no exercício de sua autonomia e considerando as realidades específicas, propostas pedagógicas que preparem os docentes para as seguintes áreas de atuação, conjugadas ou não:

- I – educação infantil;
- II – educação nos anos iniciais do ensino fundamental;
- III – educação nas comunidades indígenas;
- IV – educação de jovens e adultos;
- V – educação de portadores de necessidades educativas especiais.

A formação de professores constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que haja docentes com formação avançada, para atuar num nível de educação em que são definidos os valores e condições básicas, para o educando apreender o conhecimento mínimo e desenvolver a visão estratégica, imprescindível para a compreensão do mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

No entanto, a formação mínima para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é apenas a modalidade Normal, oferecida em nível médio, ou seja, um jovem, recém-saído do ensino médio, já está apto a ser professor de primeira a quarta

série, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série do ensino fundamental e ensino médio, seja necessária formação em curso superior.

Segundo a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encaminhada em abril de 2002, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores, ao Conselho Nacional de Educação, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior transformou a caracterização do Curso de Pedagogia em um dos temas mais polêmicos e de difícil regulamentação na área da graduação. Assim, acaba exacerbando o dualismo que caracteriza o modelo de licenciatura vigente, ao separar a atividade de formação da atividade de produção de conhecimentos, essenciais à docência de cada área, desenvolvida no ambiente universitário e responsável pelos significativos avanços teóricos na área da Educação nos últimos trinta anos.

Este dualismo fica consagrado pelas disposições dos Decretos (em anexo) 3.276/99 e 3.554/2000, da Resolução 01/99/CNE/CP, do Parecer 133/2001/CNE/CES e, mais recentemente, das Resoluções CNE/CP n.1/2002 e n.2/2002, que instituem, respectivamente, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena e a duração e a carga horária desses cursos. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura Plena, de graduação plena, estabelece essa Resolução, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano, dispostos na LDB/96, e integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

É evidente que, em relação ao Curso de Pedagogia, esses sucessivos ordenamentos legais, ao instituírem o Curso Normal Superior, configura-o como espaço preferencial da formação de professores para os Anos Iniciais e para a Educação Infantil. Essa situação caracteriza, mais uma vez, o caráter do curso de Pedagogia e leva a questionar: Se, para ser professor dos anos iniciais da Educação Básica ou da Educação Infantil, basta ter formação em nível médio, na modalidade Normal, qual seria a essência do curso de Pedagogia? Seria uma Licenciatura? Ou uma formação especialista?

É preciso acrescentar que houve muitas manifestações de desconforto com as diretrizes legais do Curso de Pedagogia. Entre elas, destaca-se a realização, em 1983, do “Primeiro Encontro Nacional”, em Belo Horizonte, no qual se firmou o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador.

Outro fato relevante ocorreu em 1999, quando Comissão de Especialistas de Pedagogia elaborou o Documento das Diretrizes Curriculares e seu encaminhamento ao Conselho Nacional de Educação/CNE, mas essas não chegaram a ser apreciadas, uma vez que tanto a SESU quanto a Secretaria de Ensino Fundamental resistiam em enviá-las ao CNE, na tentativa de, em seu lugar, construir as diretrizes para o Curso Normal Superior, criado pela LDB/96 e prestes a ser regulamentado.

Entre 1999 e 2005, várias tentativas do MEC, em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002 – que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, causaram muitos transtornos, em especial ao Curso de Pedagogia, ressaltando, entre elas as diversidades de formação do pedagogo. Tal situação fez com que educadores e suas entidades acompanhassem de perto esse movimento, mobilizando-se através de encontros, reuniões, com conseqüente elaboração de documentos. Em síntese, o documento criado pelas entidades apresenta duas teses para o Curso de Pedagogia: a primeira determina que a base do Curso de Pedagogia é a docência; a segunda acrescenta que o curso é, simultaneamente, licenciatura e bacharelado, porque forma o profissional de educação para 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.

Marques (1992, p.113) mostra-se a favor dessa idéia, quando expressa que

a especificidade da formação do pedagogo da identidade da escola exige que não se confunda ela com a formação de um especialista a mais, como se a questão fosse simplesmente a divisão do trabalho e não, muito mais, a da articulação da ação comunicativa coletiva. Mas, por outra parte, não se requer um generalista ou superpedagogo a ser colocado num pedestal de autoridade, ou em posição de mando, nem mesmo na situação de simples assessoria técnica. Não se trata de um saber hierárquico.

Dessa forma, é imprescindível a formação do pedagogo como professor, para atender às demandas sociais e para articular a formação das múltiplas dimensões dos

processos educativos do mundo contemporâneo. Não se compreendia em uma formação tecnicista, mas marcada pelos saberes do contexto histórico e sociocultural, da educação básica, dos conhecimentos didáticos, das práticas pedagógicas, das relações entre educação e trabalho e dos estudos independentes.

Outro elemento bastante significativo em relação aos interesses deste estudo está em compreender como estão sendo vivenciadas as diretrizes das Políticas Educacionais, na ação cotidiana do professor do Curso de Pedagogia, já que, como docente do referido Curso, identificam-se algumas situações relativas às definições legais para o seu desenvolvimento, para a avaliação institucional que está sendo proposta para as universidades<sup>8</sup>, que exigem outros saberes de professores e acadêmicos.

### 3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA DA URI

A história do Curso de Pedagogia na URI tem quase duas décadas de existência e de compromisso com a formação docente, na qual se depara com a necessidade de atenção às demandas regionais por qualificação profissional.

Em Santiago o curso foi implantado em 1998, reconhecido pela Portaria 965/91, na perspectiva de formar profissionais docentes para atuar nas Séries Iniciais da Educação Básica e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio de 2º Grau, atual Normal Médio.

O curso oferecia 45 vagas ao Regime Regular e 50 ao Regime Especial de Férias<sup>9</sup>. Contava com uma carga horária de 2.880 horas, destas, 300 horas destinadas à Prática de Ensino. O período de duração compreendia, no mínimo quatro anos e, no máximo, sete anos, sendo o prazo médio de realização de 4,5 anos, oferecido em turno da noite.

---

<sup>8</sup> Não se alude à transição vivenciada em relação ao Projeto da Reforma Universitária, da busca de um outro referencial de Avaliação que passa pelo compromisso da Universidade como uma totalidade multidimensional em que a Avaliação muda de uma regulação de padrão único para um processo com perspectivas emancipatórias, no qual os sujeitos que a produzem sejam autores desse e nesse processo (síntese do registro de discussões na disciplina de Leitura Dirigida – Educação Continuada e Políticas Públicas de Formação de Professores).

<sup>9</sup> O Curso de Pedagogia – Regime Especial é oferecido a professores da rede regular de ensino que estão em exercício.

De acordo com o Projeto Pedagógico, os fundamentos do Curso de Pedagogia são pressupostos éticos, políticos e epistemológicos, que estão definidos a partir de uma formação em favor da humanização de processos da vida coletiva.

O objetivo geral é “formar o pedagogo habilitado para atuar nos Anos Iniciais da educação e Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau, com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções no campo da educação escolar, não-escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes necessários à atuação profissional do pedagogo” (p.17). Assim, as áreas de abrangência do pedagogo compreende a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas da Formação Pedagógica do profissional docente; Gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e populares; produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; como também nas áreas emergentes do campo educacional.

Tendo em vista a LDB nº 9.394/96 e sua normatização sobre a formação de professores, a vigência do Decreto 3276/99, o Parecer CNE/CES/133/2001, além das Diretrizes para a Formação de Professores no Brasil, a URI propõe a reformulação do Curso de Pedagogia.

Em 2001, passa a oferecer formação para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica e na Formação Pedagógica e Gestão Educacional. Vale ressaltar que, a partir desse ano, passaram a funcionar duas turmas concomitantes do Curso de Pedagogia, com modalidades em Educação Infantil, Formação Pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional; e outra com modalidade em Anos Iniciais, Formação Pedagógica do profissional docente e Gestão Educacional.

A reformulação propunha a oferta de trinta vagas por modalidade, 3000 horas, sendo que a prática de ensino abrangia 300 horas, e 150 horas de Estudos Independentes.

A proposta curricular do curso passou a ser organizada em núcleos temáticos:

- a) núcleo de Fundamentação Básica;
- b) subnúcleo de Instrumentação Básica;

- c) núcleo de Educação Popular e Cidadania;
- d) núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação;
- e) núcleo de Epistemologia e Conhecimento;
- f) núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos das Séries Iniciais;
- g) núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos da Educação Infantil;
- h) núcleo Integrador.

A proposta de organização curricular em núcleos temáticos objetiva que as disciplinas estejam integradas pelas discussões sugeridas no núcleo, visando a uma proposta interdisciplinar.

Atualmente, em 2006, o Curso está reformulando novamente sua proposta para atender às exigências legais instituídas pela resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006. As modalidades de Educação Infantil e Anos Iniciais foram unificadas e a modalidade oferecida passa a ser a de habilitação em docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Formação Pedagógica do Profissional Docente em nível de Ensino Médio e na Gestão de Processos Educativos Formais e Não-formais. O Curso de Pedagogia tem sua integralização curricular com um total de 3.200 horas, sendo que, dessas, 2.800 horas são para Atividades Formativas, envolvendo Assistência a aulas e Aprofundamento de Estudos, 300 horas para a prática de Estágio Supervisionado nas áreas de habilitação do Curso e 100 horas de Atividades Complementares.

Trago neste momento uma apreciação sobre este momento de transição a partir das reuniões do colegiado da Pedagogia na URI/Santiago, vejo, sinto e vivencio a preocupação do grupo em compreender as formas de atender o desenvolvimento das atividades formativas exigidas pela resolução. O total de horas para essas atividades é extenso e nos questionamos: Como? Em que espaços as alunas exercerão essas atividades? Além disso, me parece muito confusa a diferença entre *atividades formativas* e *aprofundamento de estudos*, no sentido de compreender que ações são cabíveis em cada uma, já que existem eventos em comum entre

elas. Trago uma discussão vivenciada sobre a participação em pesquisa prevista no documento legal que deve compreender um total de 120 horas, a dúvida refere-se a em que momentos as acadêmicas participarão desta pesquisa, ou seja, nos grupos de pesquisa? Ou nos projetos desenvolvidos pela Universidade? Mas, sabemos que o número de bolsistas é pequeno e essa exigência atende a todas as acadêmicas, então como as alunas que trabalham, não possuem auxílio financeiro federal para freqüentar o curso, vão desenvolver essa atividade, também levantamos a possibilidade de a pesquisa ser realizada dentro da carga horária das disciplinas, no entanto esbarramos em que momento? Será realizada em turno oposto já que nossas aulas são noturnas? E a carga horária, visto que são destinados apenas 15% das horas para estudos não-presenciais?

Nos encontramos para discutir e, percebo a dificuldade entre adequar à legislação vigente, e ao mesmo tempo, identificar os espaços para essas atividades, já que as alunas devem realizá-las ao longo dos oito semestres do Curso de Pedagogia. O contato com outras instituições, na tentativa de encontrar uma solução para ser apreciada, nos apresenta um cenário de preocupação que é comum entre aqueles que buscam fazer do Curso Pedagogia um espaço significativo de construção de saberes.

### 3.3.1 O lugar da pesquisa: o Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago

O Curso de Pedagogia da URI tem, como objetivo geral<sup>10</sup>, formar o pedagogo, habilitando-o para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais da Educação Básica, na Gestão e na Formação Pedagógica, com sólida formação, capaz de diagnosticar problemas e apresentar soluções, no campo da educação escolar, não-escolar e popular, de modo a garantir o desenvolvimento de múltiplas competências e saberes, necessários à atuação profissional do *pedagogo*.

A estrutura curricular do curso está organizada em Núcleos Temáticos, a seguir detalhados.

---

<sup>10</sup> Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso.



- a) núcleo de Fundamentação Básica: as disciplinas que compõem este núcleo estão relacionadas, de forma a permitir ao futuro pedagogo a compreensão da dinâmica da realidade, utilizando-se das diferentes áreas do conhecimento, para produzir a teoria pedagógica, buscando a inter-relação da mesma com os aspectos gerais da sociedade. É composto pelas seguintes disciplinas: Fundamentos da Pedagogia; Filosofia da Educação; Realidade Brasileira; Educação e Tecnologia; Sociologia da Educação; Educação e Antropologia; História da Educação; e Sociologia;
- b) subnúcleo de Instrumentação Básica: é integrado por disciplinas que permitem o aprendizado da língua portuguesa como instrumento de comunicação que perpassa todas as áreas do conhecimento;
- c) núcleo Educação Popular e Cidadania: em sua distribuição disciplinar, busca preparar o pedagogo, com fundamentação teórico-prática, para atuar em outros espaços educacionais, como os movimentos sociais, ONGs, empresas, programas sociais;
- d) núcleo de Políticas Educacionais e Planejamento da Educação: objetiva a fundamentação teórico-prática, para que o pedagogo participe do processo de organização de projetos pedagógicos e dos espaços de gestão educacional;
- e) núcleo de Epistemologia e Conhecimento: tem em vista a fundamentação epistemológica do conhecimento para as ações pedagógicas do pedagogo, além de situar a compreensão do desenvolvimento infantil, como forma de fundamentação teórica para o estudo da educação infantil e dos anos iniciais;
- f) núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos das Séries Iniciais: objetiva a fundamentação teórica e metodológica dos anos iniciais da educação;
- g) núcleo de Conteúdos Didático-metodológicos da Educação Infantil: tem, por objetivo, construir uma fundamentação teórica e metodológica da Educação Infantil;

- h) núcleo Integrador: está centrado na Prática de Ensino, assegurando o estudo e aplicação das ações de docência. Assenta-se em articulações para as disciplinas que compõem o currículo, em relação com o todo do curso. Essas articulações poderão ser efetivadas, a partir das seguintes ações: projetos multidisciplinares e interação entre as disciplinas; pesquisas em ensino; práticas pedagógicas; atividades de assessoria e monitorias; projetos de extensão, entre outros.

O curso está organizado em Eixos Temáticos, com a função de aglutinar as tradicionais matérias que compõem a base curricular, servindo de fio condutor das atividades pedagógicas. O que se pretende é trabalhar os conteúdos, a partir de linhas temáticas semestrais, numa forma globalizada e coesa.

#### **4 SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

O contexto de revisão teórica e a busca de compreender a legislação sobre o professor implicam refletir também sobre minha vida, meu caminho e minha história. É imediato pensar sobre mim a cada discussão, a cada análise, reflexão ou hipóteses levantadas sobre o docente e, a partir dessas análises, retorno diferente, com um olhar conectado a outros existentes que modificam a minha prática, minha maneira de ver o outro, a maneira de ver também a mim, professora e mulher.

A construção e reconstrução pelas quais passamos no decorrer da nossa docência, constitui-nos seres sociais, seres plurais, que, no contato com o outro, com nossa experiência, produzem seus saberes. Contudo, esse processo complexo gera muitas angústias, dúvidas a respeito de quem somos. O que é ser professor? Em que se constitui a profissão docente? Como nos fazemos professores? Trago esses questionamentos ao recordar momentos compartilhados com as acadêmicas do Curso de Pedagogia em que discutimos sobre o curso em questão, sobre o professor, sobre a mágica de ser docente, justamente pelo fato de nos tornarmos mais humanos.

É na construção da profissão docente que nos formamos, enquanto pessoas mais humanas, mais solidárias, modificamos nossos olhares, nossos conceitos sobre os outros, sobre a vida, sobre nós, assim como é na vida que nos formamos enquanto professores, num processo dialético e dinâmico, evolutivo, pois somos parte de um contexto social e que está em constante mudança. Nesse sentido, Grillo (2001, p.78) refere que a “docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Acrescenta ainda que a docência tem uma dimensão interna, definida pelas convergências enfrentadas pelo professor, entre as questões teóricas e práticas,

originadas no cotidiano escolar, além de uma dimensão externa, em que faz a reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades.

Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade, resultante da interação do docente, pessoa e profissional com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento com caráter de provisoriedade. Esses elementos são dinâmicos, mutáveis, e interagem em contextos de ação, reconstruindo teoria e prática sob um enfoque reflexivo e crítico (Id. 2001, p.78).

É justamente neste cenário constante e evolutivo em que a figura do professor é contestada pela condição de não conseguir “adaptar-se”, que me atrevo a dizer que deveria ser “transformar-se” e compreender, em vez de acompanhar a sociedade contemporânea, marcada pela rápida evolução tecnológica, com a qual vem junto também esta “descartabilidade da vida em seu individualismo possessivo” (FERNANDES e GENRO, 2005), como mostra uma análise mais acurada do contexto atual.

Diante deste cenário, acumulam-se questões que vêm me inquietando: Para que formar professores se, na sociedade da informação e da tecnologia, há formas muito mais rápidas, ágeis e eficazes de trabalhar com as informações? Como trabalhar, nesse contexto em que colocam o professor como elemento responsável pela educação de qualidade e, ao mesmo tempo, remetem a uma visão fabril dos saberes, que dá ênfase somente à dimensão da produção?

Nesse sentido, as preocupações se avolumam com os cursos de formação de professores, em nível superior, no que diz respeito à formação do professor enquanto um profissional, mesmo acatando-se a idéia de que a profissionalidade<sup>11</sup> não é construída apenas no contexto acadêmico/universitário da formação inicial. Cunha M. (1989, p.30) admite que “a educação de professores que temos tido, assim com a educação em geral, tem sido muito mais a procura de internacionalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento”. Nesse tipo de processo, o indivíduo absorve o social sem reflexão crítica, é passivo quanto aos fenômenos culturais e políticos.

---

<sup>11</sup> SHIROMA, Eneida Oto. A autora usa a expressão *profissionalismo* para definir um tipo de ideologia que obscurece a realidade da situação de trabalho do professor e que assegura a internalização da motivação e disciplina (2003, p.69).

Contra-pondo-se a essa corrente de desvalorização docente que considera o professor como um mero reproduzidor de conhecimento, como um técnico executor de rotinas e de planejamento e programas pré-elaborados, entende-se que, na sociedade contemporânea, a figura do professor precisa assumir um papel fundamental na construção e formação de sujeitos críticos e ativos, em que cada vez mais se torna necessário o seu trabalho, enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania, na tentativa de superação da desigualdade social e do fracasso escolar.

É nesse processo de mudanças que parece ser imprescindível discutir os saberes docentes, já que não é possível separá-los entre estudo e trabalho, realizado diariamente pelos professores, na sua prática pedagógica.

Atualmente, a discussão a respeito dos saberes docentes ainda é recente. A partir de 1980, fez surgir pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, nos Estados Unidos e Canadá. No Brasil estes estudos começam a ganhar corpo e podem dar interessantes contribuições ao campo da produção.

Entre os motivos que contribuíram para a pesquisa, apontados por Tardif (2000), está o movimento de profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores. É uma busca de um repertório de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão, ampliando-se quantitativa/qualitativamente nesse campo. No contexto das pesquisas educacionais brasileiras, a temática dos saberes docentes tem se mostrado uma área crescente, o que vem demandando estudos sob diferentes enfoques.

Na história da formação de professores, os saberes da docência foram trabalhados de forma distinta e, às vezes, desarticulada. Houve época em que predominavam os saberes pedagógicos, os quais eram centrados na relação professor-aluno, na importância da motivação do processo de aprendizagem, nas técnicas ativas de ensinar e nas metodologias específicas. Pimenta (1999) indica que, em outra época, o foco da Pedagogia centrava-se nas técnicas de ensinar, constituídas como uma tecnologia. Em outras vezes, assumiram poder os saberes científicos, em que a didática das disciplinas ganharam importância, entendendo-a como fundamental no ensino. Pode-se observar que os saberes que menos ganharam importância foram os da experiência.

Fernandes (1999, p.200) menciona que:

[...] há uma desvalorização do ensino como construção do conhecimento, ficando este e as suas formas de apropriação e de produção, restritos apenas à pesquisa. Essas compreensões são atravessadas pelo campo epistemológico, ideológico e pelas hierarquias do saber socialmente legitimado – a ciência tradicionalmente aceita.

A concepção histórica da docência esteve sempre ligada a um fazer vocacionado, em que os conhecimentos profissionais reduzem-se ao conteúdo de ensino ou à idéia de missão, indicando uma perspectiva de *profissional* desvalorizado e desacreditado. Diz Arroyo (2000, p. 29) que “somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser. Teríamos de conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora”.

As imagens de professor são bastante diversificadas. Entre elas, uma visão fechada de educação, centrada em conteúdos de área, de disciplina, arraigada nos princípios da racionalidade técnica, traduzida no perfil do professor como detentor do saber, na lógica da formação de currículo em que, primeiramente, a pessoa aprende e se prepara, para então, posteriormente, praticar, ser, ou seja, parte-se das matrizes e explicações teóricas, para confirmá-las na prática.

Não é surpresa que a desvalorização dos saberes dos professores seja evidenciada na sociedade, inclusive pelas reformas educativas que desconsideram as posições e conhecimentos docentes, numa nítida relação de poder que os coloca como objetos e não como sujeitos dos processos que desenvolvem. Onde os docentes são percebidos de acordo com os critérios de racionalidade técnica que reforçam a separação entre teoria e prática e a ambigüidade entre suas relações com o saber.

Para melhor compreensão dessa perspectiva, trago de Freire (1986, p.18), a idéia de que

reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Os conhecimentos, mobilizados pelo professor na prática docente, são caracterizados

por Grillo (2001), como conhecimentos práticos, conhecimentos da dinâmica dos alunos e conhecimentos teóricos. Tais conhecimentos são construídos através da diversidade cultural, manifestada nas convivências diárias, nas relações humanas, passando também pela discussão sobre as exigências do conhecimento científico e a força do senso comum, como também pela discussão da autonomia do professor.

Fernandes (2001, p.232-233) acrescenta que:

o conhecimento como construção histórica e social, é coletivo, não-linear e sua dimensão pedagógica é o processo de ensinar e aprender numa perspectiva de produção do conhecimento; a sala de aula precisa tornar essa relação viva, na qual o professor tem o papel de mediador entre alunos-conteúdos-conhecimento ressignificados com funções diferenciadas: professor como autoridade que organiza o conhecimento, critica e apóia moralmente seus alunos como sujeitos de relações de interface com suas características [...]

O crescimento de uma consciência crítica do professor depende de uma nova forma de encarar a relação entre o sujeito e a produção de conhecimento, com vistas à produção de saberes. Nesse sentido, as contribuições de Cunha M. (1989), Nóvoa (1995), Gauthier (1998) e Tardif (2002) mostram que, embora a docência sofra determinações do sistema e da sociedade, provocando assim, processos de reprodução social, reconhece-se, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas do seu fazer social. Essa abordagem ultrapassa os limites da racionalidade técnica e caracteriza a profissão do professor, constituindo-se na prática social, na sua história de vida, na relação com o outro e com o trabalho, no tempo.

O professor está habituado, seja por dimensões históricas da sua profissão, seja por rotinização ou por imagem construída, a seguir modelos definidos pelas políticas e a pensar a partir do que já foi dito pelos outros. Tardif (2002) chama a atenção para a necessidade de deixar de se considerar os professores como técnicos que aplicam conhecimentos, produzidos por outros. Também é comum tê-los como atores sociais cuja atividade é determinada por forças externas, pela luta de classes, pela transmissão da cultura dominante, pela reprodução dos hábitos, entre outros fatores. Se essas influências são inegáveis, os professores, como seres humanos que são, atuam como sujeitos e reconfiguram essas culturas.

O professor precisa ser visto como um intelectual, um ser no mundo, um ser social e histórico, um ser pensante, comunicante e transformador. Trago de Freire (1986) a questão da

educação enquanto ato de conhecer que faz da prática educativa um espaço de construção do professor, que dela apreende pontos de vista sobre o mundo, sobre o ensino, sobre si mesmo como um processo de inacabamento, de inconclusão. Ainda o mesmo autor chama a atenção para o aspecto que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (1999, p.64) e aponta o saber do inacabamento como um saber fundante da prática educativa, da formação docente: “o ideal é que, na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, ‘convivam’ de tal maneira com este como com outros saberes de que falarei que eles vão virando sabedoria” (p.65).

Diante dessa perspectiva, Tardif (2002) sustenta que é preciso superar a visão tecnicista e sociologista, pois, apesar das divergências, elas têm em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes. Essa situação paradoxal se reflete na desvalorização dos professores, de seu *status* profissional e, por outro lado, na sua permanência, no discurso político e no imaginário social, como um dos grupos decisivos para a construção do futuro.

Tardif buscou investigar os saberes dos professores através de um modelo de análise baseado na origem social, procurando associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes à de suas fontes. Para Tardif & Raymond (2000, p.213), “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.”.

O autor considera os diversos tipos de saberes, das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência, como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Para o autor, o saber é constituído a partir do contexto histórico-social vivenciado e transformado em saber da experiência, dessa forma o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos professores.

Tardif & Raymond (2000, p.211) atribuem à noção de saber “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. A partir dessa idéia, é preciso compreender que os saberes dos professores estão relacionados com o seu trabalho, pois são constituídos a partir de conhecimento e manifestações do seu saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados.



A partir dessa perspectiva o espaço do trabalho torna-se uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem, pois a carreira profissional permite fundamentar a prática do professor, o seu ser e o seu saber em sua trajetória profissional.

Para Cunha M. (1989, p. 30-31),

a educação de professores que temos tido, assim como a educação em geral, tem sido muito mais a que procura internalizar o saber do que conscientizar o homem, sujeito do conhecimento [...] e a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou a conscientização.

Essa concepção apresenta uma relação existente entre conhecimento e sujeito, envolvidos num processo social de conhecer e interpretar a realidade. Freire (1986, p. 18) acrescenta que “reduzimos o ato de conhecer do conhecimento existente a uma mera transferência do conhecimento existente. E o professor torna-se um especialista em transferir conhecimento”.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2000, p. 40) sustenta que:

a relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função como espaço de verdade de sua prática.

A relação de conhecimento do professor deve ser percebido numa relação histórico-social, que leve o sujeito à reflexão, na tarefa de investigar seu próprio universo. A partir dessa percepção o conceito de trabalho como espaço de formação torna-se elemento constitutivo da construção da profissão docente, pois o trabalho do professor é constituído de múltiplos e temporais saberes.

A relação entre trabalho e tempo faz sentido quando se percebe que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade e modifica, com o passar do tempo o seu saber trabalhar. Essa relação indica que existe uma aprendizagem de saberes apreendidos através do tempo, por essa razão Tardif & Raymond (2000) apontam que os saberes dos professores são temporais, pois são construídos progressivamente.

[...] os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (p.211).

Tardif aponta que os saberes dos professores podem ser classificados como pessoais, quando são provenientes da família e do ambiente de vida; da formação escolar anterior, adquiridos através da escola primária e secundária ou de estudos pós-secundários; da formação profissional para o magistério, adquiridos por meio dos estabelecimentos de formação de professores; dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e da sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. O autor afirma que todos os saberes são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão, e vários deles são exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira do magistério.

Assim, o professor possui várias influências na sua prática, inclusive a construção de conhecimentos sobre o ofício de ensinar, adquiridos ao longo da sua história escolar, com seus professores. Embora os professores mobilizem esses saberes nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar a sua origem, pois o saber profissional é construído na união de diversas fontes de saberes. Por essa razão, não se trata de uma coerência teórica nem conceitual, mas pragmática, “pois o professor utiliza seus saberes em função das de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações” (p.65).

Por essa razão, a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada a partir da racionalidade técnica, em que os saberes antecedem a prática, nem tampouco são saberes oriundos da pesquisa, ou de saberes prontos para os problemas experienciados, com técnicas padronizadas para sanar os problemas enfrentados. Trata-se de um saber profissional personalizado, baseado nas experiências vividas.

Considero os professores como atores sociais, no sentido de sujeitos que possuem conhecimentos, que os produzem a partir da reflexão sobre sua prática, que possuem um saber-fazer, provenientes da sua própria atividade.

Faz-se necessário registrar o ponto de vista dos professores, sua subjetividade, seu conhecimento e seu saber-fazer mobilizados na ação da prática. É importante salientar, ainda,

que o saber não é só uma prática a ser repetida na vida profissional, embora, inicialmente, possa ser uma prática empírica, mas que é questionada e refletida.

Nesse sentido, trago uma reflexão pessoal, enquanto portadora de um saber experiencial (Tardif, 2002), acumulado ao longo da vida, seja enquanto aluna, seja enquanto professora universitária. Minha preocupação se faz em torno dos cursos de formação de professores, globalmente idealizados, segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, em que os acadêmicos passam certo tempo assistindo às aulas, baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos, para então, no estágio ou prática de ensino, aplicarem esses conhecimentos.

Esse é um modelo institucionalizado, é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não se fundamentam no estudo das tarefas realizadas pelo professor na ação, ou seja, é regido por questões de conhecimento e não por questões de ação.

Contrapondo essa idéia, Marques (1992) argumenta que a articulação da formação com a atuação profissional não pode se dar senão no relacionamento, sempre conflitivo porque dialético, das agências formadoras, com organizações profissionais flexíveis, abertas e críticas, para, dessa forma, resgatarem algumas das utopias mínimas da valorização do exercício cotidiano da profissão na reflexão crítica.

A docência envolve o professor na sua totalidade. Sua prática é o resultado do seu saber, do fazer e do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com os colegas de profissão, com a instituição, com o conhecimento, com a sociedade e a sua transformação. Não pretendo afirmar que o saber acontece somente na prática, mas, trabalho com a idéia de que o enfrentamento permanente com as situações vividas e desafios, postos no contexto da atuação profissional, bem como o contato sistemático com os grupos sociais e instituições, nele presentes, devem incorporar-se ao processo formativo tanto quanto a reflexão crítica.

Gauthier (1998, p.24) alerta para o fato de que:

advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência de reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão

principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitária.

Na profissão de professor, trabalhamos com a incerteza, com seres humanos, passamos por momentos de instabilidade em nossa carreira docente, queremos ser aceitos pelo grupo, procuramos nos formar a partir daquilo que vivenciamos, daquilo que experienciamos, vivemos, e daquilo que esperam de nós. Construimos saberes plurais e heterogêneos (TARDIF, 2002), personalizados e situados, porque pertencemos a um tempo e espaço, a um grupo, a uma cultura, a uma história, porque temos e somos vida.

## 5 O CAMINHO PERCORRIDO

### 5.1 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

A investigação realizada “Os saberes pedagógicos da prática de professores do Curso de Pedagogia da URI/ Santiago” configurou-se através de uma pesquisa com abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, ao considerar todos os componentes de uma situação, em que a realidade faz parte do sujeito. O pesquisador, ao estudar determinado problema, procura compreender como ele se manifesta nas interações cotidianas. Nesse sentido, Minayo e Sanches (1994) opinam que:

a abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre o objeto, uma vez que ambos, são da mesma natureza; ela se envolve com empatia aos motivos, as intencões, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

Trago também a idéia de Lüdke e André (1986) de que a abordagem qualitativa é demarcada como aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, coletados por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada, retratando mais o processo do que o produto. Por essa razão considere este tipo de pesquisa mais adequada por ampliar a área de análise dos dados e favorecer o entendimento, não apenas do que os dados representam, mas, do que eles podem representar.

### 5.1.1 Problemática e questões da pesquisa

Como professora do Curso de Pedagogia, vivenciei os reflexos das reformas e políticas educacionais na prática pedagógica, um ponto importante para olhar o problema pesquisado. Fazer parte do Colegiado do Curso possibilitou-me a participação nas reuniões pedagógicas, uma inserção direta na realidade do Curso de Pedagogia, principalmente durante o período de reorganização, estudos sobre o Curso para atender às exigências legais, contidas na avaliação institucional, ocorrida durante o período 2004/2005. Assim, estar com o grupo de interlocutores da pesquisa, nos momentos de reunião, de reestruturação curricular, interagir com os demais professores, muitos deles de diferentes áreas, como da Matemática, das Ciências Biológicas, da Saúde, da História, entre outras, levou-me a questionar sobre a formação de professores, o curso de Pedagogia.

Esse estudo centrou-se em investigar os saberes e conhecimentos dos professores necessários à prática pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago.

O objeto em estudo considera o professor, enquanto sujeito, não significando que ele seja visto isoladamente, nem desconhecendo os fatores que interferem no seu processo formativo. Entendo que sua prática é o resultado de saberes, adquiridos pela vida pessoal e profissional, que sofre mudanças macrossociais, produzindo identidade, conceitos, práticas e saberes.

#### 5.1.1.1 Questões de Pesquisa

Para realizar este estudo, formulei as seguintes questões de pesquisa<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Nessas questões, utilizei as categorias trabalhadas por Bello (2004).

- a) formação:
  - 1. Como se dá a trajetória de formação dos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago? Que processos vivenciam? Que influências principais localizam na docência que realizam? Que qualidades consideram no bom professor? Que saberes são, para eles, os mais importantes?;
  
- b) formadores de Professores:
  - 2. Como os professores se situam no Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago? Como fazem sua inserção? Que dificuldades apontam no exercício da docência do Curso de Pedagogia? Como descrevem a sua prática no Curso de Pedagogia?
  - 3. Como percebem seu trabalho na função de professores? Que processos, conhecimentos percebem ser a base dessa formação? Que saberes consideram indispensáveis para o professor do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago? Como isso está articulado com a disciplina que trabalha no curso?;
  
- c) saberes:
  - 4. Quais são os saberes predominantes que os professores do Curso de Pedagogia mobilizam na sua prática pedagógica? Quais razões sustentam a sua escolha?
  - 5. Como descrevem as práticas que realizam? O que valorizam no Curso de Pedagogia?

### 5.1.2 Coleta e análise de dados

Como técnica de coleta de dados, conforme a natureza da pesquisa qualitativa, envolvendo pessoas, utilizei a entrevista semi-estruturada para fazer a interlocução com os professores. As entrevistas foram individuais, gravadas, com a permissão dos professores, em fita cassete, orientadas pelas questões de pesquisa. Após foram feitas as transcrições e a

análise dos depoimentos. De acordo com Ludke e André (1986, p. 33-34), “na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. Tive a preocupação em manter contato interativo para criar vínculos com os interlocutores, respeitando o universo próprio de cada um.

Do caminho da investigação constaram as seguintes etapas:

- a) primeira etapa: A sistematização das reuniões do Colegiado do Curso de Pedagogia, registradas no Diário de Campo;
- b) segunda etapa: Coleta de dados para a pesquisa, em entrevistas semi-estruturadas, gravadas nos encontros com os professores do Curso de Pedagogia;
- c) terceira etapa: A análise dos dados teve, como referência, os princípios e pressupostos da Análise de Conteúdos<sup>13</sup> (Moraes, 1994) e, usando a técnica de mapeamento para construir as unidades de significados, apoiei-me em Fernandes (1999);
- d) quarta etapa: Elaboração do relatório da pesquisa, na busca da compreensão dos saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica dos professores do Curso de Pedagogia;
- e) quinta etapa: Posicionamento e inferência da pesquisadora à luz do diálogo entre a prática pesquisada e as teorias vivenciadas.

Para as conclusões, as questões foram trianguladas no confronto entre a experiência vivida e as teorias estudadas, apoiei-me nas seguintes categorias: valores e percepções, formação de professores, formadores de professores, relações pedagógicas.

---

<sup>13</sup> Para definir as questões de pesquisa, utilizei-me do referencial trabalhado por Márcia Pessoa Dal Bello (2004) na construção das categorias.



## 5.2 A ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

O Curso de Pedagogia conta, em seu colegiado, com um total de vinte professores, sendo eles das diversas áreas do conhecimento: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. foi selecionado um professor de cada área. Os interlocutores da pesquisa foram selecionados observando os seguintes critérios:

- a) ser professor do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Santiago;
- b) ter mais de um ano de atuação docente no Curso de Pedagogia;
- c) ter carga horária relevante no Curso;
- d) concordar em participar da pesquisa.

Minayo (1994, p. 55) sustenta que:

é fundamental cultivar uma relação de respeito efetivo pelas pessoas e pelas manifestações no interior da comunidade pesquisada, estabelecendo uma relação de troca. Os grupos devem ser esclarecidos sobre aquilo que se pretende investigar e as possíveis repercussões favoráveis advindas do processo investigativo.

Aos professores foi apresentado o Projeto, seus objetivos, métodos e o cronograma da pesquisa. Com base nessa exposição, foram verificados a disponibilidade e interesse de cada professor em participar do projeto. Uma vez aceita a participação, foram considerados interlocutores da pesquisa.

## 5.3 TRAVESSIAS DA PESQUISA

O ser humano sempre buscou compreender o funcionamento do Universo. Desde a Antiguidade, os povos observavam as estrelas, cometas e planetas para tentar desvendar os mistérios do espaço. As estrelas eram freqüentemente usadas na orientação, servindo como guias nas travessias a serem percorridas.

No universo os astros são classificados em dois tipos: luminosos e iluminados. As estrelas são astros luminosos, pois possuem luz própria, geram ou produzem luz e calor. Suas cores correspondem a sua grandeza, seu tempo de vida.

De acordo com o Dicionário Aurélio, a estrela é definida como “nome comum aos astros luminosos que mantêm praticamente as mesmas posições relativas na esfera celeste, e que, observados a olho nu, apresentam cintilação”. Pelo brilho e energia que carrega e pela diversidade de formas e tamanho, cores e lugares que ocupam, as estrelas representarão os professores que participaram deste trabalho, pois, assim como as estrelas, os professores possuem brilho próprio.

Ao ver o céu estrelado percebo a diversidade de imagens: cada estrela tem cor, forma e tamanho próprios de sua grandeza, de sua vida e, em perfeita sintonia, faz parte das constelações. O professor também se faz no espaço e na história, não numa atitude individual, mas se constrói na pluralidade, na diversidade de formas e cores, e na teia das relações com o outro compõe diferentes imagens.

A cada dia, um novo tempo. Tempo esse que nos faz diferente, nos faz mudar, que nos deixa, por muitas vezes, confusos ao tentar compreendê-lo. Nas tentativas de compreender o tempo, buscamos justificar as mudanças vivenciadas por nós, pelos outros. Como compreender as mudanças climáticas que assolam regiões ora com a seca, ora com as enchentes? Ou ainda o anoitecer em pleno dia? O calor antecipado? Todo esse e outros fatos me parecem muito próximos ao tempo do Curso de Pedagogia, um tempo inconstante, um tanto nebuloso.

O Curso de Pedagogia passa, assim como o tempo, por transformações ao longo da história. Na tentativa de entendê-las é preciso falar dos tempos construídos, dos tempos de ontem, de hoje e de amanhã.

A partir da breve caracterização, os interlocutores da pesquisa passarão a ser nomeados por nomes de estrelas: Acrux, Adhara, Órion, D’Alva, Centauro, Sagitário e Aldebaran.

### 5.3.1 Caracterização dos Interlocutores

- a) professor-estrela Acrux: o professor Acrux é formado em Estudos Sociais – Educação Moral e Cívica, é Mestre em Educação. Possui uma formação humanística, direcionada para o sacerdócio, já que permaneceu no seminário por onze anos, formando-se em Filosofia. Seu regime de trabalho na Universidade é de tempo parcial, participa de diferentes cursos, entre eles Pedagogia e História, onde desenvolve as disciplinas de Educação Popular, Filosofia e Sociologia da Educação;
- b) professora-estrela Órion: A professora Órion é formada em Nutrição e trabalha como horista nos Cursos de Pedagogia/Educação Infantil, com a disciplina Nutrição e Saúde, e de Enfermagem. Além da docência, trabalha com Saúde Pública no município de Santiago;
- c) professora-estrela Aldebaran: A professora Aldebaran iniciou sua formação docente no Curso Magistério, e formou-se em Licenciatura Plena em Letras – Português e Literaturas. É professora em tempo integral na Universidade, sendo que divide seu tempo entre a docência no Curso de Pedagogia e a direção da escola da URI; também é professora pública do Ensino Fundamental e Médio;
- d) professora-estrela Adhara: A professora Adhara é formada em Educação Artística – Licenciatura Plena, e é bacharel em Desenho e Plástica. Contudo, vale destacar que inicialmente optou por formar-se professora no Magistério, mas uma semana depois do início do curso trocou-o pelo Curso Técnico de Auxiliar em Adubação. É professora horista nos cursos de Pedagogia, História e Arquitetura, além de atuar no Ensino Fundamental e Médio;

- e) professora-estrela D'Alva: A estrela D'Alva representa a professora com formação em Educação Física – Licenciatura Plena. Como horista na instituição, faz parte apenas do Colegiado do Curso de Pedagogia e é professora pública do Ensino Fundamental e Médio. Teve experiências docentes com Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, bem como com o Curso Normal;
- f) professora-estrela Sagitário: A professora Sagitário é formada em Educação Especial – Deficiência Mental. Sua trajetória docente iniciou-se com o Curso Normal e atualmente é Mestre em Educação. Na URI, trabalha como horista no Curso de Pedagogia e é docente da Classe Especial de uma escola pública e do Ensino Médio onde atua com a disciplina de Sociologia na Escola da URI;
- g) professor-estrela Centauro: A estrela Centauro denomina o professor licenciado em Ciências com Habilitação em Biologia, e Mestrado em Educação Ambiental. É professor horista nos cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas e também desenvolve atividades de Pesquisa e Extensão na URI. É docente da Escola da URI e de Escola Estadual, onde atua no Ensino Médio.

### 5.3.2 Visita a travessia feita<sup>14</sup>

O caminho percorrido por mim nesta travessia é um ir e vir constante, um processo interativo vivido na teia das relações entre todos os sujeitos envolvidos no processo, um processo complexo de recomeço, de influenciar e ser influenciado, de ser feito e fazer-se. Neste sentido cito Fernandes (1999, p.35).

Na releitura, direcionada à construção do objeto de pesquisa que estou fazendo e refazendo em cada instante desta caminhada, dou-me conta de haver outra construção subjacente aqui a ser destacada. Refiro-me ao processo de interação com os sujeitos participantes da caminhada que relato sob o tema VISITA A TRAVESSIA FEITA.

Na tentativa de sistematizar essas outras leituras, busco trazer recortes da travessia destacando algumas situações vivenciadas por mim e pelos sujeitos, tais como a emoção, a

---

<sup>14</sup> Apropriei-me nesse termo e em seu sentido, nesta pesquisa, embasada na tese de Fernandes (1999).

insegurança, o desejo, o medo, a confiança, o prazer, o desconforto, sem a finalidade de explicá-los, mas, de compreendê-los.

O primeiro contato com os interlocutores da pesquisa ocorreu muito antes da pesquisa, já que fazemos parte do colegiado do Curso de Pedagogia. Muitos deles acompanharam minha caminhada durante o Mestrado e já conheciam a proposta do trabalho. O fato de já conhecê-los me proporcionou tranquilidade em realizar a pesquisa, contudo tenho clareza de construir um certo “estranhamento – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 1995, p.48). A busca do distanciamento não implica uma visão de neutralidade, o que seria impossível, mas implicou um certo cuidado, ou, como afirma André (1995, p.48), “um rigor com as questões de envolvimento e subjetividade”.

Apresentei a proposta da pesquisa, seu objetivo, metodologia e desenvolvimento. Todos aceitaram participar e autorizaram a gravação da entrevista. A tarefa seguinte foi compatibilizar seus horários com os meus. O tempo e espaço das entrevistas foram escolhidos pelos interlocutores; muitos optaram por seu local de trabalho, nos intervalos entre uma atividade e outra, outros escolheram suas casas. O espaço, muitas vezes arrumado especialmente para a entrevista, traduzia o ambiente em que os interlocutores sentiam-se bem, seguros e à vontade.

Por algum momento pensei que a proximidade existente entre mim e os interlocutores facilitaria o desenvolvimento da entrevista, trouxesse bem-estar aos entrevistados. Contudo, alguns solicitaram a minha explicação sobre a temática e demonstraram muita ansiedade e insegurança em “saber responder” aos questionamentos da entrevista, como no caso da professora Órion, que demonstrou certa instabilidade com a pesquisa e questionou se realmente teria algo com que contribuir, já que a temática era relacionada com a educação, com a Pedagogia, diferente de sua área de formação. Outros se sentiam aliviados ao término da entrevista e relataram a dificuldade em falar de si mesmo, de sua vida.

Cunha M. (1998) diz que quando uma pessoa relata sua história de vida, percebe que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados, e acrescenta que a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros: “ao

mesmo tempo que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma auto-análise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (2005, p.39). Trata-se de um diálogo entre a experiência vivida e o conhecimento, é a idéia de ação-reflexão-ação, sistematizada por Freire (1996): ao refletir sobre as experiências vividas teorizo novos conhecimentos para então reconstruir minha prática. Esse processo de construção e reconstrução é dialógico, pois cria uma relação de cumplicidade de dupla descoberta tanto do sujeito da pesquisa quanto do pesquisador, cada um descobrimos no outro os fenômenos que se revelam em si mesmos.

Nesse sentido Freire (1986, p.124) afirma que “o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo”. Neste caso é na confirmação plural do sujeito e do pesquisador que há uma aproximação dinâmica na direção do objeto pesquisado. Isso implica uma não-neutralidade do pesquisador: ao ouvir o outro, repensamos a própria prática, em um processo de mútua influência, uma alternativa de formação. Ainda de Freire (p.104) destaco a afirmação de que “nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando”.

Durante a entrevista o papel do pesquisador em ouvir traz subjacente a isso o desejo de ser ouvido por aquele que fala sobre si, que relata os fatos significativos de sua vida. Trago o sentimento de bem-estar ao ser ouvida, revelado pela professora Adhara ao concluir a entrevista, em que resgatou memórias de sua vivência justificando algumas de suas práticas pedagógicas no Curso de Pedagogia.

## 6 O DIÁLOGO COM AS ESTRELAS

Dialogar com os professores é reconhecer que o professor é o agente significativo do processo educativo e da pesquisa, é a sua representação da realidade, cheia de significados e reinterpretações. Cunha M. (2005, p.38) esclarece que “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”.

É na perspectiva de dar sentido ao conhecimento para a vida que trago as histórias dos interlocutores, a partir de uma visão histórico-social, como condutores da prática pedagógica enquanto saber historicamente construído e prenes de sentidos.

### 6.1 VALORES E PERCEPÇÃO

Nos depoimentos dos interlocutores, o Curso de Pedagogia é percebido através de um olhar romântico, que está relacionado diretamente com a docência e com a infância. Para explicitar essa convicção, usaram algumas expressões, como a de Adhara, ao se expressar que “lá na Pedagogia, se aprende tudo, aprende a criança desde pequenininha que vai até a escola, passa por todo o processo desde o seu início... é um curso completo”. Ainda disse: “a Pedagogia é educação, e ali está a base para mim; é a base de tudo”. Acrux manifesta que “na Pedagogia, como se trabalha principalmente com a criança, é na Pedagogia que temos que auxiliar no conhecimento”. Acrescentou também: “a Pedagogia tem um lado emocional meu, (...) talvez por lidar com criança... Me sensibiliza muito a criança”.

Essa percepção dos docentes manifesta ser a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental a base da identidade do Curso de Pedagogia. Esse discurso traz consigo a idéia de que são extremamente importantes os primeiros anos de escolarização da criança para o seu desenvolvimento, daí a importância do curso, por trabalhar com a formação de professores para atuarem nessas áreas. Cito Arroyo (2000, p. 40), ao dizer:

A imagem clássica de bons jardineiros a cuidar das tenras plantas de nossa infância incorpora a bondade, a dedicação, o cuidado. Entretanto, não supera uma visão da infância como uma planta que exige cuidados para seu crescimento. A sociedade e a pedagogia foram superando a visão naturalizada da infância a ser vista como um projeto humano a ser realizado, formado não mais por um jardineiro, cuidadoso, atento à evolução natural, mas por um pedagogo identificado com valores e concepções de sociedade, de ser humano, projetados para a infância.

A discussão do pedagogo ultrapassa a idéia de que, para ser professor dos Anos Iniciais e/ou da Educação Infantil, basta gostar de criança, ou de que qualquer um pode trabalhar com os pequenos. Parece-me que o pedagogo não possui uma imagem definida, aliás, para a sociedade a Pedagogia é o modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria, o uso de técnicas de ensino. Essa imagem reduz o curso unicamente ao processo metodológico, aos procedimentos. Embora a Pedagogia se ocupe desses processos educativos, ela tem um significado mais amplo, mais globalizante que ultrapassa as barreiras da racionalidade técnica. Nesse sentido, Cunha M. (2005, p. 72) explica que “o foco da pedagogia, em geral, foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu, construindo uma imagem social muitas vezes distorcida de sua amplitude e complexidade”.

Paralelamente a essa percepção do curso de Pedagogia, existe também uma relação com a imagem que foi construída ao longo da história do curso. O Curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez nos termos do Decreto-Lei nº1.190/1939 com a proposta atribuída ao “estudo da forma de ensinar”, como o lugar de formação de “técnicos em educação”. Em 2005 foram regulamentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia pelo Parecer CNE/CP nº5/2005. Entre o período citado, um longo processo foi pontuado por discussões e polêmicas no campo acadêmico-educacional, principalmente a partir da década de 80, em prol da reformulação do curso.

Além disso, Cunha M. (2002) aponta que os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa



legitimação científica. Além disso, a história do curso, identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Esse fato contribuiu para o desprestígio do conhecimento pedagógico no âmbito da educação superior, auxiliando no enfraquecimento da pedagogia universitária.

Em virtude de sua história, a concepção do curso está relacionada com a infância, não apenas no sentido da docência, mas quanto à sua concepção, que, assim como a infância, trata-se de um curso que não foi valorizado pela sociedade civil e política, sem a real importância que lhe cabe. No entanto, a Pedagogia perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal.

Ao responder sobre o que valorizam no Curso de Pedagogia, o professor Acrux disse que é “o fato de estar envolvido na construção de futuros professores” e ainda manifestou que a “formação de futuros professores é algo que precisamos valorizar”. Essa afirmação reforça que a formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, constitui reconhecidamente um dos principais requisitos para a transformação da realidade, negando o cenário educacional que estamos vivendo na Educação Básica, como podemos observar na afirmação de Centauro: “a formação de novos professores vai buscar, não digo a transformação, mas a remodelação de uma sociedade (...) busca transformar através da educação”.

Essa perspectiva social também aparece como um meio social de divulgação dos saberes desenvolvidos nas disciplinas. A professora Órion afirma que “... a Pedagogia é essencial, é o meio (...) é a maneira da gente conseguir transmitir para a família, para a comunidade uma concepção melhor de saúde”. Tal questão, para nós educadores, parece bastante importante, pois os professores entrevistados mencionaram que se sentem agentes ativos da transformação, sujeitos de uma história que estão ajudando a construir, responsáveis, através de suas disciplinas, por um objetivo que vai além das ementas propostas e se aproxima da idéia expressa por Freire (1986) de reinvenção da sociedade, recriação ou reconstrução da sociedade, como principal tarefa de uma educação libertadora. A Pedagogia assume uma direção explícita da ação educativa, como uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade.

Outro aspecto importante observado pelos professores refere-se à relação de aprendizagem com os acadêmicos do curso pelo fato de a maioria deles já estar trabalhando na docência. Muitos destacam esse ponto como um dos motivos por gostarem de trabalhar na Pedagogia, como Centauro quando afirma: “eu aprendo muito com os meus acadêmicos, em função de que muitos deles já têm uma bagagem, uma vivência”. Aldebaran afirma que “isso que eu estou trabalhando com as acadêmicas está de acordo com o programa e, além de estar de acordo com o programa está sendo exigido lá fora, é uma exigência prática do meu aluno”. Acrux também afirma

[...] eu tenho trabalhado em diferentes cursos na universidade, e sempre me senti melhor em termos de desempenho, em termos até de diálogo com o Curso de Pedagogia. Eu acho que os acadêmicos do Curso de Pedagogia tem um nível de leitura melhor. Como estão na área da Educação há mais tempo, muitas vêm do magistério, tendo uma formação humana diferenciada e, acima de tudo, são pessoas que valorizam o professor.

É interessante observar que as constatações dos interlocutores quanto à função social que desempenham se aproximam muito da forma como se situam no Curso, das suas imagens. São constatações que vêm de suas práticas e das experiências vividas dos acadêmicos. Essa observação está expressa no Documento final do XII Encontro Nacional da ANFOPE (p.21, 2004).

[...] a formação unificada do pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico/ investigativos da educação, é capacitado para a docência e, conseqüentemente, para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.

Mediante as respostas dos professores entrevistados, foi possível verificar que o Curso de Pedagogia tem uma relação muito estreita com a infância e com a docência, sendo pouco manifestada a atuação do pedagogo na área de serviços e apoio escolar, na docência do curso do Ensino Médio, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, previstas na resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Essa concepção, segundo os professores, justifica a extrema importância do Curso de Pedagogia para a formação do sujeito, pois trabalha com a base, com a primeira etapa do desenvolvimento humano.

## 6.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compreender as representações que os interlocutores fazem sobre sua trajetória de formação tem intensas repercussões sobre a formação docente. Nas relações entre essas dimensões, cruzam olhares e concepções de si mesmo e do outro, do professor e do aluno, da teoria e da prática, uma relação de continuidade de formação permanente.

Ao serem questionados sobre seus processos de formação docente, fizeram um relato da trajetória de sua formação, desde a formação acadêmica até o momento atual, em que são professores; estabeleceram relações entre seu passado e o presente, justificando suas escolhas em ser professor.

Numa síntese provisória é possível concluir que, para os interlocutores da pesquisa, o processo formativo é inconcluso, as ações formativas correspondem a um conjunto de condutas, de interação entre os formadores e os formandos, com uma intenção de mudança. Essa formação tem marcas desde a sua trajetória pré-profissional, mas ressaltam os conhecimentos e saberes teóricos como fundantes para sua dimensão profissional. Tal observação revela que os professores tratam igualmente os conhecimentos dos princípios educacionais e as formas de saber-fazer, habilidades, história de vida, ou seja, destacam a sua experiência na profissão como fonte primeira de seu saber ensinar. Tardif (2000) reforça que o saber profissional dos professores não se limita a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, mas revela que os saberes e conhecimentos adquiridos durante a sua história de vida contribuem para modelar a identidade dos professores e seu conhecimento prático.

Acrux diz que “Vejo que minha formação é adequada à profissão que hoje eu exerço. É ali que encontro força, que encontro uma fundamentação em termos de valores, de conhecimento, de saberes para levar adiante minha tarefa de educador”. Esse professor manifesta uma visão ontológica dos saberes que se cruzam pela especificidade de sua formação, a Filosofia e a Sociologia: “a formação do caráter, a formação humana, foi um ponto forte na minha formação [...] a formação para o sacerdócio influenciou diretamente o meu ser professor”. Para esse professor existe um acolhimento do saber, a busca em legitimar o saber científico no espaço da sua prática pedagógica.

Para outros professores, a formação acadêmica possibilitou conhecimentos teóricos, mas não os preparou para a atividade docente. Nesse sentido, todos os interlocutores dão importância à formação continuada e ao papel que ocupa na condição profissional que assumiram. É possível verificar esse pensamento, observando os depoimentos dos professores, relatados a seguir.

Adhara relatou:

[...] fiz um ano de Educação Artística e foi oferecido para os alunos o curso de bacharelado, para trabalhar como profissional liberal (...) como eu era muito tímida, eu tinha medo de ser professora, de ir lá na frente e falar, então optei pelo bacharelado. Queria atividade prática, queria conhecer a arte, a técnica. Então eu fiz o bacharelado, mas, quando estava no final do curso surgiu a oportunidade de dar aula de projeto de decoração no estado, e então eu me senti segura, porque eu tinha conhecimento. [...] Comecei a trabalhar com Educação Artística na escola e comecei a gostar, eu me dei bem. Eu tive muita segurança e firmeza no que transmitia aos alunos e então resolvi fazer vestibular para concluir o curso de licenciatura em Educação Artística.

Sobre a docência no ensino superior menciona:

Senti uma alegria muito grande em trabalhar com a Pedagogia, porque eu não conhecia o curso, não sabia como era a matéria pedagógica. Então comecei a saber mais do Curso e fiquei encantada com o conhecimento do curso para o professor, um conhecimento que eu não tinha para trabalhar com as minhas alunas. Assim eu resolvi aprofundar meu conhecimento e fiz Especialização em Gestão e Planejamento.

Órion diz:

Quando eu fui convidada para trabalhar na URI, como professora, eu resolvi fazer outra pós-graduação. [...] Eu pretendo continuar como professora, continuar estudando, fazendo outros cursos. Gostaria de fazer o curso de Docência Superior para aperfeiçoar o conhecimento que eu não tenho nessa área.

Nos depoimentos se percebe claramente que os professores buscam o conhecimento do campo científico de sua área para se sentirem seguros, contudo vão se percebendo professores através da sua prática, no convívio com os acadêmicos, que, na maioria, já são professores.

Nesse processo de formação, os interlocutores vão se desestabilizando e rompem a crença de que saber o conhecimento teórico é o suficiente para a docência, para ser professor, e percebem que o saber também é construído através da prática pedagógica, das discussões

realizadas nas reuniões do colegiado do Curso de Pedagogia, da participação em seminários, das leituras. A esse respeito, Tardif (2002, p.109) diz que o saber experiencial “é um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos”. Essa percepção a respeito da compreensão da prática pedagógica traz consigo uma nova concepção de conhecimento. Como mostra Cunha M. (2005, p.28) “todo conhecimento só tem sentido quando se transforma em senso comum e, desta forma, possa dar sentido à vida”.

As situações enfrentadas pelos professores no seu cotidiano prático são singulares e complexas ao mesmo tempo, e a sua solução depende tanto dos conhecimentos teóricos como dos conhecimentos práticos. Na tentativa de esclarecer esses conflitos, os professores buscam uma formação que se dá a partir de uma dimensão técnica, que alinha as licenciaturas no chamado ‘esquema 3+1’, em que a formação é feita através dos cursos de bacharéis e, após sua conclusão, se realiza mais um ano de estudos dedicados às formas de ensinar. Neste caso, com a Pedagogia aprendem a ser professores.

As reflexões teóricas estimularam o contraponto com a prática. Mesmo que alguns interlocutores da pesquisa tenham formação em licenciatura, outros em bacharelado, todos são professores e quando foram instigados a refletir sobre as influências que marcaram os seus desempenhos como professores, todos apontaram alguns dos seus antigos professores, ou seja, a sua experiência como alunos. Em alguns casos, essa influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Por outro lado, são manifestadas reações opostas às atitudes de seus ex-professores, consideradas como negativas.

Vale ressaltar também, que com exceção de apenas dois professores, todos os outros afirmaram estar no magistério por opção profissional. Alguns iniciaram a docência através do curso Normal Magistério. Entretanto, todos eles valorizam e se sentem comprometidos com a profissão.

Os depoimentos dos professores são ricos em elementos indicadores de suas crenças. Ao mesmo tempo em que percebem que o conhecimento científico é fundamental para a sua formação como professores, reconhecem que se torna validado quando se legitima na ação pedagógica. Esse processo demonstra que existe uma reflexão da docência, que desestabiliza

e faz com que sejam buscados novos conhecimentos para satisfazer as necessidades exigidas pela profissão docente.

Reconhecer que a docência é orientada pela leitura crítica que o professor faz de sua atividade no momento em que a realiza, articulando os saberes formalizados e saberes da experiência, faz com que o professor se transforme num agente reflexivo da sua própria prática, numa relação dialética. Freire (1996, p.43) diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, relação que envolve conhecimentos formalizados e saberes da experiência. Nesse sentido, Freire diz:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los (1996 p 116).

Cunha M. (1989) aprofunda essa idéia quando diz que o saber do professor envolve o domínio do conteúdo de ensino e o domínio das Ciências da Educação, que lhe permitirão compreender e realizar o processo pedagógico. Na formação dos professores, o conhecimento especializado tem espaço garantido nas prioridades para exercer a profissão, contudo, ao se deparar com a prática e os desafios apontados por ela, a necessidade dos conhecimentos pedagógicos se faz sentir, pois os conhecimentos específicos não dão conta de enfrentar as situações da ação docente.

Na formação do professor do Curso de Pedagogia parece que o docente, ao mesmo tempo em que forma futuros professores, vai se formando como tal. Conforme diz Freire (1986, p. 145), “a educação tem a ver com um processo de formação permanente”. Essa relação é ainda mais complexa por se tratar de um curso cujo objetivo central é a formação de professores capazes de exercer a docência, onde os estudantes são desafiados a articular os elementos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa.

Grillo (2001) diz que a docência é complexa pela convergência concomitante de reflexões teóricas e práticas originadas no enfrentamento do cotidiano escolar e na reflexão pedagógica sobre o homem e suas finalidades. “Abandona-se uma visão reducionista da ação docente apoiada na racionalidade técnica e dirige-se para um sentido de globalidade,

resultante da interação do docente, pessoa e profissional, com a pessoa do aluno, um ser em formação e com um conhecimento do caráter de provisoriedade” (p.78).

A docência envolve o docente em sua totalidade, envolve o saber do professor, indicado por Tardif (2002) como um saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve na ação do trabalho conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, que provêm de variadas fontes e de naturezas diferentes.

É importante que os professores percebam que a formação de professores se compõe de saberes especializados, mas que também acompanha os ritmos cotidianos que estimulam os professores a se apropriarem de processos reflexivos e teóricos que qualificam o seu trabalho, numa formação constante e permanente.

### 6.3 FORMADORES DE PROFESSORES

A formação não é neutra. Como é característico de todo o ato humano, é preciso analisá-la no contexto social, distante da perspectiva meramente técnica. Assim, discutir sobre os formadores de professores significa situá-los em seu espaço de trabalho, a universidade.

De acordo com Cunha M. (2005) a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, em que o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na formação de professores. Ainda para a mesma autora, a carreira universitária “Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (p.73).

Ao serem questionados sobre os saberes que consideram importantes para ser professor, os interlocutores foram unânimes em destacar o saber disciplinar. Dessa forma, se percebe que os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico. Vale ressaltar que o saber científico está relacionado, para os interlocutores, com a sensação de ter segurança na prática pedagógica, como é possível verificar no depoimento de Adhara, quando revela que “ter conhecimento é

ter segurança naquilo que se quer” ou “aquilo que me deu segurança é o conhecimento; eu acho importantíssimo ter conhecimento”.

Contudo, é possível perceber nas respostas dos professores que eles também reconhecem os saberes experienciais como indispensáveis para a docência. Dos sete professores entrevistados somente um não acumula jornada dupla, os demais atuam na universidade e, paralelamente, na Educação Básica. Essa vivência é apontada pelos professores como positiva na sua função como formadores, pois possibilita a validação dos saberes da experiência. Centauro revela: “um dos pontos altos da minha docência é justamente a relação que eu consigo estabelecer entre o Ensino Superior e a Educação Básica, e a vivência em níveis diferenciados e também em redes diferenciadas”. Aldebaran concorda: “hoje eu trabalho com alunos da quinta série e com Ensino Médio, então eu procuro associar com eles (os acadêmicos do Curso de Pedagogia) a minha vivência também”.

Sobre as qualidades que percebem no bom professor os depoimentos ressaltam, além dos saberes disciplinares, os aspectos afetivos e éticos. Para professora D’Alva

[...] ser uma boa professora, além da parte teórica, penso que temos que ter bastante fundamentação teórica, também devemos ter amor, dedicação. Eu acho que, se eu não tiver amor pelo que faço, não sou uma boa professora. Não adianta estudar, estudar, estudar, tenho que ter amor, e eu amo minha profissão.

A professora Sagitário diz que “o bom professor tem que ter conhecimento teórico, saber e sentir, saberes da paixão”. O professor Acrux revela que:

Primeiramente o professor tem que ser ético, porque a ética suscita todo um respeito ao outro, todo um respeito aos limites, até onde vai minha liberdade [...] Eu vejo assim, a orientação ética do professor como fundamental. A partir daí, considero também importante o conhecimento.

É preciso mencionar que os professores assumem posturas diferentes ao falar sobre a sua docência. Quando mencionam a docência superior, fica claro que elegem o saber disciplinar como o mais importante para exercer a docência. Porém, ao mencionarem sua atuação na Educação Básica, os professores indicam a afetividade como indispensável. Ao se perceberem professores universitários, os interlocutores trazem a afetividade, a partir da Educação Básica, como saber da experiência, não no mesmo nível do conhecimento disciplinar. A fim de compreender esse contraponto, trago de Cunha M. (2005, p.79) a idéia



de que “o espaço da pedagogia na universidade é sempre visto como um saber menor, ligado à base empírica da construção dos saberes, não merecendo uma legitimada interlocução acadêmica”.

Essa constatação provém das circunstâncias das políticas educacionais que são definidoras dos conhecimentos legitimados que o professor universitário precisa ter para ser reconhecido profissionalmente. Os professores mostraram que o conhecimento específico assume maior prestígio do que a investigação dos processos pedagógicos do professor e revelaram preocupação em buscar cursos de mestrado e doutorado, como mostra D’Alva: “fazer mestrado, fazer doutorado, pois a gente precisa saber mais para poder transmitir, para poder trabalhar com os nossos alunos e buscar uma educação ideal”. Talvez os professores não tivessem a intenção de revelar as exigências das políticas educacionais, que vivenciam através da avaliação de cursos, mas relatam, subjetivamente, os seus reflexos na sua formação. O saber docente é uma realidade social, segundo Tardif (2002) materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada.

Outro contraponto aparece quando os professores foram questionados sobre os saberes que consideram indispensáveis ao professor do Curso de Pedagogia. Há um certo consenso de que para ser professor do Curso de Pedagogia, é preciso ter conhecimento pedagógico, este definido, muitas vezes, como técnicas pedagógicas. Os professores ligam o saber pedagógico à capacidade de aplicação concretas. Órion afirmou: “eu praticamente comecei a conhecer autores da Pedagogia há pouco tempo, a partir dos livros, das alunas que passam muito conhecimento por serem professores [...] Eu tinha medo de trabalhar com a Pedagogia, porque não tinha conhecimento nenhum”. É preciso mencionar que essa professora já exercia a docência superior antes de fazer parte do colegiado da Pedagogia. D’Alva diz: “eu não sou uma pedagoga” e menciona que tem recebido ajuda de algumas colegas de trabalho na forma de indicações de leituras, “[...] a partir daí penso que vou chegar um pouquinho mais perto das minhas colegas que são pedagogas, porque a minha área é diferente”. Adhara valoriza a experiência com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio e justifica “é diferente trabalhar com o acadêmico, universitário [...], o professor do Curso de Pedagogia tem que ter experiência para passar para os alunos, porque é nessa experiência que ele vai trabalhar melhor, passando segurança para os alunos”. Para a maioria dos interlocutores, a docência do professor no Ensino Superior é diferente da do

professor do curso de Pedagogia, que, por sua vez, se aproxima muito da atividade na Educação Básica.

Embora os professores façam uma relação direta dos saberes pedagógicos com as técnicas, eles têm clareza de que não existe um manual pedagógico que represente um modelo de docência a ser seguido, com soluções prontas para cada tipo de problema enfrentado. Os interlocutores percebem que as situações problematizadas são variadas e difusas. Grillo (2001) diz que essas situações são de difícil apreensão pelo professor, pois são inesperadas pela urgência em responder com acerto a uma situação emergente.

Para Tardif (2002), os saberes pedagógicos são diversos e são mobilizados pela atividade docente. Esses saberes apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa; são reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os professores não são neutros, eles possuem uma intencionalidade na sua prática pedagógica. O processo reflexivo dos interlocutores se dá a partir de vários fatores, entre eles da escuta do discurso dos acadêmicos, do processo de construção/reconstrução do projeto do Curso de Pedagogia e sua liberdade em modificar as ementas das disciplinas, das dificuldades encontradas na própria docência.

Quanto aos limites encontrados na docência do Curso de Pedagogia, os professores apontaram como principais: desvalorização da disciplina, imaturidade dos acadêmicos devido à faixa etária com que ingressam no Curso de Pedagogia, as condições de trabalho associadas ao fato das aulas serem desenvolvidas no período noturno e a carga horária restrita no curso. Este último ponto refere-se à condição de regime de trabalho horista da maioria dos professores investigados a qual dificulta uma maior interação na universidade.

Grillo (2001, p.83) diz que “o conhecimento profissional é mais do que o conhecimento de especialistas numa área específica e mais do que o conhecimento de conteúdos das diferentes disciplinas, os quais são formalizados, abstratos, racionais, oriundos dos resultados da ciência”. O conhecimento profissional docente constitui-se em saber as razões que sustentam as suas escolhas e em ser capaz de justificar sua forma de trabalho, condição que certamente exige do professor uma formação teórica e reflexiva. Para Grillo

(2001), a docência é orientada também pelo conhecimento prático resultante da leitura crítica que o professor faz da sua atividade no momento em que a realiza, articulando saberes formalizados e saberes da ação.

A partir dessas constatações, o professor é consciente de sua não-neutralidade e vai assumindo a sua condição de formador de professores a partir das suas reflexões de que se trata de uma profissão que não está apenas centrada em seu saber-fazer, mas nas razões que sustentam as suas formas de trabalho.

#### 6.4 RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Para compreender as relações pedagógicas que os professores estabelecem, solicitei que relatassem como desenvolvem suas práticas, a fim de refletir sobre as bases e princípios que as sustentam, bem como, compreender como a Pedagogia pode marcar esse caminho.

Ao descreverem a sua prática no Curso de Pedagogia, os interlocutores revelaram a preocupação e o esforço em serem coerentes entre o seu discurso e o seu fazer. Freire (1986) expressa a idéia de que a educação é dar exemplos através de ações. Nesse sentido Acrux manifesta-se:

[...] eu não posso ter um discurso e uma prática diferenciada, eu acho que aquilo que se defende enquanto ideologia, ou enquanto comprometimento eu tenho que assumir na minha vivência também (...) Acho que a questão da autenticidade entre aquilo que se propõe e aquilo que se é enquanto professor é fundamental, acho que isso é determinante porque o professor está numa posição que muitas vezes é vista como um estereótipo, como um modelo a ser seguido pelo aluno. Então, se eu tenho um discurso e a minha prática for completamente diferente, eu penso que, minha mediação, enquanto professor, não terá o efeito esperado, pode até distorcer alguma coisa na formação ou na construção desse cidadão.

A professora Sagitário diz:

Me vejo muito comprometida e uma das coisas que mais cuido é a coerência do meu discurso com minha a prática. Ela não pode ser diferente, um professor formador de professor não pode ter um discurso e uma prática, principalmente na minha área que é fundamentos da educação inclusiva. Eu posso ser um professor inclusivista e ter uma prática totalmente segregacionista. Não como prática pedagógica, mas como prática de vida.

Ao descreverem as formas como trabalham, os professores foram unânimes ao relatarem sua preocupação com o contexto pedagógico, em desenvolver práticas que envolvam a participação do aluno tanto no trabalho diário quanto no programa da disciplina.

Outra verbalização feita pelos professores refere-se à preocupação em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática. A preocupação dos interlocutores se dá no sentido de fazê-las parecer faces de um mesmo fenômeno. Adhara descreveu: “eu procuro trabalhar de uma forma contextualizada, a prática e a teoria sempre juntas”. A professora D’Alva mencionou:

Eu procuro fazer a teoria e a prática em vários momentos. Se eu for trabalhar em uma escola rica, eu tenho todo o material sonhado, que será diferente do trabalho em uma escola pobre. Procuro usar diversos materiais, jornal, pauzinhos, cabos de vassoura, bolas de meia e, para o acadêmico ver a realidade e não apenas saber a teoria. As acadêmicas levam as crianças, vão crianças de todas as idades, e eles vêm bem direitinho a diferença de uma etapa do desenvolvimento de uma criança para outra.

A professora Sagitário também manifestou sua preocupação “a prática tem que estar alicerçada dentro da teoria, há necessidade de que seja feito, digamos, um vai e vem, de lá pra cá, teoria e prática”. Percebe-se que, ao se referirem à prática, os professores recorrem à própria prática, falam daquilo que lhes é próximo, no sentido de aproximá-la, torná-la real do aluno. Nessa mesma direção trago a observação de Fernandes (2006, p.7), para compreender a prática como produção social

A prática é produzida na materialidade das relações concretas do cotidiano, por isto mesmo, entranhada pelos significados locais, sociais e culturais, os quais produzem sentidos e contextualizam as ações por meio de reflexões que trazem um cerne teórico, embora não explicitado; tanto na formação específica, quanto na formação pedagógica.

Essa reflexão deixa claro que não se trata de desconhecer a teoria ou a prática, mas, de reconhecê-las como componente importante da formação do professor, onde a reflexão da prática deva se fundamentar na teoria, deva ser questionada, recriada e contestada.

Para Freire (1986, p.146),

a educação é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Estas três dimensões estão sempre juntas – momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo.

Também ficou claro que os professores sentem prazer no que fazem, gostam muito de ser professores. Alguns foram muito objetivos em expressarem esse sentimento, outros, no entanto, os deixaram transparecer entre as suas falas. Para os interlocutores prazer da docência se dá através da relação com os acadêmicos, seja na instituição ou fora do contexto acadêmico. Expressões como “eu noto que os alunos têm muito carinho comigo”, ou “eu considero muito importante o relacionamento com o aluno, esse relacionamento se dá na medida em que eu vou ao encontro dele, é saber da sua história de vida, saber do seu envolvimento profissional” são comuns nos discursos. Existe uma relação de empatia entre o docente e os alunos, que os faz colocar-se no lugar do outro e faz com que o professor perceba que aprende com os alunos. Como se trata de professores com formação em Licenciatura específica ou Bacharelado, concluo que as relações se dão também pelo fato de muitos acadêmicos terem formação no Curso Normal e ainda por já serem professores da Educação Básica, já discutido na pesquisa.

Essa situação indica que as relações de poder, mesmo que não manifestadas claramente pelos interlocutores, revela uma preocupação em não reforçar posições hierárquicas rígidas, algumas manifestadas através das influências da sua trajetória pré-profissional, o aluno ocupa um papel privilegiado através do diálogo. Na idéia de Freire (1986), o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da natureza histórica dos seres humanos, e não como uma simples técnica para obter alguns resultados. O diálogo aparece como uma forma de conhecimento, em que o professor e o aluno passam a ser considerados como sujeitos cognitivos que fazem o conhecimento, pois ambos estão envolvidos, se encontram através da investigação de uma nova forma de conhecer e aprender. “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (p.123).

As relações dos professores também podem estar intimamente ligadas ao bem-estar dos professores em trabalhar no Curso de Pedagogia captado nas percepções e nos valores que os sujeitos têm do curso. Fernandes (2006, p.7) diz que a

Relação que exige dos *professores formadores de professores* que a produzem um sentimento de pertença e um senso de responsabilidade ética pelo curso como uma totalidade em movimento de conexões e interações com as múltiplas dimensões do mundo da vida e do trabalho, mediados pelo trabalho com o conhecimento e com o *professor em formação* – o estudante.

A partir das respostas analisadas, foi possível perceber a preocupação dos professores em desenvolver uma educação voltada para construção do conhecimento, numa interação entre eles e os acadêmicos e o objeto de estudo. Essa concepção valoriza as produções do educando, seus interesses e suas individualidades, bem como o desafio de serem agentes ativos e críticos do processo.

## **TEMPO DE CONCLUIR SEM TERMINAR**

Ao olhar o caminho percorrido durante a pesquisa, percebo que há, ainda, muitos caminhos a percorrer e a serem conquistados. Contudo, percebo também o prazer que este caminho me proporcionou ao descobrir o significado das diferentes etapas e momentos ocorridos durante esse processo de construção, desconstrução e reconstrução. Para Cunha M. (2005, p.39),

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências, tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos se revelam em nós.

Ao refletir sobre os depoimentos dos professores entrevistados e ao considerar suas experiências docentes, foi possível perceber que os docentes vêm a sua prática no Curso de Pedagogia como um processo inconcluso e por essa razão constituem as suas práticas ao longo da sua trajetória profissional através da relação com os acadêmicos, nas leituras, reuniões do colegiado, participação em seminários, não responsabilizando a universidade como único espaço de formação.

Vale ressaltar que esse fator também está ligado ao fato de que a maioria dos professores entrevistados assumem a carga de trabalho como horistas na Universidade, dessa forma não participam de projetos acadêmicos e a sua relação com a instituição se dá na execução da proposta de trabalho sugerida nas ementas das disciplinas e nas reuniões de colegiado ou geral.

Também é importante dizer que o Curso de Pedagogia está em constante mudança para atender às exigências legais, assim os docentes se vêm construindo e reconstruindo

ementas e propostas pedagógicas. Essa situação de envolvimento dos docentes na vida do curso em que atuam provoca uma condição de prazer em ser professor, manifestada pelos interlocutores durante a pesquisa.

A discussão sobre a identidade do Curso de Pedagogia, sua reestruturação, traz consigo a reflexão a respeito da profissionalização do professor que atua no curso, sua valorização profissional no campo acadêmico e social.

Algumas perspectivas puderam ser evidenciadas, que não configuram conclusões definitivas, mas formas de olhar e compreender um pouco melhor os saberes pedagógicos da prática dos professores do Curso de Pedagogia. Mesmo que numa perspectiva provisória, é possível concluir que:

As **Concepções e Valores** dos professores que fizeram parte desta pesquisa envolvem reconhecimento de que o Curso de Pedagogia está relacionado diretamente com a docência e com a infância. Eles afirmaram que o curso é de relevante importância por se tratar da formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebida como a etapa mais importante para o desenvolvimento da criança. Ressaltaram também a relação de aprendizagem que se dá entre os professores e os acadêmicos, pelo fato de a maioria atuar na docência, deixando claro que a Pedagogia aparece como um espaço de formação dos próprios formadores.

Quanto à **Formação de Professores**, todos foram unânimes em relatar que a formação acadêmica não propiciou a preparação para a docência e, por essa razão buscaram essa formação através da formação continuada e na prática pedagógica. Reconheceram na sua história, enquanto alunos, influências significativas dos seus professores na sua docência, algumas vezes manifestadas como positivas, outras como negativas. Tardif (2002, p.79) salienta que “o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam o ofício antes de iniciá-lo”. É preciso salientar que esses saberes, embora tenham pertencido ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos docentes, eles sozinhos não representam o saber profissional, que é construído ao longo da história profissional.



Sobre os **Formadores de Professores** e os saberes necessários à docência os interlocutores foram unânimes em destacar o saber disciplinar. Embora tenham reconhecimento de que seus cursos de formação não os preparou para a docência, trazem consigo o conhecimento científico como fundamental para o exercício da docência superior. O fato de os interlocutores atuarem também na Educação Básica foi apontado como fator positivo, pois possibilita a validação dos saberes da experiência, indicados como indispensáveis para a sua função como formadores. Mesmo considerando essa condição, os professores percebem que é diferente ser professor da Educação Básica e ser professor universitário, e indicam saberes diferentes para cada uma dessas etapas. Quanto aos saberes indispensáveis ao professor do Curso de Pedagogia, há consenso de que é preciso ter conhecimento pedagógico, esse percebido, muitas vezes, como técnicas pedagógicas. Fernandes (2006, p.5) diz que “nessa perspectiva, a prática fica reduzida à execução de tarefas, ou a uma ação sem reflexão que deva buscar a teoria a ser questionada, recriada ou contestada”. Quando manifestaram-se sobre as qualidades que percebem no bom professor, indicaram, além dos saberes disciplinares, os aspectos afetivos e éticos.

Nas narrativas que fizeram sobre suas **Práticas Pedagógicas**, foi possível perceber que os interlocutores revelaram a preocupação em estabelecer uma relação entre a teoria e a prática, e o esforço em serem coerentes entre o seu discurso e o seu fazer. Ao se referirem à prática, os professores falam daquilo que lhe é próximo, muitas vezes descrevem situações que vivenciam na Educação Básica. Sobre a relação estabelecida entre professor e alunos, consideram ser uma das causas que lhes provoca prazer em ser professor e, por essa razão, se sentem comprometidos em desenvolver práticas que envolvam a participação dos acadêmicos tanto nas suas atividades diárias como no programa sugerido pela disciplina trabalhada. Dessa forma, existe preocupação de que as relações sejam abertas, portanto, sem a rigidez hierárquica herdada na sua trajetória pré-profissional.

Nesse estudo ficou evidente que o ato de ensinar depende de muitos fatores circunstanciais e de conhecimentos que vão além daqueles adquiridos na formação inicial. O processo formativo dos professores e dos futuros professores se constitui a partir de uma relação histórica que se dá pelas instituições de ensino, pela universidade, pela ciência, pelas transformações ocorridas na escola, na sociedade e ainda pelas transformações ocorridas na esfera pessoal dos formadores de professores.

Existe um pluralismo de idéias, de ver e viver a docência universitária, uma prática conflituosa em que os conhecimentos científicos adquiridos são postos à prova, na tentativa de construir a figura docente. No entanto, com a prática pedagógica os docentes vão percebendo que a profissão professor não é constituída apenas por conhecimentos específicos, mas por uma diversidade de saberes, requerendo uma nova postura a cada dia, uma nova ação. Para Cunha M. (1989, p.170) “a prática é que dá sentido às inquietações do ser humano. É preciso que a formação pedagógica se faça sobre ela”.

Nessa compreensão é preciso pensar a prática como um componente curricular, como uma prática pedagógica, que é também uma prática social. Trago de Fernandes (2003) a compreensão de que a prática é um espaço de tensões e conflitos em que o professor é convidado a testemunhar, e traz consigo a idéia de que o trabalho do professor é de natureza complexa e impõe inevitavelmente a ele a obrigação de estar sempre em situação e em estado de reflexão, de estar sempre atento, de analisar as situações vivenciadas no ato educativo.

Nesse sentido é preciso reconhecer o saber experiencial como elemento constituidor da profissão docente, pois é a partir dele que o professor julga sua formação anterior e sua formação ao longo da carreira. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico. Pode ser um saber prático, que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações.

No entanto, essa reflexão sobre a prática requer do professor o domínio de um conjunto de saberes para que possa lidar com as especificidades de seu trabalho. É fato que o professor universitário precisa dominar os conhecimentos relacionados à disciplina que desenvolve, mas também precisa construir uma concepção do curso em que está atuando, para que haja uma unidade e não uma formação fragmentada e incompleta. Percebo que isso é bastante complexo para os professores que têm uma formação acadêmica específica, muitas vezes bacharelado, e que são professores formadores do Curso de Pedagogia.

O saber profissional possui, segundo Tardif (2002), uma dimensão identitária que contribui para que o professor assuma um compromisso durável com a profissão e aceite suas conseqüências. Destaco o fato de um dos interlocutores da pesquisa ter solicitado afastamento da universidade. Percebi na entrevista a dificuldade que apresentava em relatar sua prática no

Curso de Pedagogia, ele sempre fazia articulações com outro curso que trabalhava, na sua área de formação. Diante desse fato, permito-me inferir que esse professor não possui uma dimensão identitária do ser formador de professor.

Também é importante destacar nos achados desta pesquisa a percepção romantizada que os professores entrevistados têm do curso de Pedagogia e deste estar associado à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Mesmo não sendo objeto de meu estudo, é preciso mencionar que os professores manifestaram, através da entrevista e também das reuniões do colegiado que não se reconhecem ou se percebem como docentes da Pedagogia Universitária. Essa observação traz para a discussão a idéia de que os professores têm domínio do conhecimento amplo e atualizado da ciência que ensinam, porém, nem todos têm conhecimento do processo de aprender e ensinar, evidenciando uma indissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento.

Embora alguns dos interlocutores tenham formação no Curso Normal, em nível médio, outros possuem apenas a formação específica de sua área, licenciatura ou bacharelado. Diante disso, é preciso considerar a formação específica dos interlocutores, carregada de conhecimentos do campo científico de sua área, e que de repente se vêem docentes universitários do curso de Pedagogia. Cada professor traz consigo a herança histórica da forma de ensinar de seus professores, significada pela preocupação em transmitir conhecimentos, e das formas acadêmicas de sua produção. Cunha M. (2002, p.3) indica que “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática”. Por essa razão, a docência universitária está tão associada à dimensão científica, com pouca valorização do conhecimento pedagógico, tão importante para a docência em outros níveis de ensino.

O desprestígio pedagógico desqualifica a Pedagogia Universitária, muitas vezes compreendida como um conjunto de regras e normas para a resolução de problemas. Trata-se de uma visão equivocada, já que, no cotidiano da vida universitária, situações de aprendizagem são vivenciadas, saberes são construídos. No entanto é preciso que se perceba a prática pedagógica como foco de análise, e o professor como sujeito dessa própria prática. Nesse sentido, Fernandes (1998, p.97) manifesta a preocupação de que é preciso

construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão do projeto de sociedade e universidade que se pretende)

Contudo, tal análise traz a urgência em revisar a concepção de Pedagogia como campo científico, do próprio curso de Pedagogia e da Pedagogia Universitária.

Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão caracterizada por saberes muito diversos. Nesta pesquisa os professores do Curso de Pedagogia apresentam tendência compatível com os saberes das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência, como integrantes da prática docente. Essa condição explica as associações e conceitos que fazem do curso em que atuam e de suas práticas pedagógicas. Foi possível perceber também um certo sentimento de pertença provocado por trabalharem num curso que forma a si mesmo e ao outro numa relação dialética que torna possível superar as posturas tradicionais herdadas e acolher a concepção de transformador da realidade, de sujeito ativo e reflexivo.

Segundo Tardif (2002, p.182), “a educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos”. A preocupação desses professores em desenvolver uma prática voltada para a construção do conhecimento, numa interação entre eles e os acadêmicos e o objeto de estudo, se torna um desafio para aqueles que estão se fazendo professores ao mesmo tempo em que formam docentes. Sob meu olhar, essa condição faz da Pedagogia um espaço de construção profissional e social, na medida em que o foco está centrado no outro e em si mesmo enquanto sujeitos formadores.

Dessa forma, é preciso que a formação pedagógica se faça sobre e com ela, por isso é importante que o cotidiano do professor seja conhecido, desvendado, que sua história seja esclarecida, revisitada. Cunha M. (1989, p.168) destaca que “o retorno permanente à reflexão sobre sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar seu fazer pedagógico”.

Tardif (2002, p.243) indica que “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autônomos

de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão”. É preciso espaço de pesquisa, reflexão e avaliação sistemática de sua prática. Por fim, levanto a importância de os formadores do Curso de Pedagogia terem mais espaço de discussão sobre o curso, para que a prática, como componente curricular, seja compreendida como prática social e pedagógica, numa perspectiva interdisciplinar.

Espera-se que esta pesquisa, junto com outras que contemplam o tema, possa vir a provocar futuras discussões que venham desencadear outras discussões, a respeito dos saberes dos professores, do Curso de Pedagogia como um espaço de formação, de docência, não só dos acadêmicos, mas daqueles que participam como formadores de professores.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. n.68. jun/dez, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 10.ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANFOPE. **Documento Final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2004.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRAGA, Ana Maria; GENRO, Maria Elly; LEITE, Denise. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M., VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CASTANHO, Sergio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.; VEIGA, Ilma P. A. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

CLEMAN, Susana. Formação e Trabalho Docente em condições adversas. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria I. da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

CORREIA, José A.; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria I. da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

COSTA, Marisa V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modelos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Tendências Investigativas na formação de professores. **Anais da XX Reunião Anual da ANPed**, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma; CUNHA, Maria I. da. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação do professor universitário: o campo da ação e da pesquisa. **A emergência da formação continuada de professores no desafio da prática pedagógica universitária: novas configurações e possíveis alternativas**. 2002. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

DEL BELLO, Márcia P. D. **Saberes Pedagógicos na Docência de Música**. 2004. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos. Dissertação de Mestrado) – Unisinos, São Leopoldo, 2004

EGGERT, Edla. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, 2003.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**. Porto Alegre, n.04, p.41-61, 1991.

ENRICONE, Delcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERNANDES, Cleoni. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Sala de aula Universitária – Ruptura, Memória Educativa, Territorialidade – O desafio da construção pedagógica do conhecimento**. 1999. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Tese de Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Avaliação Externa e Projetos Pedagógicos: uma reflexão necessária**. III ANPED/SUL, Florianópolis: 2002.

\_\_\_\_\_. In: MOROSINI et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

\_\_\_\_\_. **Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços**. XIII ENDIPE, Recife: 2006.

FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: ULBRA, 2001.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 17ª Ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Delcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro. Processos de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria e Educação**, n.14, p.03-21, 1991.

KRAMER, Sonia; ANDRÉ, Marli. Alfabetização: um estudo sobre os professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, set/dez, 1984.



KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.68, dezembro, 1999.

KULLOK, Maisa G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo locus?** São Paulo: Annablume, 2000.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reformas Universitárias: Avaliação Institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flavio; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.68, dezembro, 1999.

LÜDKE, Menga & BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. n. 89, set/dez, 2004.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MENGA L. ANDRÉ Marli E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M.C. de Souza (Org.) et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo: limites e possibilidades. In.: ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimentos e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Iluminismo às Avessas: produção de conhecimentos e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria C. M.; TORRIGLIA, Patrícia L. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria C. M. (Org.). **Illuminismo às Avessas**: produção de conhecimentos e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Daniel A. **Didática do Ensino Superior**: técnicas e tendências. São Paulo: Pioneira, 1997.

MOROSINI, Marília C. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante**: Produção do ensino e inovação. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. Docência universitária e o futuro: desafios e possibilidades. In: FERNANDES, Cleoni; GRILLO, Marlene (Orgs.). **Educação Superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: ULBRA, 2001.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 3.ed. Porto: Afrontamento, 1994.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n.68, dezembro, 1999.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v.21, n.73, p.209-244, dez., 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**ANEXOS**

**ANEXO A – QUADRO DE ANÁLISE**

**ANEXO B – DIÁRIO DE CAMPO**

## ANEXO A

### *QUADRO DE ANÁLISE*

#### **Interlocutor: Acrux**

##### Valores e Percepção

- Eu tenho trabalhado em diferentes cursos na universidade, e sempre me senti melhor em termos de desempenho, em termos até de diálogo com o Curso de Pedagogia.
- Os acadêmicos de Pedagogia têm um nível de leitura melhor, muitas delas vem do magistério.
- O fato estarmos envolvidos na construção de futuros professores é algo que precisamos valorizar.
- Pedagogia se trabalha com a criança, e nós temos que auxiliar no conhecimento.
- A Pedagogia tem um lado emocional meu. Talvez por lidar com criança, me sensibiliza muito a criança.

##### Formação de Professores

- Sinto na minha formação saberes sólidos, para desempenhar na universidade.
- Minha experiência enquanto seminarista foi orientando grupos de jovens, foi trabalhando com pastorais populares.
- Formação adequada à profissão que hoje eu exerço.

##### Formadores de Professores

- Saber conhecer, aprender a conhecer, aprender a apreender.
- Saber significativo para a docência, que o conhecimento seja um conhecimento significativo.
- Fazer também, o fazer estará ligado àquelas necessidades momentâneas.
- O conhecimento intelectual, a sabedoria, o ser erudito.
- O saber experiencial. Eu acho que a partir daí cria-se um elo de proximidade, e também um envolvimento.

##### Relações Pedagógicas

- Não posso ter um discurso e uma prática diferenciada, acho isso fundamental.

- O professor está numa posição que muitas vezes é vista como um estereótipo, como um modelo a ser seguido pelo aluno.
- Minha mediação enquanto professor na formação ou na construção desse cidadão

## **ANEXO B**

### ***DIÁRIO DE CAMPO***

#### **Encontro 1**

A reunião do colegiado do Curso de Pedagogia contou com a participação de todos os professores para discutir sobre a Avaliação Nacional de Cursos, as visitas que receberíamos dos representantes do MEC, sobre as informações a respeito do curso, sua história e organização. Por essa razão estávamos muito ansiosos e preocupados, pois seríamos avaliados, observados, teríamos uma conversa com o representante, situação que nos deixou desconfortáveis, estávamos do outro lado, os avaliados.

O encontro iniciou, formalmente, com a leitura de algumas informações gerais sobre o Curso de Pedagogia, posteriormente recebemos o Projeto Político-Pedagógico do Curso para estudá-lo, discuti-lo e compreendê-lo melhor. O momento que se segue foi de tensão por parte dos professores, já que muitos eram horistas e não estavam envolvidos com as atividades desenvolvidas na universidade, embora soubessem dos programas de extensão ou dos projetos desenvolvidos pelo Curso, eram informações muito superficiais, principalmente para aquele momento. Dessa forma, muitos questionamentos foram aflorando, principalmente vindos daqueles professores que tinham formação específica, tais como: “e agora, como vou compreender os termos pedagógicos?” ou ainda, “da pedagogia eu não entendo, vou ter que estudar muito este projeto” como também “precisamos ter mais reuniões para conhecermos melhor o nosso curso”.

Certamente esta reunião não foi como as tantas outras, pois saímos diferentes, tensionados e preocupados por não conhecermos o curso em que éramos docentes, em que formamos professores, foi unânime a percepção de que apenas alguns colegas e a coordenadora do curso entendiam seu funcionamento, causando uma sensação de medo e ousadia.

## **Encontro 2**

Este encontro aconteceu na reunião do colegiado com o representante do MEC. Os professores foram chegando aos poucos, mas marcados por muita ansiedade, através da fala rápida e constante, dos olhares atentos a qualquer movimento e do comportamento agitado. A maioria estava com o projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia em mãos, uma segurança em caso de emergência, como os próprios professores assim se referiam. Muitos deles manifestaram o desejo de sentar ao lado de uma colega com formação em Pedagogia, para se sentir mais seguro.

Contudo, a reunião foi tranqüila, os professores falaram daquilo que lhes é próprio, sua prática pedagógica no Curso de Pedagogia. Por essa razão, saímos muito melhores do que quando começamos o encontro, aflorando um sentimento de pertença ao curso. É importante mencionar que os professores com formação específica se empenharam muito no estudo, nas suas falas, talvez movidos pela incerteza e pela insegurança.

## **Encontro 3**

A pauta deste encontro se referia ao desenvolvimento das práticas das acadêmicas. Houve participação da maioria dos professores do curso. Algumas manifestações sobre a interdisciplinariedade entre as matérias do curso, no sentido de se tornar mais coeso, mais unificado. Considero importante este fato, pois surgiu após a compreensão da organização do curso discutido em outros encontros, assim os professores sentiram necessidade de aliar a teoria com a prática, de como fazer acontecer a proposta dos eixos temáticos durante o Curso. Os professores se mostraram muito disponíveis para montar uma proposta, embora muitos tenham indicado algumas condições desfavoráveis, como a sua carga horária na universidade, bem como em outras instituições, tornando-se um obstáculo para encontros mais frequentes. Houve muitos relatos daqueles que exercem a docência na Educação Básica, na tentativa de aproximar sua prática ou validá-la.

## **Encontro 4**

Este encontro discutiu a respeito das diretrizes do Curso de Pedagogia, aprovada em 15 de maio de 2006, bem como a reformulação do Curso de Pedagogia de URI. Os professores reestruturaram suas ementas, reuniram-se em pequenos grupos a fim de pensar as

ementas, os conteúdos. A grande maioria trouxe sua prática na Educação Básica na tentativa de aproximar as alunas com o contexto escolar. Ao falarem de suas práticas os professores não sentem desconforto, pois estão falando de si, de algo que vivenciam, no entanto ao falarem do Curso, que propostas seriam viáveis, pude perceber a intimidação, parecendo dois espaços muito distantes, o da escola Básica e o da Universidade, inclusive no uso das expressões, na fala. Me pareceu que a Universidade era percebida como um espaço formal de conhecimento, tanto que aqueles que não possuíam títulos de Mestrado ou Doutorado, se sentiam inferiores quanto aos que os possuíam.