

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PEDAGOGIA**

Débora Lopes Paim

NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA

Reflexões acerca da formação do pedagogo generalista

Porto Alegre

1. Semestre

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PEDAGOGIA**

Débora Lopes Paim

NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA

Reflexões acerca da formação do pedagogo generalista

Trabalho de conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, como requisito parcial e
obrigatório para obtenção do título
Licenciatura em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade
Junqueira Filho

Porto Alegre

1. Semestre

2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que estiveram presentes durante esta caminhada...

... à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelência da qualidade de ensino, pelos mestres que tive a oportunidade de conhecer e com os quais aprendi os ensinamentos que espero poder compartilhar a cada dia de docência.

... Ao meu orientador, Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho, sem o qual este momento – tão esperado – não se concretizaria. Pelo apoio, pela paciência, escuta e carinho nas palavras. Pela confiança, pela inspiração.

...Aos alunos e escolas, pelas oportunidades de aprendizado e experiências que tive durante a minha formação.

...Aos colegas que se tornaram amigos, aos amigos que agiram como irmãos! Pelas conversas, abraços, empréstimos de livros, trocas de emails e de olhares compreensivos que tornaram esses quatro anos memoráveis. Sabrina, pelo imenso encanto, aprendizado e alegria que nossa amizade me proporciona todos os dias.

... À minha família, base de todo percurso, pelo apoio incondicional que tive, desde às primeiras mochilas até o diploma. Pelo carinho e motivação, desde os teatros de escola, nos boletins, na aprovação do vestibular até a chegada desse momento.

...Bárbara, Carolina, Delmar e Willian, pela atenção, carinho e principalmente compreensão durante os momentos de ausência. Pela motivação que sempre me fez manter firme, mesmo diante de momentos de dificuldade, desespero, angústia. Pelos abraços fortes, choros e risos compartilhados. É com todo amor que dedico esse momento à vocês.

“Identidade docente não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” - Antonio Nóvoa, 1995

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a formação do pedagogo na tríplice relação: políticas públicas voltadas para o ensino superior no Brasil, o curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRGS) e o olhar das formandas sob esses aspectos. A pesquisa, de caráter qualitativo contou com a análise de documentos e a aplicação de questionário à estudantes em processo de conclusão do curso em questão. Considera assim, em suas categorias de análise, três distintos e inter-relacionados pólos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, conforme a resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006; o currículo e o Projeto Pedagógico da FACED/UFRGS e o olhar das concluintes frente a essa formação. As análises, baseadas nos estudos de Sacristán (2002), Pimenta (1994, 2001), Pimenta e Lima (2005, 2006), Tardiff (2002) e Bondía (2002) permitem identificarmos um silencioso e presente processo de “aligeiramento” na constituição de professores generalistas (atuantes em diferentes áreas) que, conforme o estudo, acarreta principalmente na qualidade da formação do pedagogo que, diante de tais questões, percebe-se muitas vezes despreparados para os desafios cotidianos da educação.

Palavras-chave: formação docente – pedagogo generalista – políticas públicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO: FÁCIL FALAR, DIFÍCIL FAZER!	9
2. DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO	13
3. ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PARA O PEDAGOGO: UM TERRITÓRIO MOVEDIÇO?	15
4. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – A NECESSIDADE DE ATENÇÃO NO OLHAR	18
5. O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACED/UFRGS	23
6. DE FRENTE AO ESPELHO: O QUE PENSAM AS FORMANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA?	30
6.1. Dentro da disciplina: clareza dos objetivos.....	31
6.2. Materiais utilizados.....	32
6.3. O curso: abordagem teórico-prática.....	33
6.4. Do nível de exigência às dificuldades.....	35
7. CONCLUSÕES	39
7.1. Estágio, Prática e Saberes Docentes: reflexões necessárias.....	39
7.2. Visão Econômica da Educação: a necessidade de barreiras.....	41
7.3. Tempos de avidez e pressa.....	43
REFERÊNCIAS	46
ANEXOS	48

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se deu ao longo da oitava etapa do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O tema, formação docente, mais especificamente a formação do pedagogo generalista, envolve questões como a constituição da docência e seus saberes, políticas voltadas para o ensino superior, projeto e ação pedagógica do curso formador, estágio, prática, reflexões.

Assim, durante o trabalho tais questões são apresentadas e problematizadas. No primeiro capítulo, intitulado “Contextualizando o trabalho: Fácil falar, difícil fazer!”, percorro o caminho para chegar na delimitação do tema, bem como a construção do projeto de pesquisa.

Em seguida, no capítulo “Delineamentos teórico-metodológico”, traço um panorama do território em que o trabalho se estrutura, seu referencial teórico e metodologia de pesquisa aplicada.

No capítulo seguinte, “Espaços de atuação para o Pedagogo: um território movediço?”, contextualizo as possíveis habilitações para a profissão de pedagogo, a realidade histórica, econômica e social da educação, bem como os dilemas enfrentados pelos professores na contemporaneidade. Em seguida, em “As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Pedagogia – a necessidade de atenção no olhar”, analiso as diretrizes instauradas desde 2006/2007, que traçam normas para espaços de formação docente, bem como instituem o pedagogo generalista como habilitação do professor de educação básica. Paralelamente, no capítulo “O projeto Pedagógico da FACED/UFRGS”, analiso o curso em questão, sua estrutura curricular, bem como intencionalidade e propostas.

“De frente ao espelho: o que pensam as formandas do curso de Pedagogia?” finaliza as análises acerca da formação na FACED/UFRGS, seguido

do capítulo de conclusões, em que é traçado um panorama da realidade e das possibilidades de qualificação da formação docente.

1. CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO: FÁCIL FALAR, DIFÍCIL FAZER!

O percurso para se chegar ao delineamento do tema proposto por este trabalho nem sempre foi tranqüilo ou simples. Falar da formação docente, e especialmente falar sobre a *própria* formação profissional demanda intensos processos reflexivos, cuidados teórico-metodológicos e lembranças de diferentes e diversos momentos de vivência pessoal e coletiva durante o curso de graduação em Pedagogia.

Recordo-me de sentir uma certa angústia, durante o curso, frente aos momentos tanto de prática, quanto de reflexão acerca desse período. Sempre soube que esse sentimento não pertencia somente a mim, mas fazia parte do cotidiano coletivo das aulas, seminários e conversas com colegas. No entanto, sempre me incomodou muito o fato de, por vezes, cairmos num criticismo “vazio”, numa fala recheada de críticas duras e severas no que toca as questões docentes: professores observados, escolas visitadas, organização de materiais, sistemas de ensino; e às questões formativas: textos reflexivos, pesquisa em educação, articulação entre teoria e prática, etc...

Foi assim que, depois de muitas conversas e também muita leitura acerca da pesquisa em educação, percebi a necessidade de parar, pensar, refletir sobre aquilo que vínhamos somente criticando negativamente. Eis, então, que surge o velho ditado “Fácil é falar; difícil mesmo é fazer!”, justamente, pensando em olhar para esse currículo que me forma, pensar de que forma nós, estudantes do curso de Pedagogia moldamos esse mesmo currículo; que diálogo mantemos com a faculdade (ou não mantemos?!) nesse processo de formação, quais são as possibilidades de mudança e qual será (se assim o quisermos) nossa contribuição para tal. É muito fácil criticar superficialmente um currículo. Difícil é constituir um! É mais fácil eu me conformar com o que tenho ou tive, do que pensar em fazer

parte de processos reflexivos que compreendam as intenções e limites de nossa própria formação...

Não cabe aqui, portanto, a ideia de que só a faculdade nos toca, nos marca, nos interfere... Mas sim a ideia de que, de uma forma ou de outra, sempre deixamos algo de nós... Esta ideia traduz justamente o objetivo desse trabalho, ou seja, deixar algum tipo de marca, seja uma ideia, o início de uma pesquisa, uma reflexão ou um elogio! É olhar o próprio curso formador a partir de uma ótica reflexiva, argumentativa, a fim de contribuir para essas marcas...

É dessa forma que este trabalho se apresenta: como uma possibilidade de olhar para o caminho, para o percurso, para esse ambiente formativo do qual fizemos parte por pelo menos quatro anos, e que continuará sendo perseguido por tantos outros que farão parte do mesmo grupo ao qual agora nos encontramos: formandas do curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)!

A formação docente das licenciaturas – e aqui, especificamente da Pedagogia da UFRGS – é, pela experiência vivida, pouco discutida com os docentes em formação. Durante o curso, os momentos em que nosso currículo, nossa formação foi visível, debatida, discutida, conhecida, lida, pensada, refletida foram momentos de angústia por parte dos estudantes – como nas aulas em que devíamos articular teorias às práticas escolares, por exemplo –, principalmente durante os períodos de mini-prática (os quais ocorrem da quarta à sexta etapa, contemplando as modalidades Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, EJA, espaços pedagógicos não escolares, na modalidade observação e prática) e de estágio curricular obrigatório (realizado na sétima etapa do curso, com a carga horária de 300 horas aula e 100 horas de estudos teórico-práticos realizados durante a disciplina de seminário. Talvez por isso esse tema tem sido representado por um crescente número de pesquisas, seja pela via da formação docente, da identidade profissional ou das práticas educativas. Durante os anos de 1990, por exemplo, cerca de 6% a 7% das teses e dissertações defendidas por pós-graduandos na área da Educação se referiam à formação

docente; logo no início de 2007, no entanto, essa parcela atinge os 22% das produções científicas¹.

Alguns autores (André, 2010) atentam para o fato de que muitas das produções científicas a respeito do referido tema se amparam na intencionalidade de *“dar voz” aos docentes, a fim de que esses passem a conhecer melhor o seu fazer docente*. No entanto, este trabalho compartilha da idéia de que, antes de mais nada, é necessária a contextualização das práticas formativas e de docência. Nesse sentido, conforme nos indica André:

Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação. (ANDRÉ, 2010, p. 278)

Não cabe aqui, portanto, a ideia de ação formativa pautada no individualismo: a formação docente não é exclusiva do professor – o professor não é o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar. Ela deve ser contextualizada por outros e diferentes aspectos que, quer se queira, ou não, estão presentes no cotidiano das salas de aula, escolas e outros espaços pedagógicos: políticas voltadas para o ensino, recursos destinados ao âmbito educativo, formas de gestão institucionais, entre tantos outros.

Dessa forma, entendendo que somos atravessados por inúmeras questões, não apenas enquanto educadores em formação, mas enquanto pessoas, membros de uma sociedade, vivendo numa dada época, pertencentes a uma estrutura social e a uma cultura, penso ser necessário elencar tais questões – torná-las visíveis, entende-las, questioná-las para então repensá-las.

Ao se olhar o currículo do próprio curso formador, é preciso entender que não estamos apenas olhando para uma organização disciplinar: voltar nosso olhar

¹ Dados extraídos de André, Marli E.D.A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n.1, ago/dez 2009, 41-56

para o curso é também olhar a intencionalidade do mesmo, seus objetivos e propósitos. É pensar sua contextualização espaço-temporal. É perceber os atravessamentos que tal currículo sofre, sejam estes políticos, econômicos, culturais ou sociais.

Dessa forma, esse trabalho se propõe a esse desafio. Com o intuito de – repito – não cair num simples criticismo, esta produção propõe uma leitura (e talvez uma possível releitura) contextualizada do currículo atual do curso de Pedagogia da UFRGS, em vigor a partir de 2008, elencando suas características, demandas e limitações. Assim, questiona: de que forma a reestruturação curricular do curso de pedagogia da UFRGS, em vigor desde 2008, juntamente com políticas públicas que se referem à formação docente, aqui especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, influenciam na formação de professores e nas práticas docentes cotidianas? Assim, questiona a forma como esse currículo é percebido pelos formandos; quais são as implicações que este sofre com as normativas públicas e o que isso acarreta aos formandos e à formação docente.

Para tanto, dialogo com alguns autores, na busca de um aparato teórico reflexivo acerca do que foi visto, pesquisado, lido e vivido. Assim, me junto a Sacristán (1999, 2002), nas reflexões acerca das aproximações e distanciamentos das teorias educacionais e das práticas cotidianas. Nas teorizações sobre os estágios de docência, como componente curricular dos cursos de graduação, me apoio em autores como Pimenta (1994, 2001), Pimenta e Lima (2005, 2006). Acerca das identidades docentes, mais especificamente na discussão sobre os saberes docentes, me amparo em Tardiff (2002), num discurso de saberes múltiplos, contextualizados, temporais e inseridos em relações de poder. Tal delineamento teórico costura as idéias, pensamentos, dados e análises realizados durante a pesquisa e escrita do presente trabalho. Assim, convido-os a percorrerem, através dessa leitura, um caminho que envolve o próprio olhar das formandas, envolvidas no seu processo de formação; a universidade, como espaço de formação por excelência e; as políticas públicas voltadas para estas instancias.

2. DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escrita deste trabalho, que se deu durante um semestre letivo, exigiu uma delimitação teórico-metodológica que, dentro deste curto espaço de tempo, pudesse dar conta dos objetivos traçados.

Dessa forma, a pesquisa se constituiu através da análise de documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia – DCN, e o Projeto Pedagógico da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS. Além disso, busco junto às formandas do curso respostas para questionamentos que completam as análises documentais, através de um questionário com questões objetivas e outras dissertativas.

A pesquisa realizada, de cunho qualitativo, busca descrever uma realidade local, específica, porém múltipla e subjetiva a cada um de seus participantes. Tal opção se concretizou através de um questionário que propunha, ao mesmo tempo, uma abrangência no número de participantes e uma especificidade revelada principalmente pelas respostas às questões dissertativas, além de permitir que alguns dados se tornassem mais concretos ou visíveis, através de gráficos, a partir dos quais se pode avaliar estatisticamente algumas respostas dadas pelo grupo. Assim, acredito que a combinação de diferentes instrumentos de geração de dados permitiu uma compreensão mais rica das questões acerca da formação docente.

O questionário continha dezesseis questões, sendo nove objetivas (múltipla escolha) e sete dissertativas. Foi aplicado a vinte e quatro das trinta possíveis formandas do curso de Pedagogia da UFRGS², com retorno de 15 desses questionários.

² Não tive acesso a todas as formandas, pois algumas já haviam concluído cadeiras obrigatórias e outras o Trabalho de Conclusão. Além disso, nas aulas obrigatórias onde pude ter contato com a maioria, ainda existiam aquelas que, apesar de estarem cursando a disciplina, iriam se formar somente nos próximos semestres.

O grupo que respondeu, exclusivamente feminino, varia entre 22 a 32 anos. Todas estão cursando as disciplinas referentes à reflexão do estágio³ (de cunho obrigatório na formulação de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso).

Três estudantes já possuem a formação no Magistério e todas as quinze atuaram e ou atuam na área em formação. Uma das estudantes possuía apenas a experiência do estágio curricular obrigatório. Das quinze participantes, apenas duas ingressaram no curso de Pedagogia antes de 2008.

Durante o trabalho, para identificação das participantes da pesquisa, usarei a letra Q (seguida de um número) quando da transcrição de algumas respostas dadas.

³ EDU 03081 Reflexão sobre a Prática Docente - 0 a 7 anos; EDU 02100 Reflexão sobre a Prática Docente - 6 a 10 anos e EDU 03082 Reflexão sobre a Prática Docente – EJA.

3. ESPAÇOS DE ATUAÇÃO PARA O PEDAGOGO: UM TERRITÓRIO MOVEDIÇO?

Temos acompanhado, ainda que superficialmente, as mudanças econômicas e conseqüentemente sociais que atingem a todos os setores, inclusive a educação pública. Na própria faculdade de Educação da UFRGS, mais especificamente no curso de Pedagogia, há um forte estudo acerca das mudanças políticas que influenciam direta ou indiretamente o trabalho docente. No entanto, questiono: se a educação básica está em processo significativo de mudança, o que então ocorre nos espaços de ensino superior, formadores de docentes que atuarão nessa educação básica? Como está se dando esse processo formador, se há e quais são as conseqüências, tanto para o currículo do curso, quanto para a profissão.

Ou seja, temos visto a educação, e aqui especialmente a educação básica, transformar-se aos poucos e talvez de forma silenciosa, sem muitas vezes nos darmos conta do que pode estar ou está acontecendo. Uma das questões que penso ser das mais desafiantes para a atuação do profissional com habilitação em Pedagogia é o da escola submeter-se à lógica de mercado: competição entre instituições, exames de diagnóstico das escolas (como Provinha Brasil, ENEM, ENADE, etc.), investimento público em escolas com melhores posições nos rankings das avaliações, além de um estímulo grande por parte dos governos em parcerias público-privadas, em que esses espaços públicos são geridos externamente por empresas do âmbito privado que aplicam à educação a lógica de mercado, através de metas, avaliações, conteúdos rígidos, inflexibilidade de cronogramas, etc.

Outro aspecto, relacionado às mudanças ligadas aos territórios de atuação do pedagogo é a gradual ampliação de direitos a grupos historicamente excluídos desses espaços escolares, como jovens e adultos e pessoas com deficiência.

No caso do Ensino de Jovens e Adultos, percebe-se nos últimos anos uma busca pela ampliação do acesso a pessoas que não foram escolarizadas, ou que saíram das escolas ainda nos anos iniciais. Além disso, o pedagogo, atualmente, encara um processo quase inverso: cada vez mais jovens (adolescentes) têm buscado o EJA como uma alternativa ao ensino regular comum. Ou seja, os professores têm lidado com um público que, teoricamente, não seria o destinado especificamente para esse ensino, com suas características, desejos e objetivos que são peculiares à fase da adolescência.

Acerca do ensino voltado para a educação inclusiva para portadores de deficiências, pode-se observar que o tema é recorrente em debates e discussões durante a formação. No entanto, cabe ressaltar que a maior parte dessas discussões não decorrem apenas das mudanças legislativas, da ampliação do acesso do deficiente ao ensino regular comum, em classes comuns, mas sim do preparo – ou despreparo – em nossa formação para lidarmos com uma gama de aspectos relacionados à educação inclusiva. O professor acaba se sentindo, além de despreparado, muitas vezes desamparado, justamente pela realidade e condições do ensino básico.

Rodrigo Saballa, em sua tese defendida em 2011, atenta para essas transformações econômicas e sociais com conseqüências diretas na formação do pedagogo. O autor elenca as transformações curriculares, as habilitações possíveis e conseqüentemente as funções para e do pedagogo frente ao atual cenário político, econômico e social ao qual nos encontramos. Ao debater sobre a mudança das denominações atribuídas à figura do pedagogo, sinaliza:

[...] muitas foram as denominações atribuídas à figura do pedagogo enquanto profissional da educação. O pedagogo bacharel (“técnico em educação”), o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no curso Normal, o pedagogo “especialista” em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador, orientador educacional), [...] o pedagogo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial, o pedagogo das mais variadas habilitações inventadas pelas instituições da rede privada de ensino (empresarial, do campo, de jovens e adultos [...]) e, enfim, o pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia qual era sua função. (SABALLA, 2011, p. 112)

Nesse sentido o presente trabalho tem a proposta de problematizar tais transformações, mas vai além. Se antes, conforme alguns autores, como Libâneo e Pimenta (2002), o curso fragmentado apresentava alguns problemas (caráter tecnicista, excessiva estrutura curricular, fragmentação de tarefas no âmbito da escola, separação do currículo entre formação pedagógica de base e estudos correspondentes às habilitações específicas), hoje, a formação do pedagogo generalista traz mais embates ao cenário educacional. Como Saballa (2011) diz:

“A nova questão agora é: Como formar (em um único curso) um pedagogo professor (de zero a dez anos, de jovens e adultos, do Curso Normal, de cursos técnicos na área de educação) e um gestor escolar? Novos tempos, novos embates. Momento de problematização. E agora, pedagogo?” (SABALLA, 2011, pg)

4. AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – A NECESSIDADE DE ATENÇÃO NO OLHAR

É nesse contexto de mudanças significativas, de implementação de políticas que se voltam para uma perspectiva mercantil da educação, que analiso as atuais DCNs para o curso de Pedagogia, além do Plano Pedagógico da FAGED/UFRGS.

A Resolução CNE/CP, nº1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, deixa claro alguns pontos que aqui se tornam pertinentes de serem analisados.

Conforme o texto, a docência é compreendida *“como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional”*, atravessada por relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Assim, insere a idéia de articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem.

Logo em seguida, no artigo 4º da Resolução, informa

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos

Insere uma das principais mudanças para os cursos de pedagogia: o professor generalista. O pedagogo formado passa a ter sua habilitação voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) nas totalidades iniciais. Além disso, as “atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão

de sistemas e instituições de ensino” (DCNP 2006), devendo ser o pedagogo capaz de planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas próprias do setor da educação, de atividades educativas escolares e não-escolares.

Quanto à duração, a Resolução resolve:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Acredito ser este um indicativo das mudanças frente às novas realidades econômico-sociais em que estamos inseridos. Penso nessa formação generalista, que em um curto espaço de tempo propõe a aquisição de conhecimentos teórico-práticos capazes de dar conta das bases para a atuação docente – em espaços distintos.

Outro fator a ser contemplado pela resolução é o atendimento às demandas sociais que a escola precisa dar conta. Fica evidente que, pela resolução a formação tecnicista já não supre as necessidades da sociedade atual. É preciso também uma base formativa, voltada para outras questões além do fazer técnico.

Também insere a interdisciplinaridade como um dos pilares da formação docente. Conforme o Art. 3º:

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

Ou seja, insere de fato, o que muito se discute, analisa, propõe durante a faculdade: uma costura, um entrelaçamento entre os diversos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, seja em relação aos princípios e fundamentos, seja em relação às didáticas. Assim, dá a idéia de uma educação não mais fragmentada, mas sim constituída a partir da articulação de conteúdos e da contextualização dos espaços de atuação.

Quanto à estrutura do curso de Pedagogia, como insere o artigo 6º, a formação do pedagogo constituirá na

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;

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

f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

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

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

Essas são algumas resoluções do artigo 6º que firmam a idéia do pedagogo generalista, que além de dominar conteúdos, formas didático-pedagógicas do fazer docente em diferentes espaços – Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, EJA e outros espaços não-escolares – deve também apreender as formas de gestão possíveis para esses espaços. A transposição desses fazeres para a responsabilidade do pedagogo tende a reforçar a idéia de que o único responsável pelo sucesso ou fracasso escolar dos indivíduos (e conseqüentemente do sistema de ensino no geral) é o professor.

Penso que essa forma de responsabilizar é desarticulada com os sistemas de ensino, com as diretrizes tanto para o ensino de base, quanto para a formação docente e com as visões de gestão governamentais, de forma que, no geral, nem a sociedade, nem o corpo docente conseguem enxergar e, conseqüentemente, refletir sobre tais questões, elencando as origens dos problemas enfrentados. Assim, acabamos por excluir desse círculo questões incisivas nos processo educacional, como as políticas públicas voltadas para educação, as DCNs que instauram normativas para a formação docente, os processo de gestão e financiamentos para educação.

Há hoje um senso comum de que “todo bom começo tem um bom professor”⁴. Ou seja, cai-se novamente numa idéia liberal, mercantil do ensino: melhores escolas, conseqüentemente, tem melhores professores, e portanto, melhores alunos! Deriva daí a idéia da crítica a formação, como uma espécie de *crítica em série*: a sociedade me culpa (eu, professor) pelo fracasso escolar e eu culpabilizo a minha formação docente.

Penso que talvez alguns fatores sejam atendidos pela Resolução. Um ponto é o fato de as licenciaturas terem sua procura cada vez mais reduzida, devido a

⁴ Utilizo-me da frase-chave e refrão de uma propaganda do movimento Todos pela Educação de 2011, a qual ilustra a idéia da centralização da responsabilidade sobre o professor. Além disso, utilizo-me dessa frase pois trata-se de um movimento apoiado pelas seguintes empresas: Banco Real, Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Odebrecht e Suzano, com o objetivo de efetivar o direito a educação, com metas específicas a serem seguidas e alcançadas pelo país até o ano de 2022.

inúmeros fatores (desvalorização da profissão, salários baixos, ambiente de trabalho precário, etc.)⁵. Seria a formação generalista uma forma de atrair estudantes, com vistas a uma maior possibilidade de atuação? Seria essa uma busca pela redução de gastos por parte dos governos com a educação, na redução do número de empregados (um mesmo pedagogo pode desempenhar várias funções, na mesma escola ou em escolas diferentes)? Penso que talvez estejamos nos encaminhando, muito sutilmente, para um *sim*, de forma que o pedagogo acaba se desdobrando, ainda que dentro de uma mesma escola, em vários “profissionais”: é professor de diferentes etapas, coordenador pedagógico, faz atendimento pedagógico aos alunos... Enfim, assume diferentes posições na mesma área de atuação.

Vale ressaltar que não cabe aqui a idéia de que o melhor seria a formação fragmentada. Como já foi visto, esse tipo de formação acaba trazendo pontos problemáticos para a formação docente. No entanto, é importante pensarmos sobre essa demanda governamental que, ainda que bem vista pelos pedagogos em formação, não deve deixar de ser pensada, questionada ou problematizada, bem como sobre os processos de aligeiramento na formação e suas conseqüências para a qualidade desses profissionais.

⁵ Conforme dados do site UFRGS, o número de candidatos para as 120 vagas de Pedagogia no concurso vestibular de 2008 foi 537, com uma densidade de 4,47 candidatos por vaga. Em 2011 esse número cai para 368, com uma densidade 3,07 candidatos por vaga. Dados disponíveis em <http://www.ufrgs.br/coperse/>.

5. O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACED/UFRGS

A Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia (COMGRAD), que estabelece o Projeto Pedagógico do referido curso é composto por nove docentes da faculdade, sendo estes representantes dos respectivos departamentos: Estudos Básicos (DEBAS), Ensino e Currículo (DEC) e Estudos Especializados (DEE); discentes, além da secretária da comissão.

A partir da Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006, que estabeleceu as DCNs para os cursos de Pedagogia, no ano de 2007 foram implementadas algumas mudanças curriculares para o curso da Faculdade de Educação da UFRGS, sendo 2008 o ano de ingresso da primeira turma nesse novo currículo. Segundo a COMGRAD,

A atual reformulação curricular do Curso avança no sentido de reforçar a tendência da formação que tem sido feita pela Faculdade de Educação desde a década de 80 e consiste na formação de profissionais que são simultaneamente docentes, pesquisadores e dirigentes de processos educacionais em espaços de educação formal e informal. (COMGRAD, 2009)

Nesta nova configuração, o currículo aborda, então, conforme as DCNs, as características específicas do trabalho com crianças de 0 a 10 anos, e também com jovens e adultos. Conforme esta Comissão, o objetivo do curso é

Formar um profissional habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (COMGRAD, 2009)

Assim, percebe-se a intenção de alicerçar o currículo em três distintos e interligados pólos: a docência, a pesquisa e a gestão dos processos educativos. Conforme o documento:

Identificada esta tendência e considerando as discussões [...] em torno da necessidade de formar o pedagogo não somente como docente mas também como gestor dos processos educacionais, a FAGED/UFRGS decidiu oficializar esta formação que o mercado de trabalho já indicava ser feita nesse curso. (COMGRAD, 2009)

Assim, a formação do pedagogo deve prepará-lo para o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional. O currículo de formação, “compreendido como um conjunto de situações de aprendizagem, disciplinas, valores e atitudes” (COMGRAD,2009) induz à concepção de um profissional com uma tríplice relação e exigência do seu trabalho.

O/a pedagogo/a é um/a profissional que domina saberes e que em sua prática reflete, transforma e apresenta novas configurações a esses saberes e, ao mesmo tempo, assegura a dimensão ética dos saberes que dão suporte à sua prática no cotidiano de seu trabalho. Essa tríade – domínio de saberes, reflexão-transformação de saberes e atuação ética - é inseparável nos processos de formação desse profissional, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional. (COMGRAD, 2009)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS contempla as diretrizes para tal, de forma que deixa claras as questões ligadas à estrutura do curso, como carga horária mínima, habilitações, conteúdos, núcleos de estudo, estágios⁶.

Vale destacar algumas questões curriculares presentes no documento. O primeiro aspecto a ser destacado é o fato da grade curricular estar organizada por eixos articuladores que caracterizam e dão nome ao seminário responsável pela costura entre as disciplinas do semestre ao qual se refere.

⁶ Para consultas:

<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Certificado.pdf>

Assim, a grade se organiza da seguinte forma: 1ª ETAPA – Educação e Sociedade (processos de inclusão escolar); 2ª ETAPA – Infâncias, Juventudes e Vida Adulta (estudos sobre a constituição das infâncias, juventudes e vida adulta); 3ª ETAPA – Gestão da Educação: Espaços escolares e Não-Escolares (ênfase reside nas questões relativas aos processos de gestão escolar); 4ª ETAPA – Aprendizagens de Si, do Outro e do Mundo (inserção em um espaço educativo que atenda crianças de 0 a 3 anos de idade); 5ª ETAPA – Organização Curricular: Fundamentos e Possibilidades (inserção em um espaço educativo que atenda crianças de 4 a 7 anos de idade); 6ª ETAPA– Saberes e Constituição da docência (inserção em um espaço educativo que atenda crianças de 7 a 10 anos de idade, e/ou EJA); 7ª ETAPA – Constituição da docência: Práticas Reflexivas (estágio de docência); 8ª ETAPA – Registro Reflexivo Sobre as Práticas e Temas Eletivos.

Conforme o Projeto, e pela experiência vivenciada, há inserção dos alunos desde o primeiro semestre, através de observações, em espaços escolares. O seminário focaliza o olhar (contextos sociais nos quais os espaços educativos estão inseridos, as primeiras infâncias, os processos de gestão escolar, processos educativos para as diferentes modalidades, constituição da docência em diferentes espaços) que o aluno terá durante o semestre e a observação, além de propor uma costura, uma articulação entre o que é visto nas demais disciplinas do curso. Conforme traz o documento:

Em suma, a Comissão de Graduação do Curso procurou construir um currículo que se articula no que diz respeito à sua verticalidade (as disciplinas de cada etapa seguem princípios e características do eixo) e horizontalmente, ou seja, os núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e o de estudos integradores estão presentes em todas as etapas, instrumentalizando os/as alunos/as para, conforme aponta o artigo 2º das Diretrizes Nacionais, a realização de estudos teórico-práticos, investigativos e reflexivos, bem como para o exercício da docência e dos processos de gestão em suas várias modalidades. (COMGRAD, 2009)

Essa proposta de articulação entre disciplinas e conteúdos é fundamental para se pensar nessa formação não fragmentada. Além disso, penso ser essa um

modo de evidenciar a interdisciplinaridade como possibilidade não apenas dentro das escolas como também no ambiente acadêmico formador de docentes.

Isso, no entanto, não ocorre com a última etapa do curso, onde de fato o projeto de pesquisa (Trabalho de Conclusão do Curso) se concretiza. Nesta etapa, os estudantes encontram dificuldades para articular a escrita do Trabalho de Conclusão, a disciplina de Reflexão sobre a prática docente (0 a 7 anos; 7 a 10 anos e EJA), cujo objetivo, segundo a súmula de cada uma dessas disciplinas, é orientar acerca da escolha do tema, do planejamento, da execução e da divulgação de um trabalho de investigação a partir da prática docente com crianças de 0 a 10 anos e ensino de jovens e adultos, além da disciplina obrigatória “Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos”.

Outro ponto a ser repensado é o número de disciplinas cursadas, principalmente nos primeiros semestres, chegando a uma média de sete disciplinas por etapa. Partindo da idéia e corroborando com o que nos traz Larrosa (2002) de que informação não é conhecimento, e de que conhecer implica então em sentir, refletir, pensar sobre, ser tocado, questiono: como possibilitar aos alunos um aprofundamento dos conteúdos, uma aproximação com o eixo que norteia a etapa e a possibilidade da realização de trabalhos significativos sem um tempo necessário para a transmutação das informações que chegam pelas disciplinas em conhecimento?

Percebe-se, ainda, que a busca pela proximidade e a articulação entre a teoria e o trabalho pedagógico propriamente dito se, dá preferencialmente, em momentos organizados exclusivamente para que isso aconteça, como, por exemplo, as Semanas de Observação, quando os estudantes frequentam espaços escolares e não-escolares, e as semanas de Mini-práticas, quando, além de observar, os estudantes, posteriormente, retornam às escolas para uma semana de prática junto aos grupos em que realizaram as observações.

Entretanto, vale aqui destacar que nem sempre essa inserção nos diferentes espaços escolares e não-escolares garante a articulação entre teoria e prática. Para autores como Sacristán (2002) e Pimenta (2002), a busca pela

aproximação entre teorias educacionais e o fazer docente vai muito além de simples observações. Sabe-se que imitar também é uma forma de aprender, e assim, acadêmicos aprendem com os docentes observados, elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica dos seus modos de ser. No entanto, essa forma baseada na simples observação impõe alguns limites. Como nos traz Pimenta e Lima (2005, 2006, p. 8), “Nem sempre o aluno dispõe de elementos para essa ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados”. Grande parte é o que acaba acontecendo na escrita dos Relatórios de Observação, que se transformam numa espécie de criticismo vazio – os alunos vão às escolas, observam por alguns dias e concluem no geral que o professor titular não desempenha bem seu papel, que segue modelos tradicionais de ensino, ou seja, não faz um trabalho bom. De certa forma, esse tipo de conclusão empodera o observador, que considera que – este então é capaz de ver com clareza a realidade do outro observado, e critica, e sugere, ainda que seja aluno dos semestres iniciais. Ou seja, consegue julgar conhecimentos que ele ainda não possui e uma prática que ainda não realizou ou tem. Essas questões, conforme experiência própria, não são problematizadas pelos professores das disciplinas, permitindo que essas observações pautadas na crítica, não sejam repensadas, revisitas ou analisadas pelo grupo – estudantes e professor.

Penso que o que falta, talvez, seja uma clareza maior dos objetivos, e até mesmo de orientação aos estudantes de Pedagogia no sentido da ética do olhar o outro a partir da visibilidade de suas práticas e de relatar o que viu, seja por escrito, via Relatório de Observação, seja durante conversas, junto aos grupos de alunos, nos debates de cada disciplina. É necessário, para que esse processo de distanciamento entre o fazer docente e as teorias de ensino, se reduza já no início do curso. Corroboro com Flávia Barbosa, quando afirma que:

Geralmente, a ação de avaliar o outro causa desconforto, principalmente ao avaliado, àquele que está na ‘vitrine’, expondo em essência tudo aquilo que é, e por isso ao falar de avaliação, estamos nos referindo a um ato complexo e delicado, que exige critérios, ética e justiça. Conforme

afirma Luckesi (2000), implica principalmente em acolher. (BARBOSA, 2011, p. 17)

Um outro aspecto a destacar, que penso ser positivo para a formação docente, é de o curso ter também a pesquisa como componente curricular presente ao longo dos quatro anos. Já no primeiro semestre, inicia-se com a disciplina Introdução à pesquisa em Educação. No decorrer do curso, são realizados projetos de pesquisa (fica a cargo da iniciativa de cada professor pedir aos alunos que elaborem projetos de pesquisa), culminando na realização dessa para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, durante a oitava e última etapa. Não são apenas pesquisas cujo foco esteja apenas no estágio ou outras práticas pedagógicas desenvolvidas durante o curso, mas também a pesquisa que tem como objeto a *práxis*, o próprio fazer docente dos estudantes, os dilemas enfrentados durante a profissão bem como possibilidades que podem existir na proposta de tornar o ensino mais significativo aos alunos. Assim, permite-se um processo reflexivo da *própria prática*, na busca de articular o que se aprende com a proposta de ensino.

A proposta da epistemologia da prática, conforme Sacristán (1999:12), considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Este conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela 'cultura objetiva', ou seja, as teorias da educação, de modo a possibilitar aos professores trazê-los para as situações concretas, configurando seu acervo de experiência 'teórico-prático' em constante processo de re-elaboração. Assim, a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, re-significando-os e sendo por eles re-significados. (PIMENTA e LIMA, 2005, 2006, p. 16)

De certa forma, essa prática evidencia o anseio desta Faculdade de Educação de formar professores que reflitam sobre sua prática, sobre o seu fazer, sobre seus saberes. Cabe no entanto, novamente, ratificar a importância da clareza dos objetivos nas propostas curriculares, justamente pra não se cair na crítica vazia, do *outro*, descontextualizada.

Assim, evidencia-se pelo Projeto Pedagógico da FACED/UFRGS a proposta que objetiva propor aos estudantes uma articulação entre a construção dos seus saberes docente e suas práxis, as práticas escolares institucionalizadas e as teorias que incidem na profissão. Além disso, explicita que esse domínio de saberes, a reflexão-transformação e a atuação ética do futuro profissional da educação são inseparáveis dos processos de formação do pedagogo, seja na dimensão do docente, do pesquisador ou do gestor educacional.

6. DE FRENTE AO ESPELHO: O QUE PENSAM AS FORMANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA?

Outra coisa que me preocupa é que na academia é direcionada, muitas vezes, ao professor, a culpabilização pelo fracasso escolar, sem que se leve em conta outros fatores que interferem diretamente na aprendizagem. Fala-se muito em problemas de “ensinagem”, mas pouco se fala sobre os desafios da carreira docente, sobre o que leva um professor a desapaixonar-se pela profissão, sobre o desempoderamento da autoridade docente subjugada pela indisciplina escolar. Enfim, as teorias nos são apresentadas massivamente, são discutidas de maneira bem convincente, mas qual a relação que mantêm com as escolas da periferia, com as infâncias de rua, com os problemas socioeconômicos e culturais que resistem em nos deixar colocar em ação todos os conhecimentos que a faculdade nos concedeu? (Q6, sobre avaliação na relação entre teoria e prática, proposta pela faculdade)

Acredito que algumas disciplinas deveriam fazer mais relações com a realidade das escolas. Mais atividades práticas, nas próprias aulas, como oficinas...Algumas aulas que tratam de linguagem, matemática, psicopedagogia, poderiam fazer mais atividades concretas conosco, com o objetivo de ampliar nossos repertórios de jogos, atividades, brincadeiras.... (Q12, sobre possíveis mudanças e sugestões para o curso de Pedagogia)

Penso que as disciplinas de Literatura, Música, Jogo e Educação, Teatro e Artes Visuais são as que mais enriquecem nesse sentido, porém, elas ocupam um espaço muito pequeno nos 4 anos de graduação. Um meio de resolver essas carências seria ter, pelo menos, uma disciplina eletiva voltada para cada uma dessas áreas (Q15, sobre possíveis mudanças e sugestões para o curso de Pedagogia)

O panorama registrado pelas estudantes em processo de conclusão do curso, acerca de suas vivências, experiências nesse processo formativo aponta aquilo que pode ser considerado como conseqüências da formação do pedagogo generalista. Assim, procuro neste capítulo categorizar o que foi dito e explicitado através dos questionários aplicados, na busca por uma aproximação entre os discursos políticos normatizadores acerca da formação do pedagogo e a visão das concluintes sobre sua própria formação.

6.1. Dentro da disciplina: clareza dos objetivos

Um dos primeiros questionamentos feitos às estudantes é se de fato há em cada disciplina um plano que contenha sua apresentação, bem como o traçado de objetivos, metodologias de avaliação, leituras a serem realizadas, conteúdos e procedimentos de ensino. Conforme questionário aplicado, cerca de 53% das formandas respondem que, na maior parte, as disciplinas do curso atendem à essas questões.

Porém, quando a pergunta refere-se à efetivação de tais planos, somente cerca de 33% respondem que a maior parte das disciplinas conseguiu seguir de fato o que havia sido planejado pelos professores. A maioria responde, conforme opções de resposta (a. Sim, todos; b. Sim, a maior parte; c. Sim, mas cerca da metade; d. Sim, mas menos da metade e e. Nenhum) que metade e menos da metade não conseguem por em prática o que foi planejado.

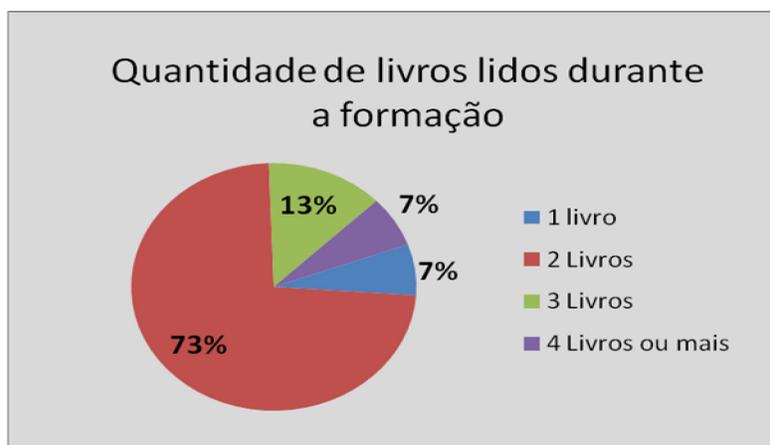
Fica evidente a busca por uma organização disciplinar por parte dos docentes, de conteúdos, além do cumprimento dos cronogramas estabelecidos. Como apontam as formandas, as aulas pré-programadas esquematizam o corpo da disciplina, tornando mais claros seus objetivos, aquilo que será visto, estudado. O que ocorre com muitas disciplinas, é que mesmo que esse esboço seja feito, ainda que os estudantes consigam se organizar dentro dos conteúdos, muitas vezes o plano da disciplina, bem como seu cronograma não consegue ser seguido conforme o planejado. O que as formandas chamam atenção é a desorganização por parte de alguns professores que não dão conta dos conteúdos, esquecem de por o cronograma dentro do calendário acadêmico, não cumprem os objetivos traçados e não conseguem dar conta das leituras solicitadas. Isso, no entanto, se difere de propostas que mantêm o cronograma aberto, flexível, adaptado conforme à demanda de cada turma.

Penso que isso talvez seja um reflexo daquilo que já foi dito antes: as disciplinas necessitam dar conta de todo conteúdo em um curto espaço de tempo. Fica muitas vezes impossível seguir o cronograma, caso o professor sinta

necessidade da turma em se aprofundar em determinados aspectos e temas ou esclarecer dúvidas.

6.2. Materiais utilizados

Pontos como esse visto no item anterior ficam claramente explicitados quando a pergunta se refere ao tipo de material que foi/é mais utilizado por indicação dos professores durante o curso. Todas as questionadas, 100%, respondem que o material mais utilizado foi/é cópias de trechos ou capítulos de livros. Em contrapartida, o gráfico a seguir mostra as respostas acerca da quantidade de livros inteiros lidos durante a formação:



É importante destacar que as respostas que evidenciam a leitura de 3 livros inteiros ou mais, em sua maioria, apontam para livros que foram subdivididos em grupos, onde um ou mais capítulos eram leituras obrigatórias para seus componentes, que depois deveriam apresentá-lo a turma. Esse sistema, como as formandas nos trazem, é uma proposta que é seguida por vários professores, com vistas a dar conta de leituras completas. Isso, no entanto, como as respostas indicam, tornavam as aulas maçantes, acabavam por não estimular a leitura de

todo livro pela turma – justamente porque cada grupo deveria se aprofundar em um capítulo específico e preparar sua apresentação.

Há uma inquietação por parte das concluintes no que se refere a essas questões. Alguns dizeres evidenciam esse fato:

“Pelo que recordo, apenas na disciplina de Linguagem I foi feita a leitura “obrigatória” de um livro inteiro: “Psicogênese da Língua Escrita”. A turma foi dividida em capítulos para apresentar aos colegas....eu li o livro inteiro, mas a maioria da turma não leu...” (Q2)

“Como posso dizer que sou de uma outra corrente teórica sem nunca me aprofundar em nenhuma? Como posso ser crítica sem conhecer? Acabo respondendo da maneira que o professor [da disciplina] se posiciona..”.(Q13)

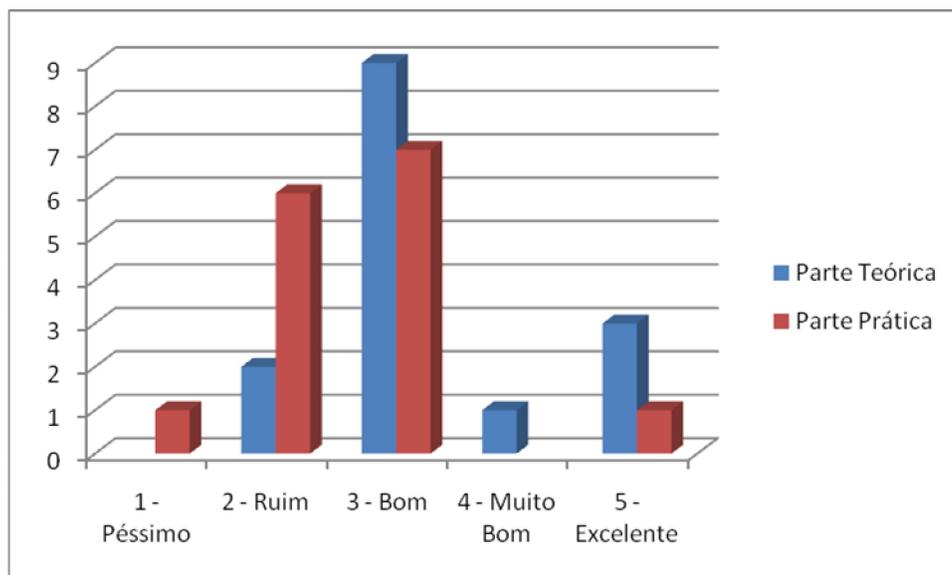
“Às vezes não consigo entender...pedem para eu me posicionar teoricamente mesmo eu não tendo estudado isso [...] Como posso não concordar com a teoria Crítica, sem nunca ter lido um livro sobre ela? Ou como posso me dizer freireana, se li apenas um livro inteiro de Paulo Freire?’(Q14)

Retorno, portanto, ao argumento anterior acerca da relação conteúdo–tempo-cronograma que acaba prejudicando as disciplinas, no sentido de não conseguir dar conta do previsto. Penso que os professores se vêem atados, de forma que preferem “pincelar” um pouco de cada conteúdo e tema, justamente na busca pela divulgação dos conteúdos.

6.3. O curso: abordagem teórico-prática

Conforme as respostas aos questionários, pode-se perceber uma busca por um certo equilíbrio entre as disciplinas de cunho mais teórico (disciplinas que tratam mais dos fundamentos da educação: Sociologia, História, Psicologia, Filosofia, entre outras) e outras de cunho mais prático (disciplinas voltadas às didáticas, planejamento, avaliação, relativas tanto à EI, quanto aos anos iniciais do EF e da EJA). Quando questionadas como viam a abordagem do curso, na parte teórica (disciplinas que tratavam mais dos fundamentos da educação: Sociologia,

História, Psicologia, Filosofia...) e na parte prática (disciplinas de teor voltadas às didáticas, planejamento, avaliação, relativas tanto à EI, quanto aos anos iniciais do EF e da EJA), as estudantes deveriam dar uma nota, de 1 a 5 (sendo 1 = “péssimo”, e 5 = “excelente”). Conforme o gráfico abaixo, podemos perceber que em sua maioria, as respostas se concentram entre as notas 2 (Ruim) e 3 (Bom).



Como visto, podemos inferir que do ponto de vista das formandas, o curso acaba por dar uma ênfase maior aos fundamentos da educação, nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, principalmente. As disciplinas de cunho prático, voltadas aos conteúdos e metodologias de ensino acabam ficando num segundo, terceiro plano, muitas vezes não suprimdo o que os estudantes consideram como saberes necessários ao fazer docente. É o que ocorre com cadeiras como Didática e Avaliação, Ação Pedagógica de 0 a 10 anos, Ação Pedagógica na EJA, Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Sócio-históricas. Com exceção de Linguagem e Matemática, que se estendem por dois semestres (matemática) e três semestres (linguagem, nos módulos I, II e III), cada um deles de três créditos (o que significa a metade de uma manhã), as demais disciplinas devem dar conta de toda a abrangência de sua especificidade em apenas um módulo.

Ainda assim, é importante destacar a busca do curso de Pedagogia por equilibrar esses dois pontos fundamentais da formação docente – a parte de fundamentações, mais teórica, e a parte voltada mais à prática. Pimenta (1994) atenta para o fato de que esses processos de “aligeiramento” na formação de profissionais incidem sobre a criação de espaços desiguais de poder, que acaba acarretando na predominância de um viés – o teórico.

Penso que, além de ser reflexo desse processo de aligeiramento sobre a formação do pedagogo, tem a ver com o processo de generalização do profissional. Ao tentar suprir questões básicas, no período de quatro anos, acabamos por não conseguir nos aprofundar em temas e conteúdos, tanto da parte voltada à prática, quanto da parte voltada aos fundamentos da educação.

6.4. Do nível de exigência às dificuldades

Quando questionadas quanto ao nível de exigência do curso, as formandas, na sua maioria (80%), respondem que o curso deveria exigir muito mais dos estudantes, conforme o gráfico abaixo nos indica:



Quando 80% dos questionários nos informam que o curso deveria exigir mais ou muito mais dos próprios estudantes, se faz necessário considerar este um ponto importante de reflexão. Penso, pela experiência vivida, que a Faculdade de Educação acaba de muitas formas sendo condescendente quanto ao que se refere às exigências, avaliação, freqüência, participação. Isso fica claro em questões como a não exigência pelos professores das leituras obrigatórias, aprovação mesmo com excesso de faltas, conceituação de trabalhos sem critérios claros, o que faz com que trabalhos excelentes recebam a mesma nota de outros que não demonstram tanta qualidade. Isso é sentido e vivido pelas formandas, de maneira que essas acabam sendo condescendentes com a situação (não lêem os textos, entregam trabalhos fora do prazo, não mantêm freqüência e/ou assiduidade nas aulas, e conseguem ser aprovadas, muitas vezes com conceito máximo), percebendo que muitas vezes o esforço na busca pela qualidade é no âmbito individual, pessoal, de interesse por parte do estudante, não da faculdade. Isso significa que muitas vezes, optamos pela “lei do esforço mínimo”, já que há como seguir estudando dessa forma. Ao se depararem com disciplinas nas quais os professores exigem mais, cobram leituras, participação e trabalhos, estabelecem prazos de entregas de tarefas ou reprovam alunos por excesso de faltas, o grupo de estudantes se impressiona, mas de uma maneira geral, se impressiona – ou assusta – com o *professor* da disciplina, como se esse nível de exigência não pudesse existir na formação. O que não é verdade, justamente pelo respondido pelos próprios estudantes!

No que se refere às dificuldades encontradas, o grupo elenca principalmente, vivências durante o estágio:

- 1) Dificuldades de lidar com os diferentes perfis de turmas, tanto na Ed. Infantil, Anos Iniciais e EJA (agressividade, desmotivação, violência, desinteresse, por parte dos alunos, sejam crianças ou adultos);
- 2) Poucas visitas por parte das orientadoras de estágio;
- 3) Sem retorno dos planejamentos semanais;

- 4) Falta de orientação frente a problemas encontrados para realização do estágio;
- 5) Preferência por parte dos professores pela reflexão individual (estudantes se sentiam mais seguras nos poucos momentos de troca entre as colegas);
- 6) Orientadora com pouca experiência ou sem atuar na área há tempos;
- 7) Estudantes chegam ao estágio sabendo pouco (principalmente sobre avaliação, didática, planejamento)

Penso que há uma frustração frente ao estágio, por parte das estudantes. Há uma angústia para se ter um contato maior com o cotidiano de uma sala de aula. Esquece-se, talvez, que o estágio é uma grande oportunidade de aproximação com a prática. Uma chance ímpar ao longo do curso de articular as teorias que foram estudadas nas diferentes disciplinas com necessidade de responder prática e teoricamente aos desafios colocados pelas realidades das diferentes salas de aula em que estágios são realizados.

O que vemos é que essa angústia dos acadêmicos acaba por transformar-se numa busca por treinamento de habilidades e competências, o que destoia da proposta de estágio feita pela FAGED, que busca a produção de uma prática efetiva, a partir da aproximação com as realidades das escolas em que os estágios são realizados, consequentemente, da concepção do estágio como pesquisa. Conforme Pimenta e Lima

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre. A exigência dos alunos em formação, por sua vez, reforça essa perspectiva, quando solicitam novas técnicas e metodologias universais, acreditando no poder destas para resolver as deficiências da profissão e do ensino, fortalecendo, assim, o mito das técnicas e das metodologias. Esse mito está presente não apenas nos anseios dos alunos, mas também entre professores e, sobretudo, em políticas governamentais de formação, que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino. Está, deste modo, em movimento o

ciclo de uma pedagogia compensatória, re-alimentada pela ideologia do mito metodológico. (PIMENTA e LIMA, 2005,2006,p 10)

Penso que as estudantes não têm clara a proposta do estágio, e acabam por ver este *somente* como um período de uma aproximação com o cotidiano, com as ações pedagógicas institucionais e com a práxis. Isso, no entanto, conforme nos traz Sacristán (2002), se difere da prática que é objetivada para o estágio, conforme o Plano Pedagógico da COMGRAD/FACED, que pauta esse período em processos reflexivos, na proposta do professor-pesquisador, no ensino baseado na ação-reflexão-ação.

Assim, com nos traz Pimenta e Lima (2005, 2006), o estágio como pesquisa, como movimento de reflexão, se volta para análises de contextos, de situações nos quais alunos, professores, coordenação pedagógica, comunidade escolar e sistema de ensino estão inseridos, do que somente para o fazer docente, dentro da sua sala, com seus alunos.

7. CONCLUSÕES

Ao concluir este trabalho, penso ser necessária a reflexão sobre apontamentos que incidem sobre esta pesquisa. Entendendo a FACED/UFRGS, e o curso de Graduação em Pedagogia, como instâncias preocupadas com a qualidade da formação do profissional, e que buscam um constante aperfeiçoamento de suas práticas. Faz-se então a necessidade de destacar aspectos que se fizeram presentes durante a construção deste trabalho e que talvez possibilitem intervenções no sentido de contribuir para os processos de formação de pedagogos desta Faculdade de Educação.

7.1. Estágio, Prática e Saberes Docentes: reflexões necessárias

Conforme foi visto, há diferenças entre o que propõe a faculdade no estágio e o que esperam as formandas desse período de sua formação. Penso que isso acarreta no processo de distanciamento entre estudos acadêmicos sobre a educação e o cotidiano nas salas de aula que ocorre hoje na educação, principalmente pública. Os estudantes, ao cursar o período de estágio, muitas vezes se deparam com uma prática (que deve ser realizada por eles) que não é a *práxis*, pois se volta para uma disciplina (ao qual deve ser aprovado), um orientador de estágio (que de certa forma, espera que o estudante realize o que *pra ele* é importante no processo de ensino-aprendizagem), uma necessidade (fazer o que for preciso para passar, tendo que agradar – e esse é o termo que melhor cabe aqui – tanto o professor titular da turma na qual está estagiando quanto seu orientador).

Diante desses sujeitos, aspectos e funcionamentos, penso que não fica claro aos estudantes quais são, exatamente os objetivos do estágio proposto pelo

curso de Pedagogia, qual seja, o de articular a prática com a teoria e, refletindo sobre as duas, viver, enfim, a tão anunciada, necessária, libertadora práxis.

O que talvez fique evidente, é que muitas das angústias das formandas, que são questões subjetivas a cada uma, acabam sendo conseqüências da formação desse pedagogo generalista, com conseqüências para a educação básica. “Na prática, a teoria é outra”, diz uma frase comumente repetida nos ouvidos e na fala de estudantes. O que me faz perguntar, também inevitavelmente: o que (não) ocorre nesse espaço formador – no curso de Pedagogia da FAGED-UFRGS – para chegarmos ao ponto de pensar que o que é estudado, visto – ainda que com todas observações, objeções e contradições possíveis – durante quatro anos não é aproveitado no cotidiano escolar?

Tardiff (2002) aponta para essa relação que os professores estabelecem com os saberes produzidos na sua formação, quando nos diz que:

A relação que os professores mantem com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIFF, 2002, p.40)

Segundo Tardiff (2002), esse distanciamento entre a universidade como espaço formador por excelência e a prática pedagógica dos estudantes, deriva do fato de que essas relações implicam numa distância social, institucional, epistemológica. Assim, torna-se numa visão hierárquica e fabril de produção dos saberes.

Mais uma vez, a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem a tarefas de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes [...]. (TARDIFF, 2002, p. 41)

Dessa forma, há na formação um indicativo, ou uma tentativa no que se refere à construção desses saberes pelo professor: a criação de espaços e

situações onde haja a possibilidade dos estudantes sentirem-se como construtores dos saberes docentes. Saberes estes não ajustados dentro da perspectiva técnica, mas que, conforme Tardiff (2002), possam estar pautados na construção do saber científico, vinculados às realidades do ensino, campo de atuação do professor.

Conforme a pesquisa, fica claro que a proposta de formação da FACED vai além da docência vista como fazer e habilidade técnica. Engloba a reflexão e a pesquisa como processos necessários na busca pela qualidade do ensino. Pimenta e Lima (2005, 2006) atentam para o fato de que a pesquisa inserida no fazer docente permite a ampliação e a análise dos contextos onde os estágio e o fazer docente se realizam. Além disso, essa análise contextualizada permite que se deixe a crítica vazia de lado e se explore, se problematize as situações vivenciadas. Dessa forma,

Esse estágio pressupõe outra postura diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estágios e estagiários a assumirem uma postura de ir às escolas e dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidas na postura investigativa. (PIMENTA e LIMA, 2005, 2006, p.14)

7.2. Visão Econômica da Educação: a necessidade de barreiras

A gestão da educação brasileira, nos últimos anos, vem sofrendo intervenção (in)direta de instâncias privadas internacionais, como o Banco Mundial. Essas empresas são estrategistas de modelos mercantis, (como o modelo neoliberal, Terceira Via, Terceiro Setor⁷) e afirmam sua presença mundial como financiadoras de projetos para o setor público e privado. Para tanto, tais

⁷ Para maiores conhecimentos acerca do assunto, sugiro a leitura de livros e artigos feitos pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Vera Peroni, cuja área de atuação é Estudos e Políticas Públicas de Educação. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>

questões requerem a incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o aumento da produtividade das nações (a exemplo, a formação de mão-de-obra qualificada).

Autoras como Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, 2010) atentam para essas mudanças e apontam por exemplo, para o fato do surgimento do chamado Terceiro Setor, onde os espaços tornam-se públicos, não-estatais. Empresas privadas investem em parcerias com espaços públicos formando um território não mais dirigido pela própria instituição, mas sim gerido por alguém de fora, do âmbito privado. As autoras ainda nos informam que esse espaço, não mais estatal, está inserido num contexto de globalização da economia que acarreta nos desdobramentos das políticas públicas para um viés mercantil, gerido por instituições internacionais como Banco Mundial, e Fundo Monetário Internacional (FMI), que propõe novas reformas educacionais, justamente para um novo tipo de mercado, de consumidor e uma nova perspectiva de cidadania e democracia.

O fato de não ocorrer adaptações dos novos modelos gerenciais das áreas econômicas, para a esfera social, resulta em um baixo desempenho desses financiamentos. Em contrapartida, apesar de não solucionar os problemas estruturais da educação, o Banco Mundial “participa das definições da agenda educacional do país, em consonância com as condicionalidades impostas no processo de financiamento externo.” (FONSECA, 1997). Os exames nacionais de desempenho (Provinha Brasil, ENEM, ENADE, etc.) e o que está sendo feito atualmente com seus resultados (atingir metas, financiar melhores colocados, pontuação mínima, entre outros), são exemplos de como os financiamentos externos e essa visão de mercado em outros setores sociais não apenas atingem as escolas, como também as gerenciam e regularizam indiretamente. Sendo assim, de maneira imposta, a busca pela melhor colocação e a competitividade, desgastam cada vez mais os educadores e gestores, transformam a escola em comércio, não analisam o contexto social nem os processos e avanços cognitivos dos estudantes, além de apenas servirem como índices apresentados internacionalmente.

Ao atingir a esfera social, esses modelos tendem a aplicar uma visão economicista e meritocrática, aumentando gradativamente a exclusão social daqueles que ficam fora dos novos processos de produção e das novas formas de conhecimento. Tais mudanças afetam diretamente a escola ao considerarem que a competição (e conseqüentemente o mérito) gera a qualidade. Exige assim, que a educação – e o docente e seu fazer – moldem-se aos interesses de mercado, formando mão-de-obra qualificada às exigências desse.

É preciso estar atento a essas mudanças – que, repito, muitas vezes são sutilmente implementadas nas escolas – que transformam, implicitamente, aquilo que seria um direito – a educação – a um consumo, cada vez mais luxuoso, se levado em conta a qualidade do mesmo. Assim, torna os alunos clientes consumidores de um produto, que ao se qualificarem, terão uma melhor colocação no mercado de trabalho. Dessa forma, conforme Pimenta e Lima (2006), há um “contraponto entre universidade como espaço formativo por excelência e políticas geradas pelo Banco Mundial que reduzem a formação a simples treinamento de habilidades e competências (p. 11)”

7.3. Tempos de avidez e pressa...

Consumir – e consumir com pressa –, tem sido uma característica marcante da sociedade contemporânea. Consumir uma idéia, um ano, uma formação, uma informação, um curso. Essa é a demanda da atualidade. O que talvez estejamos enfrentando – pensando no curso de formação de professores –, é uma crise desse modo de ser, estar e viver. A educação, ou melhor, a educação de qualidade exige muito mais do que apenas consumir. É talvez isso que proponho ao olhar o currículo do curso, as DCNP e a visão das formandas: de que forma estamos agindo, o que estamos consumindo de aprendizagem, de conhecimento enquanto professores em formação? Enquanto espaço acadêmico de formação de pedagogos?

Penso que ao propor aos professores da educação básica que reflitam sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre o tempo de cada aluno, sobre a diferença entre o que é informação e o que é conhecimento, é sem dúvida, possibilitar que se olhe também para a formação desse professor. O que fica claro neste trabalho de conclusão de curso de Pedagogia, e que talvez possa ser uma contribuição para o curso, é a necessidade sentida pelas formandas de calma, de espaço e de tempo para se pensar, agir, refletir, sentir.

Assim, quando questionadas sobre formas alternativas de se pensar o curso, sugestões que poderiam melhorar o curso, as formandas, massivamente, respondem que talvez uma significativa mudança esteja na alteração do tempo de duração do curso. Não vêem tanta necessidade no aumento do número de disciplinas, mas sim na expansão dos semestres, no tempo necessário para que seja possível uma apreensão dos conteúdos estudados e sua significação.

Outro ponto de destaque evidenciado pelas respostas, é que as estudantes sentem-se sobrecarregadas, sobretudo na última etapa, em que ocorre a realização do trabalho de conclusão. Isso se dá pelo fato de haver três instâncias paralelas ocorrendo ao mesmo tempo: a construção do trabalho junto ao orientador, a disciplina de reflexão sobre a prática docente (que orienta a pesquisa e que por vezes destoa daquilo que pede o orientador de cada aluno) e a disciplina obrigatória Educação Especial, Docência e Processos Inclusivos. Segundo as estudantes, fica praticamente impossível vivenciar esses três pontos de maneira significativa. A preocupação maior incide na escrita do TCC e na sua apresentação oral, o que acaba prejudicando as outras disciplinas.

Também há sugestões de mais disciplinas eletivas que deem conta das demandas por parte das formandas, voltadas principalmente para um viés mais prático. Conforme questionário, algumas estudantes sugeriram eletivas de Artes, Música, Teatro, ensino de geografia e história na Educação infantil, Anos iniciais no ensino fundamental e EJA.

Quando nas falas das formandas aparece “preciso de mais tempo”, fica evidente a importância dessa posição na estrutura curricular do curso, na busca pela qualidade do mesmo. Volto a Larrosa (2002) acerca das questões que

articulam informação, conhecimento, tempo e experiência. Entendendo essa experiência, de acordo com Larrosa (2002), como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. [...] também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p. 23)

É um tempo maior, mais tranqüilo, reflexivo que as formandas pedem. O tempo necessário para a digestão da massiva quantidade de informação ingerida por nós a cada dia, por quatro anos. Um tempo para que algo nos aconteça, nos toque, nos mude ou transforme. Essa é, talvez, a maior possibilidade na busca por uma qualidade de ensino cada vez maior. Um ensino com base no conhecimento, não na informação; significativo a cada um, e que talvez necessite de mais tempo. Um tempo para pensar, para refletir. Um tempo para aprender.

REFERENCIAS

ANDRÉ, Marli E.D. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Formação Docente- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n.1, ago/dez 2009, 41-56

BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão**. Porto Alegre, 2011. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

BONDÍA, Jorge Larrosa. Tradução de GERALDI, João Wanderley. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Barcelona, Espanha.. Revista Brasileira de Educação, Jan/fev/mar/abr 2002.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os curso de graduação em Pedagogia: Brasília: CNE, 2006.

FONSECA, Marília . **O banco mundial e a gestão da Educação brasileira**. In: III Congresso Latino-Americano de Educação, 1997, Campinas. III Congresso Latino-Americano de Educação. Campinas : universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1997

PERONI, Vera Maria Vidal. **A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado**. Revista de Educação Brasileira. V. 19 n. 40 (maio/ago 2010) Cuiabá EdUFMT pp. 215-227

PERONI, Vera Maria Vidal. OLIVEIRA, R. T. C., FERNANDES, M.D.E. **Estado e Terceiro Setor; as novas regulações entre o publico e o privado na gestão da educação básica brasileira**. Educação & Sociedad, v. 30, p.761-778, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. São Paulo: Cortez, 1994

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes concepções**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006

SABALLA, Rodrigo. **A invenção do Pedagogo Generaiista: problematizando discursos implicados no governmento de professores em formação**. Porto Alegre, 2011 (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Tendências Investigativas na Formação de Professores**. Inter-Ação: Revista. Faculdade Educação UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002

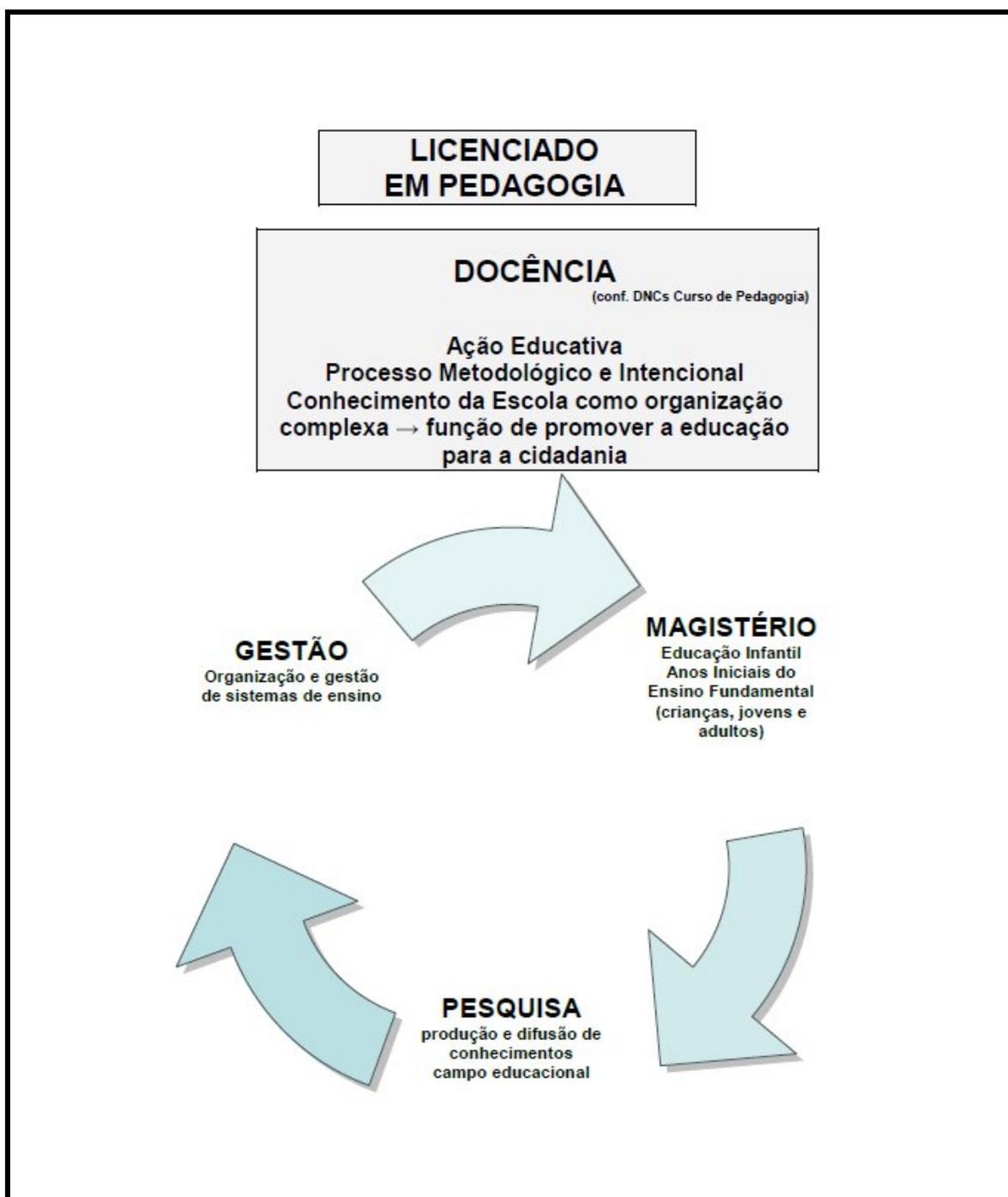
TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e Formação Profissional. 5ª Ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Comissão de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Porto Alegre, 2009. Disponível em

<http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/Projeto%20Pedagógico%20Certificado.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Esquema gráfico do Projeto Pedagógico FAGED/UFRGS. Disponível em <http://www.ufrgs.br/faced/comissoes/comgrad/esquema.pdf>



Anexo 2: questionário aplicado à estudantes em processo de conclusão do curso de Pedagogia/ UFRGS, 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Sexo Feminino Masculino

Ano em que entrou no curso de Pedagogia da FAGED-UFRGS: _____

Ano de conclusão do curso: _____

Idade: _____

1. Ao iniciarem os trabalhos em cada disciplina, os docentes discutem o plano de ensino com os estudantes? (questão 74 ENADE/2008)
 - a. Sim, todos.
 - b. Sim, a maior parte.
 - c. Sim, mas apenas cerca da metade
 - d. Sim, mas menos da metade.
 - e. Nenhum discute.

2. Os planos de ensino contem todos os seguintes aspectos: objetivos, procedimentos de ensino e de avaliação, conteúdos e bibliografia da disciplina? (questão 75 ENADE/2008)
 - a. Sim, todos.
 - b. Sim, a maior parte.
 - c. Sim, mas apenas cerca da metade
 - d. Sim, mas menos da metade.
 - e. Nenhum contem.

3. Na sua opinião, os planos de ensino das disciplinas do curso foram seguidos conforme estabelecidos previamente?
 - a. Sim, todos.
 - b. Sim, a maior parte.
 - c. Sim, mas apenas cerca da metade
 - d. Sim, mas menos da metade.
 - e. Nenhum seguiu / não houve planos de ensino.

4. Que tipo de material, entre os listados abaixo, é/foi mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso? (questão 80 ENADE/2008)
 - a. Livros-texto inteiros e (ou) manuais
 - b. Apostilas e resumos
 - c. Cópias de trechos ou capítulos de livros
 - d. Artigos de periódicos especializados
 - e. Anotações, manuscritos e cadernos de notas

5. Quantas leituras de livros completos foi/foram solicitada(s) durante seu curso, antes da realização do estágio? Você se recorda das disciplinas em que essas leituras foram solicitadas?

6. De 1 a 5 (sendo 1 = "péssimo", e 5 = "excelente"), como você considera que seu curso abordou:

Parte teórica (disciplinas que tratavam mais dos fundamentos da educação: Sociologia, História, Psicologia, Filosofia...): _____

Parte prática (disciplinas de teor voltadas às didáticas, planejamento, avaliação, relativas tanto à EI, quanto aos anos iniciais do EF e da EJA): _____

7. Você cursou Magistério?

Sim Não

8. Você tem ou já teve alguma experiência de sala de aula, além dos estágios obrigatórios dos cursos de Magistério e/ou Pedagogia e das mini-práticas ao longo do curso de Pedagogia? Se sim, qual/quais?

Sim Não

9. Em qual etapa de escolaridade você realizou seu estágio obrigatório do curso de Pedagogia?

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Iniciais do Ensino de Jovens e Adultos

10. Você encontrou algum tipo de dificuldade durante a realização do estágio? Se sim, quais, por que? Qual a sua avaliação a este respeito? Justifique sua resposta.

11. Na sua avaliação, você considera que durante o curso de Pedagogia houve momentos de articulação entre teorias e práticas docentes (seminários, mini-práticas, estágios obrigatório e outras experiências em salas de aula?

12. Você considera que durante o seu estágio teve uma orientação :

Excelente Boa Ruim

Justifique sua resposta, elencando:

- pontos fortes da orientação:

- pontos frágeis da orientação:

- situações marcantes vivenciadas durante a orientação:

13. Como você caracterizaria o trabalho realizado pelo seu orientador/pela sua orientadora de estágio:

- junto a você:

- junto à escola em que você estagiou:

- junto à professora e aos alunos e familiares dos alunos do grupo em que você realizou o estágio:

13. Você se recorda de ter estudado, em algum momento do curso de Pedagogia, diretrizes nacionais e/ou legislação acerca do ensino superior?

- Sim, de maneira aprofundada
 Sim, de maneira superficial
 Não estudei

14. Como você avalia o nível de exigência do curso? (questão 96 ENADE/2008)

- a. Deveria exigir/ter exigido muito mais de mim
b. Deveria exigir/ter exigido um pouco mais de mim
c. Exige/exigiu na medida certa
d. Deveria exigir/ter exigido um pouco menos de mim
e. Deveria exigir/ter exigido muito menos de mim

15. Qual você considera a principal contribuição do curso? (questão 97 ENADE/2008)

- a. Obtenção de diploma de nível superior
- b. Aquisição de cultura geral
- c. Aquisição de formação profissional
- d. Aquisição de formação teórica
- e. Melhores perspectivas de ganhos materiais

16. Existe, para você, algum aspecto que, na sua opinião, é preciso repensar/melhorar/aprofundar em relação ao atual currículo do curso de Pedagogia? Se pudesse, o que você modificaria nesse currículo?
