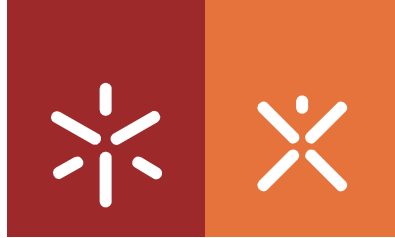




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivanilda Maria e Silva Bastos

**Formação na graduação em Pedagogia:
avaliar a conexão entre a estrutura curricular
e as competências exigidas para a prática
pedagógica**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ivanilda Maria e Silva Bastos

**Formação na graduação em Pedagogia:
avaliar a conexão entre a estrutura curricular
e as competências exigidas para a prática
pedagógica**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Desenvolvimento Curricular

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Palmira Carlos Alves

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND**

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Maria Palmira Carlos Alves, pela cumplicidade na produção deste texto, pela paciência e dedicação nas orientações e pela seriedade, comprometimento com que conduz a pesquisa em educação.

À professora Sílvia Sell Pilloto, pelo incentivo e leitura minuciosa dos meus escritos e por me motivar a evoluir sempre academicamente.

A minha amiga e colega Sonia Regina Pereira e Marlene Feuser Westrupp, pela compreensão da importância da pesquisa.

Ao Sidney Schossland, pelo incentivo à continuidade dos meus estudos e da minha trajetória de pesquisa e por me incentivar ao ingresso no doutoramento.

À minha filha Anna Carolina pela revisão da tese e por todo amor e carinho.

À Coordenação de Pedagogia da UCRS, por compreender a importância da pesquisa, permitindo flexibilidade na realização dos estudos para uma maior dedicação a este trabalho.

À Kellim, minha querida aluna e estagiária, pela paciência e competência na transcrição das entrevistas.

Às professoras e alunas do Curso de Pedagogia da UCRS, que gentilmente me concederam as entrevistas.

A Deus eu só quero dizer: Obrigada por tudo pai!

DEDICATÓRIA

A minha mãe

Pelo carinho, amor incondicional e por estar sempre presente,
em todos os momentos da minha vida.

Aos meus filhos e aos meus amigos e familiares
pela parceria e amor cotidiano.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Formação na graduação em Pedagogia: avaliar a conexão entre a estrutura curricular e as competências exigidas para a prática pedagógica

RESUMO

A (in)adequação existente entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico e as atividades práticas da vida profissional constituem preocupação constante das universidades, especialmente em uma época de rápidas transformações ocorridas em função da globalização dos mercados e da informatização de todas as esferas da vida econômica e social. Com base nesse contexto, o presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica exploratória de fontes primárias, sobre dados oficiais e secundários e sobre a produção de autores que discutem o tema na área da Educação. A problemática do estudo é: como ultrapassar o *gap* existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica dos cursos de Pedagogia e aqueles necessários à vivência da prática profissional? A metodologia utilizada foi qualitativa, realizando dezasseis entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram audiogravadas com devida solicitação e salvaguarda de anonimato. O objetivo de apresentar o curso de Pedagogia nos modelos de formação e os seus aspetos curriculares dentro da Educação brasileira. A recolha de dados foi realizada em 2016, a professores e alunos caloiros e finalistas no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade em estudo. A pesquisa colheu opiniões sobre as vantagens, defeitos do curso e de como se pode melhorar a qualidade do ensino para atingir os objetivos esperados. Como conclusões mais pertinentes, comprovam-se a existência de: a) distanciamento entre a realidade aprendida no curso de Pedagogia e as práticas docentes; b) evidência da necessidade de revisão curricular para melhor desempenho docente; c) a necessidade docente de trabalhar metodologias para motivar o aluno; d) formas de avaliação mais abrangentes; e e) necessidade de mais atividade prática. O curso de Pedagogia, na ótica curricular e metodológica, mobiliza os saberes pedagógicos de setores específicos de modo que, na convergência entre a experiência dos docentes e dos discentes, se possa fortalecer a formação teórico-prática. Também em termos de desenvolvimento de trabalho futuro, parece crucial prosseguir com a tarefa de analisar outras realidades universitárias, abarcando outras áreas do saber, tendo em vista as mesmas perguntas de partida deste estudo, poder-se-á ajudar os docentes e, porventura, outros decisores interessados, na tomada de decisões, com base em informações mais rigorosas.

Palavras-Chave: avaliação escolar, formação de professores, pedagogia, prática docente, teoria e prática escolar.

Training in graduation in Pedagogy: assessing the connection between the structure of curriculum and skills required for teaching practice

ABSTRACT

The (in) adequacy existing between the contents studied in the academic field and the practical activities of professional life are a constant concern of universities, especially in a time of rapid changes that occurred due to the globalization of markets and the computerization of all spheres of economic life. and social. Based on this context, the present study was carried out from an exploratory bibliographic search of primary sources, on official data, and secondary, on the production of authors who discuss the theme in the area of Education. The study's problem is: how to bridge the gap between the theoretical knowledge acquired in the academic training of Pedagogy courses and those necessary for the experience of professional practice? The methodology used was qualitative, carrying out sixteen semi-structured interviews. The interviews were audio-recorded with proper request and safeguarding anonymity. The objective of presenting the Pedagogy course in the training models and their curricular aspects within Brazilian Education. Data collection was carried out in 2016, for fresh and final teachers and students within the scope of the Pedagogy course of the University under study. The survey gathered opinions about the advantages, defects of the course and how to improve the quality of teaching to achieve the expected objectives. As the most pertinent conclusions, the existence of: a) distance between the reality learned in the Pedagogy course and the teaching practices; b) evidence of the need for curriculum revision for better teaching performance; c) the teaching need to work on methodologies to motivate the student; d) more comprehensive forms of assessment; and e) the need for more practical activity. The Pedagogy course, from a curricular and methodological point of view, mobilizes the pedagogical knowledge of specific sectors so that, in the convergence between the experience of teachers and students, theoretical-practical training can be strengthened. Also in terms of future work development, it seems crucial to continue with the task of verifying other university realities, covering other areas of knowledge, bearing in mind the same starting questions of this study, it can help teachers and, perhaps, other decision makers interested in decision-making, based on more accurate information.

Keywords: Pedagogy, school assessment, teacher training, teaching practice, theory and practice teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Apresentação do tema e contextualização do problema	1
1.2 Motivações para o estudo.....	2
1.3 Estrutura da apresentação	4
2. A FORMAÇÃO DOCENTE	6
2.1 O Curso de Pedagogia.....	6
2.2 Década de 1980: marco de avanços e conquistas	10
2.3 A Pedagogia moderna	12
3. MODELOS E PERSPETIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
3.1 A (des)articulação dos conhecimentos na graduação em Pedagogia.....	17
3.2 A dicotomia entre teoria e prática: onde fica o saber pedagógico?	19
3.3 A formação para a realidade do cotidiano: ainda um desafio.....	22
3.4 Estratégias possíveis para a formação docente	22
4. DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: PROJETOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	27
4.1 Currículo nos cursos de Pedagogia das Universidades Comunitárias: questões, tendências e métodos.....	27
4.2 Instituição do Curso de Pedagogia.....	30
4.3 Abordagem disciplinar e abordagem transdisciplinar.....	31
4.4 Estratégias de ensino	32
4.5 Modalidades e funções da avaliação.....	37
4.6 Para uma proposta curricular na graduação de Pedagogia.....	42
5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	45
5.1 Problemática da Investigação	45
5.2 Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo	46
5.3 Opções metodológicas	47
5.4 Fases da investigação	49
5.5 Contexto	50
5.5.1 Universidade Comunitária da Regio Sul - UCRS.....	50
5.5.2 Curso de Pedagogia na Universidade Comunitária da Região Sul.....	51

5.6 Objeto de estudo.....	56
5.7 Instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise dos dados	58
5.7.1 Guião por grupos de respondentes	60
5.7.2 Natureza da pesquisa.....	61
5.7.3 Técnicas de Análise de dados.....	62
5.8 Procedimentos Metodológicos de Análise dos Dados.....	63
5.8.1 Caracterização dos entrevistados do Grupo 1 – professores	66
5.8.2 Caracterização dos entrevistados do Grupo 2 – Alunas Caloiras	70
5.8.3 Caracterização dos entrevistados do Grupo 3 – Alunas Finalistas	71
6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	72
6.1 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 1 - professores	72
6.2 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 2 - alunas caloiras	89
6.3 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 3 - alunas Finalistas.....	97
7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES E ANEXOS.....	131
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	131
ANEXO 2 – MATRIZ CURRICULAR 2016 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS	132
ANEXO 3 – MATRIZ CURRICULAR PROPOSTA EM 2017 - CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL - UCRS	135
ANEXO 4 – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORAS E ACADÊMICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS.....	140
APÊNDICE 1 – ROTEIRO A – PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS	152
APÊNDICE 2 – ROTEIRO B – ALUNAS CALOIRAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS	153
APÊNDICE 3 – ROTEIRO C – ALUNAS FINALISTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS	154

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia 2016 da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS Universidade	29
Quadro 2 – Estratégias de ensino	34
Quadro 3 – Estratégias de ensino A	35
Quadro 4 – Estratégias de ensino B	36
Quadro 5 – Participantes no estudo	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de vagas, inscritos matrículas do Curso de Pedagogia – Matutino.....	54
Gráfico 2 - Número de vagas, inscritos matrículas do Curso de Pedagogia – Noturno.....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Domínios, tópicos e subtópicos: Grupo 1/Guião A – Professores.....	64
Tabela 2 - Domínios, tópicos e subtópicos: Grupo 2/Guião B – Alunos Caloiros.....	65
Tabela 3 - Domínio, tópicos e subtópicos: Grupo 3/Guião C – Alunos finalistas	65
Tabela 4 - Habilitação Profissional – Grupo 1 Professores	69
Tabela 5 - Tempo de Docência – Grupo 1 Professores	70
Tabela 6 - Conteúdos Estudados no Âmbito Académico – Grupo 1 Professores.....	73
Tabela 7 - Reestruturação do Currículo de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil – Grupo 1 Professores.....	75
Tabela 8 - Implementação de Novas Disciplinas – Grupo 1 Professores.....	76
Tabela 9 - Valorização das Práticas Pedagógicas – Grupo 1 Professores.....	77
Tabela 10 - Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 1 Professores	79
Tabela 11 - Práticas Pedagógicas e Processo de Ensino – Grupo 1 Professores.....	80
Tabela 12 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 1 Professores.....	81
Tabela 13 - Debates para Disciplinas Pedagógicas – Grupo 1 Professores	82
Tabela 14 - Planejamento de Aulas – Grupo 1 Professores.....	84
Tabela 15 - Estratégia para Possíveis Problemas – Grupo 1 Professores.....	85
Tabela 16 - Metodologia de Avaliação – Grupo 1 Professores	86

Tabela 17 - Dificuldades no Processo de Avaliação – Grupo 1 Professores.....	87
Tabela 18 - Aspetos Relevantes – Grupo 1 Professores	88
Tabela 19 - Motivação para Pedagogia – Grupo 2 Alunas Caloiras	89
Tabela 20 - Escolha da Universidade – Grupo 2 Alunas Caloiras.....	90
Tabela 21 - Experiência Profissional – Grupo 2 Alunas Caloiras	91
Tabela 22 - Objetivos dos Conteúdos e Disciplinas – Grupo 2 Alunas Caloiras	92
Tabela 23 - Metodologias de Ensino – Grupo 2 Alunas Caloiras	93
Tabela 24 - Importância das Práticas Pedagógicas – Grupo 2 Alunas Caloiras	93
Tabela 25 - Práticas mais utilizadas em aula – Grupo 2 Alunas Caloiras	94
Tabela 26 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 2 Alunas Caloiras	95
Tabela 27 - Práticas no Início do Curso – Grupo 2 Alunas Caloiras	95
Tabela 28 - Ser Avaliado – Grupo 2 Alunas Caloiras	96
Tabela 29 - Critérios de Avaliação – Grupo 2 Alunas Caloiras	96
Tabela 30 - Instrumentos de Avaliação – Grupo Alunas Caloiras	97
Tabela 31 - Motivação para Pedagogia – Grupo 3 Alunas Finalistas	98
Tabela 32 - Escolha da Universidade – Grupo 3 Alunas Finalistas.....	99
Tabela 33 - Experiência Profissional – Grupo 3 Alunas Finalistas	100
Tabela 34 - Conteúdos e Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas.....	100
Tabela 35 - Valorização das Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas	101
Tabela 36 - Reestruturação do Currículo Pedagógico – Grupo 3 Alunas Finalistas	102
Tabela 37 - Estrutura Curricular e Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas.....	103
Tabela 38 - Exercício do Magistério – Grupo 3 Alunas Finalistas	104
Tabela 39 - Práticas Pedagógicas e Formação Profissional - Grupo 3 Alunas Finalistas	104
Tabela 40 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 3 Alunas Finalistas	105
Tabela 41 - Instrumentos de Avaliação – Grupo 3 Alunas Finalistas	106
Tabela 42 - Aspectos Relevantes – Grupo 3 Alunas Finalistas	106

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do tema e contextualização do problema

A velocidade das transformações sociais com os profundos efeitos da globalização, o advento da internet e da informatização de todas as áreas do conhecimento tem obrigado a recorrentes mudanças de perspectivas e práticas em educação.

Nos diferentes segmentos do mundo do trabalho, uma questão que necessita de atenção e constantes reformulações versa sobre a (in)adequação existente entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico e as atividades e práticas da vida profissional, independentemente do setor onde estas se realizem.

Numa perspectiva ampliada, tais discussões estabelecem com a formação profissional uma relação científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política, que deve nortear o currículo educacional do ensino superior como um todo (Taffarel & Lacks, 2005).

Levantando razões que poderiam explicar esse fenômeno, é possível presumir, num primeiro momento, que ele ocorre pela falta de oportunidade que os profissionais têm para se dedicarem à reflexão das próprias atividades no cotidiano, associando-as ao que foi estudado na academia, principalmente devido à abrangência com que essas atividades se apresentam e à dinamicidade do dia a dia do trabalho, que limitariam ou impediriam o tempo necessário para tal reflexão, pois na vida cotidiana, o indivíduo é um "(...) ser genérico, coparticipante do coletivo, da humanidade, se encontra em potência nem sempre realizável" (Netto & Falcão, 2005, p. 25).

Entretanto, a (in)adequação entre aquilo que foi oferecido no curso superior e o que é exigido na prática profissional também pode ser explicada pelas contradições existentes nos próprios cursos de graduação, em que muitas vezes a aquisição de conhecimentos se dá de forma desarticulada. No Brasil, no Ensino Superior e na área da Educação, desde a sua criação em fins da década de 1930, o curso de Pedagogia tem passado por significativas transformações, acompanhando mudanças sociais e políticas, implicando modificações de conteúdo e de forma, transformados ao longo do tempo sob diferentes diretrizes políticas e governamentais.

Nas últimas décadas, a formação do pedagogo tem merecido especial atenção, sobretudo em função da proposição colocada, isto é, a (in)adequação entre os conteúdos acadêmicos apreendidos ao nível de graduação e aqueles necessários à prática pedagógica (Libâneo, 2015a).

Candau (2006) afirma que, nos últimos anos, a discussão sobre a identidade profissional e o papel do professor na sociedade, bem como, as questões relativas à formação, tanto inicial como continuada, tem sido intensa e, em épocas de crise, emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político-social, como científico, cultural e ético, contexto em que o sentido da Educação precisa de ser ressignificado.

Neste sentido, o curso de Pedagogia, onde se vislumbra uma vivência profissional futura que, pensa-se, ratificará e ampliará os conhecimentos ali transmitidos, não confirma essa perspectiva. Disso decorrem sentimentos de incompetência para enfrentar situações quotidianas da prática profissional, de falta de preparação para o exercício pleno da profissão, de frustração e, principalmente, a incerteza de estar preparado para os enormes desafios a ser enfrentados num mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de qualificação.

Pomos a hipótese de a origem desse descompasso, dessa falta de sintonia com as expectativas do mercado de trabalho e insuficiência formativa, esteja na matriz curricular do curso, similar nas diferentes instituições brasileiras, que não estará propiciando o desenvolvimento da capacidade de reflexão, mas privilegiando um viés puramente técnico-racionalista da formação profissional, não contemplando a experiência prática desde o início (Pimenta, 2005; Pimenta & Lima, 2006).

Assim, a conexão entre a formação do pedagogo e o preparo para a prática pedagógica é o tema que se desenvolve nesta pesquisa. O problema que se coloca é: como ultrapassar o *gap* existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação académica dos cursos de Pedagogia e aqueles necessários à vivência da prática profissional?

1.2 Motivações para o estudo

Algumas proposições doutrinárias motivam o estudo. Assim, afirma Alves (2006, p. 161) que o campo curricular aborda diversas posturas teóricas e outras complementares e, nesse sentido, diversas aproximações teóricas permitem analisar, de maneira crítica, “os processos de desenho, implementação e gestão curricular, desde o nível micro – a aula, até ao nível macro – a totalidade do sistema educativo”.

Por outro lado, além das variáveis que determinam e interferem na alteração do fazer docente e das escolhas de ações diferenciadas no processo de ensino na universidade, a reflexão sobre a sua função e a discussão dos fins e valores para a sua existência, assim como, a definição do tipo de

homem que se deseja construir, a partir das vivências ali efetivadas, são também fatores relevantes para a pedagogia (Anastasiou & Alves, 2007).

Pimenta (2005), com base em Donald Schön¹ (1983), afirma que a formação docente deve construir-se também numa base epistemológica da prática, que valoriza a experiência e a reflexão na experiência, implicando que a formação articule os conhecimentos teóricos com a ação, a prática, pois esta tem em consideração a sociedade nos aspectos culturais, económicos, sociais e políticos. A valorização da prática pedagógica, difundida em vários países, tem influenciado as reformas curriculares dos cursos de Pedagogia nesses locais.

Os argumentos desta autora vão ao encontro dos atuais debates da literatura brasileira especializada sobre os cursos de Pedagogia no Brasil. Entre esses debates, o interesse (presente em livros, periódicos e trabalhos académicos) e as discussões acerca da formação dos alunos, nomeadamente, em torno dos currículos que, em geral, vigoram nesses cursos nas instituições de ensino superior do País, já que refletem uma visão que pode ser questionada sobre o que seria a formação ideal do pedagogo (Pimenta, 2005). Sobressai, nas matrizes curriculares desses cursos que, de forma similar, se apresentam nas instituições de ensino superior no Brasil, uma característica fragmentária (Cruz, 2009), donde poderemos concluir que a componente teórica é mais valorizada e privilegiada no currículo em detrimento da prática pedagógica.

Sabemos, contudo, que as alterações não se devem processar sem uma profunda reflexão, questionamento e problematização, pois tal como afirma Pinar (2007, p. 21):

O método *currere* – a forma infinitiva de *curriculum* – não promete reparações rápidas. Pelo contrário, esse método autobiográfico pede para abrandar, recordar e até reentrar no passado e imaginar o futuro de forma meditativa. Então, devagar e ao próprio ritmo, analisa-se a própria experiência do passado e as fantasias do futuro, de modo a compreender melhor, com mais complexidade e sutileza, nossa submersão no presente.

Tais considerações motivam a investigação que realizamos e revelam a possibilidade de analisar a Matriz Curricular do Curso de Pedagogia, lecionado numa Universidade Comunitária Brasileira, localizada na Região Sul do Brasil, a que chamaremos, doravante, UCRS..

¹ Pedagogo norte-americano que focou seus estudos no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular, com base em John Dewey. É o idealizador do conceito de 'professor prático-reflexivo' (Pimenta & Lima, 2006).

Essas motivações relacionam-se com a relevância do tema, uma vez que o curso de Pedagogia forma futuros profissionais de Educação, majoritariamente para a atividade docente que, por sua vez, serão responsáveis pela formação de outros estudantes em diferentes níveis de escolaridade.

Nesse sentido, Libâneo (2001; 2005a) afirma que a Pedagogia investiga a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas. Através dessa perspectiva, configura-se como ciência da Educação. Considera, porém, que o que justifica a sua existência é o fato de esse campo do conhecimento se ocupar dessas práticas em sociedade, como processo fundamental da condição humana. Num segundo momento, as motivações do estudo relacionam-se com o interesse próprio da investigadora, uma vez que a Educação é a sua área de formação e campo de experiência profissional.

1.3 Estrutura da apresentação

Por meio do levantamento bibliográfico, os conceitos macroteóricos pertinentes ao tema apresentam-se estruturados nos quatro primeiros capítulos do presente estudo, sendo que todas as obras consultadas foram referenciadas na bibliografia do trabalho. Destaca-se que o presente estudo deu maior ênfase aos artigos científicos e aos textos de cunho acadêmico, devido na pesquisa, se ter denotado serem mais recentes, nestes casos.

Todos os capítulos, que compõem o estudo, apresentam-se da seguinte forma: a) o primeiro capítulo é constituído pela Introdução; b) o segundo, terceiro e quarto são os *capítulos teóricos* do trabalho, reportando-se à revisão de literatura acerca do tema, assim distribuídos: O primeiro, intitulado O Curso de Pedagogia, aborda a temática de um modo geral, tendo por objetivo apresentar uma breve explanação sobre o curso de Pedagogia; o segundo, Modelos e Perspetivas da Formação de Professores, teve como objetivo principal apresentar os modelos de formação, destacando aspetos peculiares na Educação brasileira. O terceiro e último, Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia: Projetos no Campo da Formação Profissional, aglutinou os capítulos anteriores. Concentrou-se nos aspetos pertinentes às diretrizes curriculares, além dos métodos de ensino, como proposta curricular diferenciada; c) no quinto capítulo discute-se a Metodologia utilizada para a produção da pesquisa e apresenta-se, de modo ilustrativo, em forma de quadros, os resultados das entrevistas; d) o sexto capítulo traz a discussão dos resultados, estabelecendo-se um diálogo entre a fundamentação teórica e os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com docentes e discentes; e) as Considerações Finais (Conclusão) estão no Capítulo 7 e foi redigido após o término de todos os capítulos teóricos.

Realizou-se uma exposição final dos resultados alcançados na pesquisa empreendida no estudo; e f) a tese encerra com as referências dos autores, obras e demais fontes que fundamentaram teoricamente o estudo.

Os anexos e apêndices mencionados ao longo do trabalho são, também, apresentados.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 O Curso de Pedagogia

Nóvoa (1991) discute a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, em Portugal, vinculando-os o surgimento dos sistemas de ensino estatais vigentes entre o século XVI e XVIII. Nesses sistemas, o docente, um tipo de funcionário da administração pública, trabalhava sob forte influência de congregações religiosas dedicadas ao ensino, em especial a dos jesuítas e a dos oratorianos, que se teriam tornado congregações docentes, realizando conforma Nóvoa (1991, p. 119) “um trabalho de definição de um corpo de saberes e de savoir-faire e de um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente”.

No decurso do tempo, a responsabilidade de ensinar passou para o Estado, tendo-se substituído o corpo docente religioso por um corpo laico, ou sob controle do Estado. À medida que os métodos pedagógicos se foram tornando mais sofisticados, então programas e currículos escolares mais amplos foram incorporados. A docência passou de um papel secundário para o de especialista, sendo exercida como ocupação principal por uma diversidade de grupos (Fonseca, 2008). De acordo com o autor (Fonseca, 2008) embora a intervenção estatal tenha provocado homogeneização, unificação e hierarquização desses grupos, no início, não foi uma ideia de corporação de ofício que propriamente os constituiu como corpo profissional, mas sim o controle do Estado.

Segundo Fonseca (2008), tomando Nóvoa (1991) como referência, é possível afirmar que o processo de estatização do ensino se deu pelo estabelecimento de regras uniformes de seleção e de nomeação para o exercício da docência, ou seja, cabe ao Estado é que licencia ou permite o exercício da atividade docente.

Esse contexto levou à criação das Escolas Normais, que, na visão de Nóvoa (1991, p. 125) constituíram “(...) o lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios à profissão docente”, com ação fundamental “na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum ao conjunto de docentes”.

Com poder só concedido à Igreja e ao Estado (o de formar os próprios agentes), essas escolas de formação docente ganharam *status*, uma vez que a docência é função relevante, tendo em vista o papel da Educação como instrumento de ascensão social (Fonseca, 2008).

Segundo Fonseca (2008), a análise de Nóvoa (1991) sobre a história da profissionalização docente em Portugal tem sido utilizada como referência para estudos sobre o tema em outros países europeus e mesmo naqueles sob sua influência, como é o caso do Brasil. Com efeito, processo semelhante ocorreu entre nós.

A partir da expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, inicia-se o processo de laicização da instrução brasileira. Com a transferência do governo do Estado português para as terras brasileiras, são aceleradas ações voltadas para a organização de um sistema de instrução superior, que pretendia preparar tabelas para dar suporte ao aparelho administrativo que se implantava (Fonseca, 2008).

A criação das primeiras Escolas Normais provinciais no Brasil, em 1827, marcou um novo momento na profissionalização docente nesse sentido. E, posteriormente, à semelhança do que ocorreu noutros países, a função docente foi sendo implantada no País a partir do momento em que o Estado, para atender às necessidades de escolarização impostas pelo processo de modernização da sociedade brasileira, convoca a si o controle da escola (Weber, 2003).

Assim, contribuíram várias legislações educacionais que culminaram, em 1939, com a criação no Brasil do curso de Pedagogia, área de conhecimento do campo educacional cuja função é formar professores ou especialistas em Educação ou ambos (Libâneo & Pimenta, 1999).

Não obstante a gênese da profissão de pedagogo tenha sido anterior, o momento em que ela se torna uma formação acadêmica, isto é, quando passa a realizar-se no ensino superior, materializou-se pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939² (Brasil, 1939).

A conquista deste espaço foi beneficiada por um processo de organização do campo educacional brasileiro, desencadeado na década de 1920, que, impulsionado por um movimento renovador, implicou a profissionalização da atividade dos educadores. Esta, por sua vez, implicou uma formação específica que se iniciara com a criação das Escolas Normais. A formação dos professores dessas escolas e do ensino secundário no seu conjunto acabou por exigir a abertura de um espaço para estudos pedagógicos em nível superior (Saviani, 2004). Assim, “o movimento renovador não apenas deu maior visibilidade às críticas dirigidas às escolas normais, mas se empenhou em oferecer

² Segundo Fonseca (2008), embora o curso de Pedagogia tenha sido legalmente criado em 1939, há indicações de iniciativas legais anteriores que evidenciam um possível movimento em torno da formação de profissionais voltados especificamente para o desempenho de atividades técnicas em educação. Na visão de Saviani (2004), as tentativas de elevar os estudos de educação ao nível superior remontam ao início da República. Não obstante, foi o Decreto 19.851, de 1931, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras, que previu entre as faculdades necessárias para se constituir uma universidade no Brasil a da Educação, Ciências e Letras.

um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções do modelo então vigente” (Saviani, 2004, p. 115).

Criando o curso de Pedagogia na Faculdade Nacional de Filosofia, o Decreto-Lei supracitado é considerado o marco inicial dos fundamentos legais da profissão, inaugurando, na instituição, organizada na gestão de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação e Saúde, o denominado ‘padrão federal de ensino’ (Fonseca, 2008). Quando foi criado, o curso de Pedagogia que se destinava a formar bacharéis (técnicos de Educação) e licenciados em Pedagogia, inaugurando o modelo conhecido como ‘3+1’, com blocos separados para o bacharelado e a licenciatura (Libâneo & Pimenta, 1999; Saviani, 2004).

A denominação foi utilizada para caracterizar a formação universitária na qual determinado profissional era habilitado para o exercício de atividades de ordem desinteressada ou técnica, após concluir três anos de curso. No final desse tempo, se desejasse, poderia realizar um curso de didática, com duração de um ano, que o habilitaria para o exercício do Magistério. A segunda certificação possibilitava que o pedagogo pudesse preencher qualquer cargo ou função do Magistério normal das disciplinas de Pedagogia, em estabelecimentos públicos ou privados, ou como assistentes de qualquer disciplina em estabelecimentos de ensino superior da Pedagogia (Fonseca, 2008).

Desse modo, os professores que lecionariam nos antigos “primário” e “pré-primário” deveriam ser formados nas Escolas Normais dos Institutos de Educação, ao passo que os professores que lecionariam nos antigos cursos ginásial e colegial deveriam formar-se nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (Libâneo & Pimenta, 1999).

Segundo Saviani (2004), o curso de Pedagogia foi instituído no Brasil sob um currículo pleno, fechado, em homologia com os cursos das áreas de Filosofia, Ciências e Letras. Ao fazê-lo, o Decreto de 1939 não vinculou o currículo do curso aos processos de investigação sobre os temas e problemas da Educação. Assim, ao invés de abrir caminho para o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, o curso ficou enclausurado numa solução que se supunha universalmente válida.

Na visão deste autor, o currículo, concebido para formar um bacharel em Pedagogia, entendido como técnico em Educação que, ao estudar didática geral e, em especial se licenciaria como professor, não atendeu a algumas questões fundamentais, tais como: a) quais as funções técnicas próprias de um pedagogo?; b) em que medida o currículo para o bacharelado formaria esse técnico?; e c) quais as matérias que o licenciado em Pedagogia poderia lecionar?

Esta estrutura prevaleceria até 20 de dezembro de 1961, quando foi aprovada a Lei n. 4.024, primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1961).

Paralelamente, o campo da Educação foi-se desenvolvendo. Em 1962, uma nova regulamentação do curso foi aprovada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), deixando de vigorar (pelo menos formalmente) o esquema '3+1', embora o currículo permanecesse com o mesmo carácter generalista, ou seja, não incluindo habilitações técnicas (Saviani, 2004).

No final dos anos 1960, o modelo "renovador" dava sinais de enfraquecimento. Outras regulamentações posteriores abriram espaço para que, em 20 de dezembro de 1996, fosse aprovada a Lei n. 9.394, denominada nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1995 (Brasil, 1996).

A Lei n. 9.394 tinha como aspeto mais característico a introdução de habilitações, visando formar especialistas em orientação educacional, administração escolar, supervisão escolar e inspeção escolar, além de professor para o ensino normal. A este propósito Saviani (2004, p. 120). afirma que:

por esse caminho, se pretendeu superar o carácter generalista do curso, procurando privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino, que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de Pedagogia então reestruturado exatamente para atender a essa demanda.

A proposta mostrou-se inconsistente, uma vez que: a) as funções dos especialistas não ficaram caracterizadas; b) não foi possível dar-se como constituído um mercado de trabalho; e c) não se logrou a superação do carácter generalista do curso de Pedagogia. De acordo com Saviani (2004, p. 121), a esta regulamentação poder-se-ia aplicar a mesma crítica que Anísio Teixeira fez às Escolas Normais da década de 1930: "pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos".

Em 2005, o CNE passa a formular Resoluções que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia. Na sua atual formação legal, pela última Resolução deste Conselho (Resolução n. 1, de 2006), o curso de Pedagogia organiza-se em três eixos, nesta ordem: docência, gestão e produção de conhecimento (Brasil, 2006; Evangelista & Triches, 2008).

Deste modo, destina-se à formação de professores para a Educação infantil; Ensino Fundamental e Ensino Médio (na modalidade normal); ao ensino na Educação profissional na área de

serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional (Scheibe, 2007).

2.2 Década de 1980: marco de avanços e conquistas

No final dos anos 1960, o Brasil vivenciava a plena ditadura política. Nesse período, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política do Brasil foram implantadas nas escolas e nos cursos superiores, Estudos dos Problemas Brasileiros, deixando transparecer um carácter ideológico e manipulativo. Em 1969, o Decreto Lei n. 477 proibiria a professores, alunos e funcionários qualquer manifestação de carácter político (Mendes, 2006).

Segundo Mendes (2006), perante este quadro político, emerge na Educação uma tendência tecnicista, que aplicou um modelo empresarial, baseado na racionalização, própria do sistema capitalista.

No pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a Pedagogia dita tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Conforme Saviani (2010), exatamente como ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico.

Nesse contexto, a escola visou a modelação do comportamento humano por meio de técnicas específicas que procuravam organizar habilidades, atitudes e conhecimentos, em consonância com o sistema social e económico. O professor, por sua vez, passava a ser meramente um técnico executor dos programas oficiais, conforme salienta Mendes (2006, p. 35), “aprisionado por uma grade curricular pensada para atender à mão-de-obra do mercado capitalista de forma disciplinada e produtiva”.

Entre 1970 e início da década de 1980, com o Brasil vivendo os efeitos de uma ditadura política cada vez mais deslegitimada, a insatisfação popular passa a ser a mola propulsora das mudanças que adviriam a seguir. A década de 1980, tornou-se palco de manifestações de múltiplas formas de organização política, todas com o objetivo de redemocratizar o País, facto concretizado em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988).

É nesse quadro que emerge uma nova visão da Pedagogia, voltada para a transformação social com viés progressista e clara opção a favor da classe trabalhadora. De acordo com Alves (2003), em oposição à neutralidade da prática educativa revelada pelo tecnicismo, a Pedagogia surge com forte

sentido político. Nessa perspectiva, a sua tarefa é sistematizar os métodos e processos de ensino. A produção dos conhecimentos ensinados é uma atribuição aos cientistas.

A época representa um importante momento na história do pensamento pedagógico brasileiro. Grandes temas como “escola e democracia”, “competência técnica e competência política” explicitaram o sentido político da Educação (Alves, 2003). A particularidade da década de 80 no campo pedagógico foi a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à Pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem (Saviani, 2010).

Nas formulações do movimento crítico contra-hegemônico liderado por diversos pedagogos (entre outros, Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Guiomar Namó de Mello) denunciava-se o papel conservador do sistema educacional e sua função numa sociedade capitalista: a reprodução de desigualdades sociais pela manutenção de conteúdos reservados à elite e não às classes populares (Alves, 2003; Mendes, 2006). Segundo Weber:

Nesse processo, o professor foi identificado com o educador, ganhando relevância a dimensão política da atividade educativa, transformando-se a sua principal tarefa na formação da consciência crítica das classes subalternas, concepção que no debate acadêmico recebeu contornos de confronto entre o necessário desenvolvimento de competência técnica e o compromisso político na formação para o magistério. (Weber, 2003, p. 1134).

No centro desse processo, as Pedagogias progressistas procuravam delinear e formular novas alternativas para a prática (Alves, 2003). Na linha do tempo, essas propostas permaneceram.

A década de 1990 marcou a política educacional brasileira: com a consolidação do ideário neoliberal neste campo, deflagrou-se um processo de reforma para realizá-lo. A reforma atingiu todos os níveis de ensino, porém, a da formação docente foi central (Evangelista & Triches, 2008). Em 1990, surge no Brasil a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), indicando o reconhecimento de que a atuação docente requer não somente formação específica, mas que a dimensão profissional pressupõe também a definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino – e, em 1996, a nova LDB foi alvo de muitas críticas, sobretudo porque relegou a formação docente a um segundo plano (Brasil, 1996; Weber, 2003; Mendes, 2006).

Após a nova LDB, seguiu-se um período de discussões entre educadores, pesquisadores e governos; e só em 2006 surge a Resolução nº. 1 com as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006; Evangelista & Triches, 2008).

Saviani (2004) resume os acontecimentos observando que, de 1970 em diante, não se buscaram bases científicas à prática pedagógica. Em contrapartida, programas de pós-graduação em Educação foram instalados no país (em função da aproximação com as áreas afins das Ciências Humanas), ampliando significativamente o espaço acadêmico da Pedagogia. Para Saviani, consolidava-se o lugar da Educação, mas afastava-se da Pedagogia enquanto teoria e prática da Educação:

Assim, enquanto os Programas de Pós-Graduação em Educação demonstravam toda sua pujança, o Curso de Pedagogia definhava e se debatia em uma crise de tal profundidade que projeta a impressão de que jamais conseguirá dela sair. Um novo componente dessa crise se manifesta, na situação atual, com a controvérsia ligada às alternativas dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores introduzidas pela nova LDB (...). Com o advento da pós-graduação, a área de Educação tendeu a se firmar, assegurando o seu espaço acadêmico diante das outras áreas, ao preço, porém, de elidir tanto a terminologia como a problemática própria da Pedagogia. (Saviani, 2004, pp. 122-3)

2.3 A Pedagogia moderna

Segundo Ferreira (2003), não existe uma linha pedagógica completamente original, pois, no contexto da história da Educação, as práticas de hoje são a síntese de muitas outras práticas dialeticamente constituídas. A originalidade teria que passar pela releitura da história e pela forma como se pode adequá-la à realidade presente, compondo então o que poderia chamar-se de prática da comunidade escolar.

Com efeito, Libâneo (2005b) considera que a Pedagogia atual reuniu elementos dos seus principais antecedentes e criou novas variáveis capazes de auxiliar na tarefa de ensinar. Atualmente, o sentido no qual mais se avançou foi na relação entre a sociedade e a Educação, isto é, a forma como ensinar e as demandas do aprender.

Assim, verificam-se tendências, compreendidas como toda e qualquer orientação de cunho filosófico e pedagógico que determina padrões e ações educativas, ainda que esteja desprovida de uma reflexão e de uma intencionalidade mais concreta (Ferreira, 2003).

Para Alves (2005, p. 112), as tendências pedagógicas “têm origem em movimentos sociais, filosóficos e antropológicos que, em determinados momentos da história humana, acabam por

influenciar as práticas pedagógicas associadas às expectativas da sociedade”. Para Ferreira (2003, p. 2), “uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da Educação ou mesmo em outras práticas pedagógicas hodiernas”.

Ferreira (2003) sustenta que a tendência atual em termos de corrente pedagógica é classificada no centro das pedagogias críticas, surgidas nas duas últimas décadas do século XX. Estas alterações surgem, assim, como resultado de muitos estudos que, ao longo dos anos, têm vindo a ser elaborados acerca desta matéria e onde se tem verificado a introdução de recortes sociais aplicados à realidade escolar.

Parece evidente que um espaço pedagógico eminentemente diretivo acaba por impedir a circulação da liderança e a constituição da autonomia. Quando só o professor tem o direito de falar e o exerce de forma coerciva, não permite a mais ninguém a livre manifestação de ideias, interesses, nem o revelar da historicidade; numa época como a nossa, de liberdades inúmeras, manter esta postura é ser, no mínimo, incoerente e compactuar com a mediocratização dos sujeitos.

O conhecimento produz-se em situações de transferência e, para tanto, torna-se necessário a liberdade de expressão, de ação e do diálogo. A não-diretividade, por sua vez, precisa também de estar fundamentada nalguns suportes, tais como, o respeito, o espaço para sistematização e a produção coletiva (Machado, 2019). Quando, numa sala de aula, se confunde não-diretividade com ausência de regras ou o adulto se infantiliza, o resultado é a “não-produção de conhecimentos, pois para esta acontecer é preciso projeção no outro daquilo que eu desejo” (Ferreira, 2003, p. 7).

Nessa perspetiva e em função da necessidade de atender a diversos papéis, o professor precisa de se constituir num profissional reflexivo e tem também que transformar os resultados da sua reflexão na ação (Alarcão, 2004; Fujii, 2016; Roldão, 2017; Richit & Ponte, 2019). A reflexão deverá ter em consideração fundamentos sobre a educação e a concretização desta nas práticas pedagógicas efetivas. Conforme Perrenoud (2002), o paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendido como um poder dos professores sobre o seu trabalho e a sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, assim como, as correspondentes responsabilidades.

Henriques (2009) considera que as pedagogias críticas atendem muito bem aos dias atuais e aos contextos de globalização e avanço tecnológico. De acordo com este autor, trata-se de uma tendência que pode ser suportada pela chamada ‘Pedagogia de Projetos’, em que a pesquisa e o

trabalho de investigação são utilizados tanto como forma de se ministrar os conteúdos quanto para avaliá-los:

através do estímulo à pesquisa e elaboração de projetos será possível, captar o que aluno já conhece, evitando a refratariedade, motivá-lo a produzir cientificamente e ainda cumprir os elementos curriculares que podem ser inseridos em forma de suporte teórico às atividades de pesquisa, utilizando especialmente fontes de informação indicadas pelos próprios alunos. (Henriques, 2009, p. 21)

Contudo, pelo balanço da trajetória da Pedagogia brasileira, nas décadas finais do século XX, observamos que ela ainda tem efeitos nos dias de hoje mas, agora, no século XXI, revela uma situação ambígua, pois:

por um lado, avançou em relação à compreensão das complexas relações sociais que cercam a escola, explicitando o aspecto político do ato docente e a necessidade de uma densa formação para o professor. Por outro lado permaneceu excessivamente preso a dimensões políticas e sociais amplas, desvalorizando o professor e seu cotidiano de trabalho (Alves, 2003, p. 1).

Com a dimensão sociopolítica dominando o discurso pedagógico, os saberes docentes (tácitos ou implícitos) e as crenças epistemológicas foram muito pouco valorizados e raramente problematizados ou investigados, tanto pela pesquisa acadêmica, como pelos programas de formação de professores (Alves, 2003; Fiorentini *et al.*, 2001).

Ademais, quando se fala em tendência, normalmente pensa-se na teoria, em termos de sua consistência lógica, no seu potencial e influxo em direção à prática pedagógica. E não se pensa no caminho inverso, isto é, no caminho que vai da prática à teoria (Alves, 2005).

Embora a prática pedagógica de sala de aula e os saberes docentes tenham começado a ser investigados desde a década de 1980, não houve intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas e legítimas de saber. De acordo com Fiorentini *et al.* (2001) e Alves (2003, p. 1), “ao contrário, procuravam destacar (...) a negatividade da prática pedagógica”.

Parece haver-se contrariado a máxima segundo a qual teoria e prática são processos indissociáveis quando, conforme Ghedin (2002, citado por Mendes, 2006, p. 51), “separá-los, é arriscar a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão, a separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana”.

Afinal, conforme Mialaret (1992, citado por Libâneo, 2006, p. 850), a Pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da Educação e uma análise objetiva das suas condições de existência e de funcionamento, portanto “ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e análise sem, todavia, confundir-se com ela”.

Assim, a construção da Pedagogia é um processo contínuo e ininterrupto uma vez que os problemas que advem da prática pedagógica, do confronto entre as teorias e a realidade concreta da sua aplicação, não cessam de aparecer. Atualmente, a formação docente já não pode manter um foco único. Ela já não diz só respeito ao processo ensino aprendizagem em contexto de sala de aula tendo agora muito mais a ver com as questões relacionadas com a gestão educacional onde se inserem e são cada vez mais valorizadas as pesquisas relativas a atividades que ultrapassam os limites escolares.

É por isso que a afirmação de Libâneo (2006, p. 186) que diz que formar o profissional pedagogo num único curso “significa implantar um currículo inchado, fragmentado, aligeirado, levando ao empobrecimento da formação profissional” faz agora todo o sentido.

Nesta linha de pensamento, podemos ainda lembrar que Flores (2003) defende a ideia de que a docência tem por característica chave o facto de ser uma profissão em constante mudança e que, como tal, deve ser entendida no enquadramento social, político, cultural e económico em que se inscreve.

3. MODELOS E PERSPETIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Destaca Saviani (2007) que a marca na trajetória da Pedagogia é o carácter polémico. Especialmente ao longo do século XX, quando o pensamento pedagógico foi atravessado por tendências contrapostas a disputar a hegemonia do campo educativo, impulsionando um recorrente dilema ao professor, qual seja, a contraposição entre a teoria e a prática, como aspetos em conflito, que, pela diferença intrínseca, se excluem mutuamente. Nas palavras de Saviani:

teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana. Nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia, uma da outra. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. (...) Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir (Saviani, 2007, p. 108).

Talvez esse carácter polémico leve a que a Pedagogia tenha sempre sido muito questionada. Ademais, porque os estudos sobre esta ciência como produtora de saber evidenciam uma perspetiva inconclusa do debate epistemológico (Cruz, 2009).

Assim, há dificuldade em nomear o tipo de saber que a constitui. No senso comum pedagógico, existe a ideia de que lhe falta um saber próprio, perspetiva que, ao longo do tempo, interferiu na conceção e estruturação do curso de formação de pedagogos. Destaca-se, portanto, um problema de ordem identitária na Pedagogia, imerso numa trajetória perpassada por ambiguidades e contradições (Cruz, 2009).

De acordo com Cruz (2009, p. 1.187), na literatura é crescente a discussão em torno do curso de Pedagogia, “(...) em especial por conta do processo de definição de suas atuais diretrizes curriculares, acentuando, ainda mais, o tom das ideias difusas que cercam as proposições a respeito desse curso”.

Flores, Hilton e Niklasson (2010) também identificam o conflito, tendo a ambiguidade e a ambivalência como características do profissionalismo docente nos últimos anos, porém associando-os às mudanças ocorridas no ensino. Segundo os autores as alterações na prática profissional refletem as

crescentes complexidades inerentes ao trabalho dos professores, que encerrariam, ao mesmo tempo, um desafio e uma ameaça.

A mudança no trabalho dos professores requer que estes sejam profissionais proativos no sentido de responder adequadamente à ambiguidade, incerteza e complexidade crescente que caracterizam os contextos educativos em que têm de trabalhar. Ao mesmo tempo, estão sujeitos a cada vez mais burocracia, escrutínio público e prestação de contas, associados a novas formas de gerencialismo numa lógica mercantilista da Educação (Flores, Hilton, & Niklasson, 2010, p. 22).

Ressalta-se, pois, o papel da formação docente, uma vez que o profissionalismo “alargado” dos professores, como exigência da atualidade (uma visão ampla e interativa), constitui uma realidade tal como ela é e, ao mesmo tempo, uma realidade que deve ser concretizada na prática (Sá & Castro, 2019). Segundo Flores, Hilton e Niklasson (2010, p. 23) “a asserção segundo a qual os professores são profissionais também implica o desenvolvimento do profissionalismo dos professores individualmente considerados e novos modos de encarar o currículo da formação de professores”. Flores (2009) sustenta também a tese de que os profissionais do ensino devem ser apoiados no seu processo formativo e ao longo de todo o percurso profissional (já que o mesmo exige formação contínua) uma vez que este é um fator muito importante para a melhoria da qualidade da educação.

A seguir, discutem-se alguns pontos considerados-chave nesse processo.

3.1 A (des)articulação dos conhecimentos na graduação em Pedagogia

Como afirmam Netto e Falcão (2005, p. 25), na vida quotidiana, o indivíduo necessita “(...) ser genérico, coparticipante do coletivo, da humanidade, se encontra em potência nem sempre realizável”.

Entretanto, a (in)adequação, entre aquilo que foi oferecido no curso superior e o que é exigido na prática profissional, também pode ser explicada pelas contradições existentes nos cursos de graduação, nos quais, muitas vezes, a aquisição de conhecimentos se dá de forma desarticulada.

No Brasil, desde a sua criação em fins da década de 1930, o curso de Pedagogia tem passado por significativas transformações. Acompanhando mudanças sociais e políticas, o seu conteúdo e a forma como foram transformados ao longo do tempo, devido à influência de diferentes diretrizes políticas e governamentais.

Já, nas últimas décadas, a formação do pedagogo tem merecido especial atenção, sobretudo em função da proposição colocada, isto é, a (in)adequação entre os conteúdos acadêmicos apreendidos em nível de graduação e aqueles necessários à prática pedagógica.

Candau (2006) afirma que, nos últimos anos, a discussão sobre a identidade profissional e o papel do professor na sociedade, bem como as questões relativas à sua formação, tanto inicial como contínua, tem sido intensa. Acrescenta, ainda, que em épocas de crise emergem novos paradigmas, tanto do ponto de vista político e social, como científico, cultural e ético, e que neste contexto o sentido da Educação precisa ter (re)significado.

A matéria trata de uma realidade objetiva e não de uma coisa idealizada. O Homem atua com o meio e nessa interação, pode transformar a prática e, também o ambiente. Assim, é na relação entre o Homem e o meio que a realidade adquire significado, desta forma, a experiência torna-se imprescindível ao conhecimento e deve ser submetida à avaliação (Kneller, 1981).

A sistematização das ações no interesse de favorecer a aprendizagem, a organização e a implantação dos procedimentos de ensino associados a objetivos, seleção de conteúdos e avaliação, constituem critérios que orientam o entendimento do processo didático na sua dimensão técnica.

De acordo com Libâneo (1994, p. 27) “a formação profissional é um processo pedagógico, intencional, e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Significando que para uma visão profissional adequada, é necessário que o professor tenha uma sólida formação teórica interligada à sua prática docente. Ambas deveriam ser aprendidas, respetivamente, na formação académica, na prática docente e no quotidiano escolar de forma organizada e intencional.

Flores (2009) acrescenta a esta ideia a necessidade de se considerarem as atividades de aprendizagem individual e coletiva aos processos de desenvolvimento profissional, dando ainda ênfase a questões que tenham a ver com apoio e orientação e que vão de encontro à fase da carreira em que se encontra o docente, bem como aos contextos em que estes atuam.

Para Freire (1996, p. 45), “o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo a ser ‘educado’, vai gerando a coragem”.

3.2 A dicotomia entre teoria e prática: onde fica o saber pedagógico?

Os estudos indicam três modelos de currículos para a formação de professores: o integrado, o colaborativo e o segmentado.

De acordo com García (1999, p. 77), o currículo integrado é formado “pela ausência de territórios disciplinares, existindo uma profunda interconexão conceptual e estrutural entre os diferentes cursos para alcançar algumas metas interdisciplinares”. O currículo colaborativo ainda que existam territórios disciplinares determinados, procura uma integração entre eles. Os dois modelos demandam colaboração dos docentes, o que normalmente não é fácil concretizar.

Já no currículo segmentado, as matérias têm pouca interligação, cabendo aos estudantes propiciarem desta ligação entre as mesmas. Para García (1999, p. 96), o fracionamento deste currículo faz com que os professores acreditem “que os conhecimentos disciplinares são os realmente importantes, e que é a experiência, e não os conhecimentos psicopedagógicos, que realmente os formam”. São duas as formas que apontam o currículo segmentado, sendo estas: segmentado concorrente e segmentado consecutivo. Trata-se de concorrente quando a formação específica e a pedagógica são simultâneas e consecutivas, quando inicialmente acontece a formação específica e depois a pedagógica. A segunda forma, segmentado consecutivo, é a mais usual e também identificada como modelo de racionalidade técnica.

Segundo Perrenoud (2000, p. 26) não é suficiente que o professor tenha domínio da matéria a ser ensinada, visto que deve ainda fazer relação aos objetivos e a situação de aprendizagem, o que remonta à indagação sobre a formação e os conhecimentos imprescindíveis para que o professor tenha essa autoridade.

O conhecimento docente, tal qual Tardif (2000) ressalta, é um saber composto por vários elementos, interligado por saberes relacionados à formação profissional, conhecimento acadêmico e curriculares, além de saberes da experiência, sendo estes últimos os que designam o real saber docente, sendo um conhecimento produzido reservadamente pelos professores.

Barth (1993) confere importância, tanto à teoria, quanto à prática pedagógica do professor, enaltecendo tal contextualização da seguinte maneira:

O desafio mais importante na formação dos professores e dos formadores é, sem dúvida, conseguir suscitar uma mudança conceptual na sua relação com o saber e a sua elaboração. O que é o saber? O que anima o processo de ensino-aprendizagem? As nossas “teorias” implícitas nesta área influenciam forçosamente a nossa prática pedagógica. Em geral, são elaboradas durante a própria experiência enquanto educandos. Por isso, deixam de ser

satisfatórias tais como são para quem se tornou educador ou formador: ele precisa de ferramentas de análise para modificar e alargar a sua percepção intuitiva. Trata-se de uma verdadeira transformação conceptual, portanto duma nova compreensão daquilo que realizamos quando aprendemos e ensinamos. Aí é que reside o desafio da formação (Barth, 1993, p. 13).

Os conhecimentos, ainda que sejam particulares, não o são independentes, mudam com a passagem do tempo e a experiência, transformam-se no momento de reflexão e troca do grupo de experiências. Essa possibilidade indica que é imperativo que o futuro professor viva experiências, visto que:

durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo (Pires, 2002, p. 48).

É necessário que num contexto pedagógico que a prática e a teoria sejam dois elementos fundamentais para perfeita atividade profissional. Para Demo (1990, p. 52), “se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso: o ensino é a razão da pesquisa”.

Advém assim a teoria dos questionamentos em réplica, as questões provenientes da prática, em que Lüdke e André (1986, p. 2) destacam que: “a pesquisa, então, não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades”.

Entretanto, percebe-se que, invariavelmente, ocorre um afastamento entre a teoria e a prática, sendo este confronto explicitado em aula. De acordo com Ferreira (1992), a teoria cede ao embate com a prática, uma vez que se encontra o pesquisador distante da realidade.

Não se pode, contudo, dar maior importância à prática ou a teoria, pois uma definitivamente complementa a outra. De acordo com Demo (1990, p. 27), “não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática”.

Trata-se de uma ideia que se consubstancia na afirmação de Flores (2009 *et al.*, p. 137) que referem :

a cultura da escola e, nomeadamente, a colaboração entre docentes, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança forte são fatores que os professores consideram elementos centrais na promoção do seu

desenvolvimento profissional. Por seu turno, a motivação intrínseca, a consideração das necessidades pessoais, o relacionamento interpessoal e a subida na carreira são fatores que os envolvidos sublinham como elementos pessoais importantes para o seu desenvolvimento profissional.

Entrevendo a possibilidade de se ultrapassar o distanciamento entre a teoria e a prática, Vasquez (1977, p. 3) sugeriu que na práxis o momento de se utilizar as duas teorias seria: “quando a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”.

De acordo com o autor, a formalização do pensamento entre a teoria e a prática seria uma das maneiras de superação desta dicotomia. Assevera o autor que o “método que permite elevar-se do abstrato ao concreto nada mais é do que o modo de como o pensamento se apropria do concreto sob a forma do concreto pensado. Mas não de modo algum o próprio concreto” (Vasquez, 1977, p. 204). Fávero (1981, *citado por* Candau & Lelis, 2001, p. 60) sustenta que “esta expectativa é fundamental para o professor”, uma vez que, na verdade, é ela que admitiria a fluidez no seu trabalho diário.

Como construtor, comprometer-se profundamente, ser organizador e pensador permanente do trabalho educativo em que o educador se educa. Concretizando, a partir de sua prática, cabe-lhe construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo num ato, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os seus elementos.

Aparece, então, a hipótese de o professor considerar e adaptar situações teóricas diferentes da prática para o dia a dia. Assim, não terá comportamento passivo em relação à dicotomia entre a teoria e a prática, podendo, dessa forma, por meio de recursos criativos, unir a importância da prática com a teoria.

Segundo as apreciações de Brunhs (2001, p. 15), “é a interpretação da experiência, e não a própria experiência, que constitui a ciência. A experiência vivida tem que ser interpretada, refletida. Não pode haver ciência sem que haja consciência.”

Assim sendo, não se pode somente confiar-se nas teorias, mas utilizar tudo o que for possível, para uma prática pedagógica de qualidade.

3.3 A formação para a realidade do cotidiano: ainda um desafio

Pensa-se que a origem dessa falta de sintonia entre as expectativas do mercado de trabalho e a insuficiência formativa esteja no currículo de um curso, similar nas diferentes instituições brasileiras. Ou seja, esta não estaria a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de reflexão e, privilegiando um viés puramente técnico-racionalista da formação profissional, não contemplaria a experiência prática desde o seu início. Os currículos, referentes aos cursos de Pedagogia, não contemplam o ensinar e o preparar da realidade escolar (Pimenta, 2005; Pimenta & Lima, 2006).

Naturalmente o professor tem: i) o conhecimento para lecionar; e ii) domina os conteúdos que ensina. Inicialmente parecem evidentes estes dois princípios, entretanto não traduzem a realidade, e a causa maior está na formação inicial. O curso de Pedagogia deveria ter a obrigação de assegurar a capacitação de quem leciona na Educação Infantil e nos graus de ensino subsequentes, ou seja, forma profissionais para exercer a função para qual deveria estar capacitado. Conseqüentemente o efeito é a medíocridade da qualidade de Educação (Gurgel, 2008). A autora, defende ainda que um curso que tem o objetivo formar profissionais de atuação abrangente – ou seja, professores de segmentos distintos, além de coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, gestores e pesquisadores, não possui primazia no currículo, não havendo neste como ensinar e como atuar junto determinadas faixas de idade (Gurgel, 2008).

De acordo com uma investigação realizada pela Fundação Carlos Chagas publicada na Revista Nova Escola (Gurgel, 2008), somente 28%, das matérias do país tratam da formação profissional de maneira específica, 20,5%, das metodologias e práticas de ensino e, apenas, 7,5%, de conteúdo. Conforme Gisela Wajskop (2008 *citada por* Gurgel, 2008, p. 22), “muitos dos futuros educadores não dominam esses conteúdos, e cabe à faculdade considerar os conhecimentos dos ingressantes e suprir essas lacunas”. De acordo com Gurgel (2008), a maior parte das matérias pedagógicas é direcionada para o andamento dos sistemas educacionais e fundamentos da Educação.

3.4 Estratégias possíveis para a formação docente

Para García (1999), a formação de professores insere-se nos campos do conhecimento, do saber e da pesquisa, que têm por finalidade uma matriz de estudo voltada para o aprender e para a elaboração da capacidade profissional.

De acordo com o autor, este campo:

estuda os processos através dos quais os professores em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

É possível chegar à conclusão que a formação dos professores é um procedimento ordenado e organizado que faz menção, tanto à formação elementar, que tem relação à ocasião da aprendizagem do futuro professor, quanto à formação contínua, que se refere aos professores que estão no ativo (na profissão).

Dessa forma, é preciso entender como é que um processo contínuo forma professores, García (1995, pp. 54-5) elucida-o desta forma: “(...) apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente de nível de formação em causa”.

A formação de professores neste sentido deve oferecer a obtenção ou aumento de capacidades profissionais nas distintas fases de formação, isto num sentido contínuo e de união entre o currículo da formação inicial e da formação contínua (Roldão, 2017).

Neste contexto sobre a formação de professores, tendo-a como um procedimento contínuo, García (1999, p. 137) usa a expressão desenvolvimento profissional, explicando que: “(..) uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”.

Segundo Day (2001), todas as experiências espontâneas ou planeadas de aprendizagem, desempenhadas para melhorarem direta ou indiretamente o professor, ou um grupo de professores de uma escola, e que colaboram para a qualidade da Educação, são participativas para a qualidade do processo profissional evolutivo. Para o autor, esta evolução profissional é o procedimento pelo qual os professores:

reveem, renovam e ampliam. Individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem de forma crítica o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão,

planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (Day, 2001, pp. 20-1).

A evolução profissional não está ligada, deste modo, unicamente aos fatores profissionais, mas, também aos fatores particulares dos professores, aos aspetos políticos e à conjuntura das práticas docentes.

As estratégias na formação dos professores instituem uma maneira de fazer com que os educadores analisem a sua prática profissional, tornando-se assim mais capacitados na apreciação das questões do dia a dia, sabendo agir na sala de aula, gerindo factos diversos (Alarcão, 2003).

Nesse sentido, as estratégias de formação podem propiciar uma maior autoconsciência, que se repercute também no âmbito profissional, proporcionando conhecimento da prática docente pessoal.

De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 100), as “estratégias aparecem como instrumentos de reflexão”, idealizadas pelos profissionais como um “(...) questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e aprofundar o próprio conhecimento dela”.

Dessa forma, as estratégias podem ser avaliadas como um caminho para mobilizar a prática reflexiva, entendida como um ato constante do professor quando avalia de forma crítica o seu trabalho com o intuito de entendê-la e transformá-la, dando-lhe um novo significado.

Segundo García (1999, p. 153),

o objetivo de qualquer estratégia que pretenda propiciar reflexão consiste em desenvolver nos professores competências meta cognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ele subjacentes.

Aponta o autor que estas estratégias teriam a mesma função que um espelho, o qual refletiria a imagem do professor, e por meio desse reflexo o mesmo adquiriria uma autoconsciência profissional e pessoal.

Por meio deste entendimento, García (1999) aponta as seguintes estratégias de formação:

a) Redação e análise dos casos

A partir de uma dupla expectativa, pode ser realizada o estudo de caso como estratégia na formação dos professores. Isso nos casos já formados, que são dados aos professores por meio de documentos, que podem ser lidos e analisados. Ou mesmo, os professores podem elaborar um caso que tenha relação com o seu próprio ensino, para que no futuro, seja estudado em grupo (García, 1999).

b) Análise de *biografias* profissionais

Esta estratégia pode ser utilizada como contexto para a evolução profissional. Assim,

a autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história (...) Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver discontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras acções. (Butt *et al.*, 1992, apud García, 1999, p. 155).

c) Análise dos construtos

Tem-se esta análise como criações mentais simples, que servem de exemplificação na descrição de uma teoria. Implicam numa estratégia composta por dois elementos do pensamento do professor, que são construtos pessoais e teorias implícitas. García (1999, p. 157) complementa que os construtos “são objetos mentais que permitem ‘ordenar’ o mundo e estabelecer relações com ele”. De acordo com as experiências vividas pelos professores, como também com consequência de ponderação particular ou em grupo, estas transformam os seus construtos. Compondo as teorias implícitas, tendo-as como elemento estrutural do pensamento do professor, tanto teórico, como de práticas. Para os professores terem consciência das suas teorias e para que haja mudança, é imperioso torná-las externas.

d) Análise do pensamento por meio de metáforas

Elas servem, conforme García (1999, p. 159), como “instrumento de análise para averiguar algo sobre a natureza do pensamento, algo sobre a natureza do pensamento do professor e a sua relação com o contexto no qual adquire significado”. Facilitam as metáforas divulgar pensamentos, factos, crenças, assim como a diminuição da desarticulação entre ensino e a aprendizagem. Desta forma, podem ser usadas para descrever as atividades do pensamento exigidas pelo ensino e refletir concessões sobre o mesmo.

e) Análise do conhecimento didático do conteúdo por meio de árvores ordenadas

Conforme García (1999, p. 167), “o conhecimento didático do conteúdo permite conhecer as formas de representação utilizadas pelos professores para compreender o conteúdo que e para transformar em conhecimento ensinável”.

Uma forma de exame deste conhecimento versa sobre árvores ordenadas, técnica que facilita identificar a composição adotada pelos conceitos em certo tema. É necessário que os professores escrevam uma lista de termos sobre um assunto escolhido, na sequência formam-se grupos dos termos em categorias, conferindo um título a cada uma delas, para por fim fazer a árvore. Quando ordenada serve de debate entre os professores, quando lhes é sugerido que fundamentem as suas decisões e analisem em como modificar uma árvore de conteúdo em esquema de ensino.

Cabe destacar que as estratégias, acima listadas, podem ser usadas concomitantemente, pois, como referem Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 118), “as estratégias não se excluem, pois todas servem para fazer compreender aos intervenientes que o acto de educar está sempre contextualizado e PE extremamente complexo”. Dessa maneira, fica ao critério do profissional educador escolher a estratégia que lhe convém, estando de acordo com a situação de formação.

4. DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA: PROJETOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Segundo Quintas (2008), num contexto modernista, a escola veicula os saberes científicos considerados socialmente válidos, além de definir currículos e objetivos de aprendizagem claros e precisos, para que os sujeitos sejam considerados formados. No contexto atual, no entanto, da pós-modernidade, a escola não é o único local (ou um dos únicos locais) que permite acesso ao conhecimento e à formação.

Além disso, conforme Hargreaves (2003, p. 14), o perfil formativo que proporciona já não se adequa às exigências atuais, que solicitam ao indivíduo competências de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, isto é, “(...) aptidões para lidar com o incerto e o inesperado e neles encontrar sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal”. Desse modo, novas questões juntam-se ao processo educativo-formativo. Entre elas, um conceito de currículo e mudanças na estrutura curricular, tendo por função a alteração da intencionalidade e da operacionalização da intervenção pedagógica.

4.1 Currículo nos cursos de Pedagogia das Universidades Comunitárias: questões, tendências e métodos

As Universidades Comunitárias têm como objetivo a edificação de uma sociedade mais igualitária e democrática. E têm como característica o aspecto acadêmico-social, receptivamente atendendo aos estímulos sociais e às necessidades da sociedade e, principalmente, à função educativa do desenvolvimento – e à aplicação deste para a melhoria da sociedade. Tais características, são aspectos de enorme valia para a universidade dedicada à sociedade, mostrando a existência de identidade peculiar ao praticar ação social na forma de Extensão Universitária (Bartnik & Silva, 2009).

Para Bartnik e Silva (2009) a concetualização da Universidade Comunitária impõe limites físicos, identidade histórica no lugar de origem e regional. A universidade é decorrente de uma sociedade que se organiza e não de uma organização. Pretende aproximar-se da população, comprovando que a identidade de cada universidade comunitária está diretamente relacionada à população do local em que ela se instalou.

Considera Dias Sobrinho que:

a Educação superior deve ser avaliada não simplesmente a partir dos critérios do mundo econômico e não somente com instrumentos que matematizam a qualidade sob as justificativas de desempenho, eficiência e produtividade, mas, sobretudo, deve colocar em julgamento os significados de suas ações e construções com relação as finalidades da sociedade (Dias Sobrinho, 2004, p. 723).

Assim, os reitores dessas universidades evidenciam uma preocupação em entender a extensão comunitária como factor de diferenciação e como aspeto definidor da identidade universitária. Segundo investigação de Bittar (1999, p. 217), em pesquisa junto a reitores de Universidades Comunitárias do Brasil, destacamos o seguinte relato:

Eu distingo a extensão em três modalidades, o que é uma característica da comunitária: ela tem a extensão do ponto de vista de projetos específicos de trabalho, ela tem os seus cursos de atendimento à comunidade, mas ela tem esse forte trabalho que é de mexer na constituição do tecido social em relação ao tipo de profissional que está formando. Na sua integração mais específica com a comunidade ela faz isso de forma muito ágil. (..) já estamos trabalhando há quinze anos com professores, na área de Educação e saúde, essa é uma outra característica muito marcante.

No que diz respeito às Universidades Comunitárias, conforme Gadotti (1990), os currículos têm destaque na superação de uma visão equívoca do que se percebia por currículo, compreendida habitualmente como rede curricular e não como um agrupamento organizado de experiências, vivências e de circunstâncias estimuladoras da evolução do ser humano no processo formal.

Assim, o trabalho mais árduo concretizou-se com as mudanças curriculares, que compreenderam um estudo vasto, tendo em consideração o aspeto do profissional a ser formado, realizando uma estreita relação com a sociedade brasileira e suas necessidades (Bartinik & Silva, 2009). Cabe, agora, destacar a proposta curricular da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS no Curso de Pedagogia, conforme expomos no Quadro 1.

Quadro 1 – Matriz curricular do curso de Pedagogia 2016 da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS Universidade

série	disciplinas	carga horária (h/a)
1	Sociologia da Educação	144
	Filosofia (NPI)	72
	Psicologia e Relações Interpessoais	72
	Pensamento Pedagógico Brasileiro	108
	Biologia Humana	72
	Metodologia da Pesquisa em Educação (NPI)	72
	Práticas de Leitura e Escrita	72
	Cultura e Infância	72
	Atelier de Brincadeiras e Jogos Infantis	36
total da carga horária	720	
2	Psicologia da Educação (NPI)	72
	Filosofia da Educação	72
	Educação Ambiental	72
	Linguística Aplicada à Língua Materna	72
	Cotidiano da Infância na Educação Infantil (0 a 3 anos)	72
	Inter/Textualidades Literárias	72
	História da Educação (NPI)	72
	História da Pedagogia	36
	Arte e Educação	72
	Atelier de Arte, Leitura e Produção	36
	Pesquisa em Educação	72
	Pedagogia Hospitalar	72
	Aprendizagem Organizacional	72
Estágio Curricular em Pedagogia Hospitalar	36	
total da carga horária	900	
3	História na Educação da Infância	72
	Geografia na Educação da Infância	72
	Ciências Naturais na Educação da Infância	72
	Matemática na Educação da Infância	72
	Didática (NPI)	72
	Corpo e Movimento	72
	Alfabetização e Letramento	72
	Cotidiano da Infância na Educação Infantil (4 a 6 anos)	72
	Diversidade e Educação Inclusiva (NPI)	72
	Processos Educacionais em Espaços Escolares e não-Escolares	36
	Estágio Curricular em Espaços Escolares e não-Escolares	108
	total da carga horária	792
	4	Políticas Públicas e Gestão Escolar (NPI)
Libras – Códigos de Comunicação (NPI)		72
Educação, Tecnologia e Mediação Pedagógica		72
Cotidiano da Infância nas Séries Iniciais		72
Didática Aplicada à Educação da Infância		72
Educação Matemática		72
Disciplina Optativa (DO)		72
Disciplina Optativa (DO)		72
Estágio Curricular Supervisionado – Séries Iniciais		144
Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	144	
total da carga horária	864	
5	Direito Institucional	72
	Identidade e Profissionalização	36
	Seminários Avançados	72
	Produção e Comunicação Científica	36
	Estágio Curricular Supervisionado – Séries Iniciais	144
	Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	144
total da carga horária	504	
atividades acadêmico-científico-culturais	120	
total geral da carga horária do curso	3.900	

Fonte: Universidade comunitária da região sul - ucrs (2016)

O Curso funciona na modalidade semipresencial com até 20% da carga horária na forma de Ensino a Distância e tem a duração de 4,5 anos. As aulas são ministradas na Unidade Centro, de segunda a quinta-feira, com possibilidade de atividades didático-pedagógicas às sextas-feiras e aos sábados, conforme o planejamento do curso. As atividades e unidades curriculares são desenvolvidas de maneira integrada com os demais cursos de licenciatura da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, conforme o planejamento do curso, no Campus Universitário. NPI – Disciplinas do Núcleo

Pedagógico Integrador / DO – Disciplinas Optativas (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016). De um modo geral, a carga horária é de 72h anuais, com ênfase nos estágios supervisionados que são de 144h em qualquer nível de ensino. Tendo o curso 3.900 horas, em que o total da carga horária de atividades acadêmico-científico-culturais é de 120h.

O currículo da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS é o resultado de aperfeiçoamentos feitos no decorrer de existência do curso. De certo, a passagem de inúmeras indagações consideradas na formulação do currículo é uma constante, entre elas está o real sentido do conhecimento e aprendizagem. O mundo de conhecimento que acompanha o aluno deve ser reconhecido, bem como, a diversidade cultural não pode ser deixada de lado na hora de pensamentos no currículo. O currículo não pode ser recepcionado como uma regra ou modelo, pois deve ser frequentemente pensado, problematizado e revisto.

De acordo com Carvalhaes (1995, p. 8), o “Projeto pedagógico, levou a universidade a definir sua função social, tornou-a mais autônoma e democrática (...) redefinindo ensino, pesquisa e extensão”.

Assim sendo, as conclusões são decorrentes das necessidades dos projetos exclusivos, além de aspectos comuns, proporcionam transformações na estrutura, de orientação pedagógica e de infraestrutura acadêmica, que, paulatinamente, vão sendo implantadas (Gadotti, 1995).

4.2 Instituição do Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia é também uma licenciatura plena, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia (DCNP), que abrangem a formação para professor, instituem a possibilidade de operar num curso de Ensino Médio, na modalidade normal, num curso de Educação profissional na área de serviço escolar, assim como em diferentes áreas nas quais a previsão de conhecimentos pedagógicos, de acordo com o referido no artigo 3º, parágrafo único (Brasil, 2006).

As DCNP dedicam-se também à ordem curricular do curso de Pedagogia no artigo 4, a saber:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Séries 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. Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na

organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (Brasil, 2006, s/p).

De certo, as DCNP diretivam, de maneira ímpar, o curso de graduação em Pedagogia no Brasil, definidos os normativos com princípios de planejamento e de avaliação, preservados pelas organizações de ensino superior do país (Brasil, 2006).

4.3 Abordagem disciplinar e abordagem transdisciplinar

O mundo acadêmico é, indubitavelmente, o mundo das disciplinas. O avanço tecnológico e o veloz progresso da ciência atualmente aconteceram com uma verdadeira explosão do estudo das disciplinas.

A complexidade dos problemas fez com que se tornasse necessária a justaposição e conexão das disciplinas em diferentes instâncias: da mais simples (multidisciplinaridade) à mais completa (transdisciplinaridade).

Assim, a disciplina compõe um corpo peculiar de conhecimento, que pode ter vertentes de ensino, com antecedentes próprios de Educação, estágios, procedimentos, métodos e áreas de conteúdo.

De acordo com Santomé (1998), a disciplina é uma forma de organizar e criar limites num espaço de trabalho, concentrando a pesquisa, a docência e as experiências inseridas num certo modo, sendo certo que cada disciplina representa uma realidade, inserida num viés epistemológico. Essa divisão dos conhecimentos em disciplinas, usual na atualidade, tem raiz na antiguidade grega.

A transdisciplinaridade para Piaget (1979, p. 171) envolve “não só as intenções ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas”.

Considerou Piaget (1979), há décadas atrás, a transdisciplinaridade como uma utopia. Entretanto, a transdisciplinaridade, atualmente, é um facto.

Tal como sustenta Nicolescu (1999, p. 6) “a complexidade nutre-se da explosão da pesquisa disciplinar, e por sua vez a complexidade determina a aceleração da multiplicação das disciplinas”. O autor, ainda, destaca, na sua obra, que, por vezes, a transdisciplinaridade é confundida com a multidisciplinaridade e com a interdisciplinaridade, uma vez que todas três estão além da disciplina, sendo necessário ressaltar o sentido totalmente distinto da transdisciplinaridade.

As primeiras permanecem inscritas no quadro disciplinar. Entretanto, a transdisciplinaridade, conforme indicado no seu prefixo trans, trata do que se refere às disciplinas, pelas disciplinas e além de todas as disciplinas. O seu objetivo é a procura do entendimento do mundo atual, de modo globalizado (Nicolescu, 1999).

Afirma também Nicolescu (1999, p. 3) que:

mesmo reconhecendo o caráter radicalmente distinto da transdisciplinaridade, com relação à disciplinaridade, multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, seria extremamente perigoso tomar a diferença em forma absoluta, pois desse modo a transdisciplinaridade seria esvaziada de todo o seu conteúdo. Sua eficácia, como instrumento de ação seria reduzida a nada.

Nicolescu (1999) assegura que a transdisciplinaridade está construída em três pilares, que demarcam a sua metodologia de pesquisa, provenientes das mais modernas ciências.

4.4 Estratégias de ensino

A função docente é caracterizada pelo constante desafio dos profissionais da Educação em firmar as relações interpessoais com os alunos, para que o processo de ensino-aprendizagem seja realizado e que os métodos e as estratégias utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

Assim, a forma pela qual o professor planifica as aulas é decisiva, porque é por meio desta que os alunos alcançam determinado tipo de reação com maior ou menor interesse pelo que está a ser apresentado. Ao referir-se aos procedimentos de ensino, Luckesi argumenta da seguinte maneira:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (Luckesi, 1994, p. 155).

Em resposta, se a modernização didática dos professores não acompanhar o dinamismo do cenário da Educação, incorrerá o professor na falta de sincronia entre os procedimentos, as estratégias de ensino e o perfil dos estudantes, danificando o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Petrucci e Batiston (2006), o termo estratégia já esteve ligado, numa visão histórica, à arte militar no planejamento das ações a serem realizadas em guerras e é, atualmente, utilizada em diversificados meios:

a palavra “estratégia” possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada (Petrucci & Batiston, 2006, p. 263).

Dessa forma, a utilização da terminologia estratégias de ensino, diz respeito aos meios empregues pelos docentes na articulação do processo de ensino, conforme cada atividade e os efeitos aguardados:

as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso (Anastasiou & Alves, 2007, p. 71).

Entende Luckesi (1994) que as estratégias de ensino provocam consequências para a prática docente. Para a definição de procedimentos de ensino com certa exatidão, é preciso estar clara uma proposta pedagógica, é necessário entender que os procedimentos de ensino eleitos ou constituídos, tratando de mediações da proposta pedagógica e metodológica, devem estar rigorosamente articulados. Assim, é necessário que o educador utilize os conhecimentos científicos existentes, estando ininterruptamente atento às atividades. Destaca Delors (2006, p. 19) que “cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”.

Esse encargo acaba sendo extremamente difícil ao analisar-se as dificuldades dos sistemas educativos, inseridos nos crescentes problemas sociais, principalmente, em países mais desfavorecidos. O avanço tecnológico, a globalização e as marcantes mudanças comportamentais, fazem aumentar a preocupação numa procura de possibilidades metodológicas, as quais permitam manter os alunos interessados no mundo do saber, exigindo do docente habilidade, rigor e disciplina.

Ao considerar a maneira de como é feito o planeamento de ensino, Luckesi (1994, p. 105), afirma que a atividade é realizada como um preenchimento:

começa-se pela coluna de conteúdos, que é mais fácil. Os conteúdos já estão explícitos e ordenados nos livros didáticos. Basta, para tanto, copiar o índice. A seguir, inventam-se os objetivos que casem com os conteúdos indicados. De fato, o planejamento exige o contrário: em primeiro lugar, o estabelecimento dos objetivos e, depois, encontrar os conteúdos que os operacionalizem. As atividades para efetivar esses conteúdos já estão definidas “desde sempre”. Por que pensar nelas? Todo mundo dá aulas com exposição, dinâmica de grupo etc. É o senso comum pedagógico que conduz a essa decisão.

A utilização de formas e procedimentos de ensino não é um facto particular, selecionado ao acaso, sem uma análise de conteúdo, sem avaliar as capacidades necessárias para a realização e alcance dos objetivos. Mazzioni (2009) no seu estudo permeia possibilidades de estratégias de ensino, que apresentamos no quadro 2.

Quadro 2 – Estratégias de ensino

Estratégias de ensinagem	Metodologias de ensino aplicáveis à área de negócios	Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em Contabilidade
Aula expositiva dialogada	Aula expositiva	Aula expositiva
Estudo de texto	Dissertação	Dissertações ou resumos
Portfólio		
Tempestade cerebral		
Mapa conceitual		
Estudo dirigido	Estudos dirigidos	Aulas orientadas
Lista de discussão por meios informatizados	Projeção de fitas	Ensino à distância
Solução de problemas	Resolução de exercícios	Ensino em pequenos grupos
Philips 66		
Grupo de verbalização e de observação (GO/GV)		
Dramatização	Role-Play – Desempenho de papéis	
Seminário	Seminário	Seminário
Estudo de caso	Estudo de caso	Estudo de caso
Júri simulado	Simulações	
Simpósio		
Painel	Palestras e entrevistas	Palestras
Fórum	Discussão e debates	
Oficina (laboratório ou workshop)	Laboratórios e oficinas	Escritório, laboratório ou empresa-modelo
Estudo do meio		
Ensino com pesquisa		
	Exposições e visitas	Excursões e visitas
	Jogos de empresa	Jogos de empresas
		Ensino individualizado

Fonte: Mazzioni (2009)

Como se verifica no quadro 2, a concetualização da utilização de determinada estratégia de ensino-aprendizagem leva em consideração: o foco que o docente constitui, assim como, as capacidades a serem trabalhadas em cada tipologia de conteúdo. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195): “(...) a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-

se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor”.

Já os quadros 3 e 4, ainda com base no estudo de Mazzioni (2009), apontam uma pequena transcrição particular de estratégias de ensino.

Quadro 3 – Estratégias de ensino A³

Estratégia	Descrição
Aula expositiva dialogada	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 79).
Estudo de texto	É a exploração de idéias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de idéias dos autores estudados. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 80)
Portfólio	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 81).
Tempestade cerebral	É uma possibilidade de estimular a geração de novas idéias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação. Não há certo ou errado. Tudo o que for levantado será considerado, solicitando-se, se necessário, uma explicação posterior do estudante. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 82).
Mapa conceitual	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 83).
Estudo dirigido	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão, para que e como é preparada. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84).
Estudo dirigido e aulas orientadas	Permite ao aluno situar-se criticamente, extrapolar o texto para a realidade vivida, compreender e interpretar os problemas propostos, sanar dificuldades de entendimento e propor alternativas de solução; Exercita no aluno a habilidade de escrever o que foi lido e interpretá-lo; Prática dinâmica, criativa e crítica da leitura. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 279-280).
Lista de discussão por meios informatizados	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, à distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 85).
Ensino à distância	As ferramentas usadas no ensino à distância vão das mais simples, como o ensino por correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interativos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 289-294).
Solução de problemas	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 86).
Resolução de exercícios	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor. (MARION; MARION, 2006, p. 46).
Ensino em pequenos grupos	É uma estratégia particularmente válida em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de descobrir aquilo que precisa aprender. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 278-279).
Phillips 66	É uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas / problemas do contexto dos estudantes. Pode também ser útil para obtenção de informação rápida sobre interesses, problemas, sugestões e perguntas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 87).
Grupo de verbalização e de observação (GV/GO)	É a análise de tema/problemas sob a coordenação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO). É uma estratégia aplicada com sucesso ao longo do processo de construção do conhecimento e requer leituras, estudos preliminares, enfim, um contato inicial com o tema. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 88).
Dramatização	É uma apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema etc. Pode conter explicitação de idéias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 89).

Fonte: Mazzioni (2009).

³ Todos os autores que aparecem no Quadro 2 estão citados na obra de Mazzioni (2009), contudo, vale a ressalva que boa parte destes fazem parte também do presente estudo.

Quadro 4 – Estratégias de ensino B⁴

Seminário	É um espaço em que as idéias devem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço, onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 90).
Estudo de caso	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 91).
Júri simulado	É uma simulação de um júri em que, a partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação. Pode levar o grupo à análise e avaliação de um fato proposto com objetividade e realismo, à crítica construtiva de uma situação e à dinamização do grupo para estudar profundamente um tema real. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 92).
Simpósio	É a reunião de palestras e preleções breves apresentada por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 93).
Painel	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 94).
Palestras	Possibilidade de discussão com a pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, de acordo com um novo enfoque; Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade do palestrante. (MARION; MARION, 2006, p. 42); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 288-289)
Fórum	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 95).
Discussão e debate	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios. (MARION; MARION, 2006, p. 42-44).
Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 96).
Escritório, laboratório ou empresa modelo	Proporciona ao aluno contato com a tecnologia da informação, os reflexos de má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os conseqüentes acertos. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 286-288).
Estudo do meio	É um estudo direto do contexto natural e social no qual o estudante se insere, visando a uma determinada problemática de forma interdisciplinar. Cria condições para o contato com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência vivida. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 97).
Ensino com pesquisa	É a utilização dos princípios do ensino associados aos da pesquisa: Concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais; assumir o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise. (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 98).
Exposições, excursões e visitas	Participação dos alunos na elaboração do plano de trabalho de campo; Possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento; Integração do aluno, através da escola, com a sociedade, através das empresas; Visualização, por parte do aluno, da teoria na prática; Desenvolvimento do pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere. (MARION; MARION, 2006, p. 37-38); (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 276-277)
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo; São desenvolvidas habilidades na tomada de decisões no nível administrativo, vivenciando-se ações interligadas em ambientes de incerteza; Permite a tomada de decisões estratégicas e táticas no gerenciamento dos recursos da empresa, sejam eles materiais ou humanos; (MARION; MARION, 2006, p. 50); (PETRUCCI e BATISTON (2006, p. 281-283).
Ensino individualizado	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente. (PETRUCCI; BATISTON, 2006, p. 294-298).

Fonte: Mazzioni (2009).

⁴ Todos os autores que aparecem no quadro 3 estão citados na obra de Mazzioni (2009), contudo, vale a ressalva que boa parte destes fazem parte também do presente estudo.

Importa ressaltar, na linha de Petrucci e Batiston (2006) que as estratégias apontadas não devem ser ‘fechadas’, nem inalteráveis, compondo-se estas por meio de ferramentas que possibilitam ser adaptadas, transformadas ou combinadas pelo professor, atingindo a matriz conveniente ou necessária.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 214) argumentam que: “(...) ao aprender um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas”.

Para Luckesi (1994, p. 155), “os procedimentos de ensino articulam-se em cada Pedagogia tanto com a ótica teórica quanto com a ótica técnica do método. Os procedimentos operacionalizam resultados desejados dentro de uma determinada ótica teórica”.

De acordo com Libâneo (1994, p. 152): “(...) métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico”.

Neste contexto, os professores deveriam constituir sua didática, de forma a contemplar as múltiplas variações, facilitando e elevando os resultados do processo de ensino-aprendizagem.

4.5 Modalidades e funções da avaliação

Possivelmente a avaliação dos alunos seja um dos pontos mais delicados da prática educativa. De acordo com Haydt (1997), o professor preocupa-se com os resultados provenientes da avaliação, uma vez que, tal prática reflete como foi o rendimento escolar dos alunos, bem como serve de para ajudá-lo a perceber sua própria atuação em sala de aula. Assim, para Haydt (1997, p. 7), “ao avaliar os seus alunos, o professor está, também avaliando seu próprio trabalho”.

Segundo Romão (2005, p 56), diversas variações conceituais existem sobre a avaliação, pelo motivo de que “ em cada conceito de avaliação subjaz uma determinada concepção de Educação”. Ocorre que o mesmo autor ressalva que existe a possibilidade de se agregar essas concepções em grupos menores, ainda que existam algumas distinções formais entre elas.

Segundo Depresbiteris (1998, p. 163) “a avaliação da aprendizagem está estritamente relacionada à abordagem curricular”. Mc Neil (1998) descreve o currículo em quatro tipos: acadêmico, tecnológico, humanístico e de reconstrução social.

Quer o valor de características intrínsecas, quer o valor de uso ou de aplicação de algo, depende do valor instrumental que tais características, usos ou aplicações têm: por exemplo, um programa educativo terá valor instrumental positivo, isto é, é bom como meio para, na medida em que por si mesmo promove nos estudantes ou formandos alguns fins valiosos e desejáveis. Por isso, características, usos e funções têm mérito ou valor, se forem meios para alcançar alguns fins valiosos. Estes, por sua vez, podem ser meios para alcançar fins ulteriores, e toda uma sequência pode conduzir a um fim último valioso, se for o caso. Por exemplo, as atividades e recursos que conduzem uma criança ao domínio da leitura,

com compreensão e expressividade, até com fruição estética do poético ou literário, como intérprete crítico e futuro autor, têm mérito, porque têm o valor instrumental de a fazer alcançar algo que é valioso por si mesmo, a compreensão, a expressividade, a fruição estética, a relação com produtos culturais de excelência, a autonomia. Logo, é confuso classificar tipos de avaliação educativa consoante estes se orientam mais para o mérito ou mais para o valor. Todos eles procuram determinar o mérito ou o valor instrumental daquilo que avaliam, embora o façam a partir de perspectivas que enfatizam de modo diverso as técnicas de recolha de dados, os dados que devem recolher, os modos de os interpretar e o uso que devem ter (Sá, 2015, p. 87).

Dando ênfase à concetualização da participação do estudante e da sua interação com o docente, poderemos contextualizar a avaliação em ideologias, paradigmas e modelos que se interliguem num processo de ensino-aprendizagem, para promoção progressiva da autoaprendizagem de uma forma integrada.

O académico tem por escopo a evolução da mente racional e o treinamento do educando na utilização das ideias e processos úteis para a verificação de problemas e a pesquisa especializada. Proporciona a avaliação meios e resultados variáveis, de acordo com as particularidades das disciplinas.

O foco do currículo tecnológico tem um destaque comportamental ou empírico, e o processo de aprendizagem é específico, de maneira a que possa ser mensurável. Nesta esfera, a avaliação apresenta por base a atuação em testes específicos para determinado objetivo.

O currículo humanístico é organizado principalmente pela integração progressiva do comportamento do educando. Dessa forma, a avaliação dá destaque ao processo e não ao produto, dando a possibilidade, desta maneira, de averiguar se os educandos estão se humanizando e a ficar independentes.

Os educandos devem, na lógica de um currículo de reconstrução social, procurar saída para os conflitos sociais, sendo esta uma avaliação que acontece por meio da colaboração dos próprios alunos, que auxiliam a eleger, gerir e avaliar os exames. Segundo Depresbiteris (1998, p. 163), “na avaliação da aprendizagem, principalmente, as múltiplas formas propostas pelos diferentes tipos de currículo devem ser usadas, buscando-se antes de tudo, analisar sua significância e sua qualidade, para auxiliar no desenvolvimento do aluno”.

A conceitualização de avaliação sofreu mudanças históricas com grande significado, que podem ser divididas em quatro: a) avaliação como forma de medir conhecimentos; b) como meio de alcançar objetivos; c) como subsídio ao julgamento; e d) como negociação.

A avaliação como forma de medir conhecimentos é tida como modelo psicométrico. Tal modelo foi o apoio para a concepção de avaliação como forma de medir que, de acordo com Quinquer (2003), teve origem no século XX, sendo que o foco está direcionado para a preparação e a aplicação de provas, assim como, para apreciação dos seus produtos. Desta forma, a ação de avaliar a aprendizagem é vista somente como meio de medir e verificar.

Deste ponto de vista, a avaliação tem uma ótica extremamente metodológica e instrumental. Conforme Bonniol e Vial (2001, p. 49) são os testes estudados para medir e controlar:

todas as ferramentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada. Avaliar é situar em uma escala de valor (...). As estatísticas ocupam um valor primordial, em vez de metodológico. Em outros termos, o método de avaliação confunde-se com os procedimentos de aplicação no teste, em uma cientificidade estrita, extraída das Ciências da Natureza: descobrir os acontecimentos enganadores, tomar distância por meio da matemática, gerar o acaso e generalizar os resultados.

Essa visão da avaliação tendo por base a mensuração apresenta limitações, pois nem todos os aspectos da Educação podem ser mensurados. Depresbiteris (1998, p. 162), ressalta que “(...) o processo avaliativo inclui a medida, mas nela não se esgota”. Segundo ainda Depresbiteris (1998) a avaliação confunde-se com a mensuração e isso ocorre pela origem histórica da avaliação.

De acordo com o autor, a avaliação por objetivos evolui do conceito de avaliação que tinha por base a mensuração, destinando-se à compreensão relacionada com a concepção de descrição e procurando romper com a ideia única de mensuração.

Haydt (1997, p. 12) enfatiza o caráter funcional da avaliação, “pois ela se processa em função dos objetivos previstos”. Nesta ótica, o principal objetivo torna-se a descrição de padrões, de critérios e não somente a organização de testes. O foco incide na procura se os objetivos foram realizados e, caso não realizados, descobrir os motivos dessa não realização.

A partir da teoria de Tylor (1974), Depresbiteris, (1989, p. 7) argumenta que “(...) há muitos meios de se conseguir evidências sobre as mudanças comportamentais.” Desta forma, a avaliação está estritamente ligada à forma de garantir evidências sobre o comportamento sem as suas diferentes formas de manifestação.

Neste ponto de vista, a avaliação faz menção à apreciação da conduta dos alunos, uma vez que a Educação aqui tem como objetivo modificar comportamentos. Ainda com base na análise de Tylor (1974), Depresbiteris (1989, p. 7) afirma que “(...) a avaliação deve envolver mais do que um único julgamento, em determinada ocasião, e logo outros mais, em instantes subsequentes, para identificar mudanças que podem estar ocorrendo.” Esse tipo de avaliação dá valor, além dos testes escritos, às entrevistas e observações, pois considera tais instrumentos válidos para a recolha de dados qualitativos ou quantitativos.

A avaliação como subsídio ao julgamento foi definida por volta de 1963, por Cronbach (Depresbiteris, 1989). O autor é precursor da vinculação das atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão, com destaque para a importância do julgamento. Neste momento, a avaliação recebe o aspeto de caráter subsidiário, para julgamentos do mérito, sendo mais um tipo de critério de avaliação do aluno. De acordo com Depresbiteris (1989), Cronbach acreditava que para haver definição é necessário uma avaliação.

Já a avaliação como negociação surgiu a partir da década de 1980, quando se começou a reconhecer forma de negociação entre os envolvidos numa atividade, dentro de uma ótica de valorizar o erro, visto que a razão do erro passou a ser tida como fundamental no tempo em que a compreensão do conteúdo foi incompreendida. Hadji (2001, p. 35) tem na avaliação algo socialmente condicionado, devendo esta “necessariamente levar em conta dois comportamentos ao mesmo tempo, o do professor e o do aluno, e manter juntas as duas pontas da cadeia”. Contudo, deve-se destacar que se necessário há uma condição de influência mútua entre os alunos e o professor. O produto da avaliação permanece como quantitativo, mas o avaliador, de acordo com este critério, realiza um mecanismo de comunicação social, e não apenas um instrumento de medida.

De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 23), “se o papel da avaliação é o de trazer subsídios tanto para os processos de ensino quanto para os de aprendizagem, ela deve ser realizada, não só no término destes processos, mas também ainda se encontram fluidos e passíveis de modificação”. É nessa ótica que se caracterizam as principais funções da avaliação.

São propósitos da avaliação, segundo Haydt (1997), os seguintes:

- Avaliar para conhecer os alunos;
- Determinar se os objetivos previstos para o processo de ensino-aprendizagem foram ou não atingidos;
- Aperfeiçoar o processo ensino e aprendizagem;
- Diagnosticar as dificuldades de aprendizagem;
- Promover os alunos.

Sant’Anna (2001) divide as funções da avaliação em gerais e específicas. Segundo a autora, são funções gerais da avaliação:

- Fornecer as bases para o planejamento;
- Possibilitar a seleção e a classificação pessoal;
- Ajustar políticas a práticas curriculares.

E, ainda, conforme Sant’Anna (2001), são as funções específicas da avaliação:

- Facilitar o diagnóstico;
- Melhorar a aprendizagem e o ensino (controle);
- Estabelecer situações individuais de aprendizagem;
- Interpretar os resultados;
- Promover e agrupar alunos (classificação).

Nesse contexto proposto por Sant’Anna (2001) e, também, com base em Hadji (2001, p. 20), verifica-se que a avaliação precisa de ter um contexto pedagógico com visão prognóstica, no sentido de que leva “a um melhor ajuste ensino/aprendizagem”, aquilo de que se deve assegurar o compromisso do professor, para assim adequar melhor o conteúdo às formas de ensino indicadas pela avaliação, abarcando as peculiaridades dos alunos.

As funções das avaliações podem ser incorporadas em três macrofunções, sendo: de diagnóstico, de formação e de classificação.

Segundo Sant'Anna (2001), a função diagnóstico tem por característica a apuração de pré-requisitos do saber e das habilidades para que o educando possa aprender matéria nova, reconhecendo, quando preciso, os possíveis motivos das suas dificuldades de rendimento, o que facilita também na verificação de novas possibilidades sobre a base curricular.

A função formativa tem por objetivo o controle e acompanhamento dos resultados, que são demonstrados no período de evolução das atividades, procurando, assim, aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem, indicando as dificuldades no processo de desenvolvimento.

Já a função classificativa tem por base a observação do rendimento do aluno, se baseado nos resultados para classificá-lo, com a preocupação em afirmar expectativas quanto à evolução de aprendizagem do aluno.

4.6 Para uma proposta curricular na graduação de Pedagogia

A Pedagogia é uma esfera de conhecimento teórico e de práticas, que engloba distintos saberes e processos de diferentes esferas científicas, objetivando uma unidade de investigação e ações em relação ao seu elemento de prática educativa.

Como teoria e prática, a Pedagogia formula metas e nomeia a maneira de organização metodológica para tornar viável a Educação. Portanto, o principal objetivo da Pedagogia é, por conseguinte, a formação, diante da qual o sujeito adquire determinados aspectos úteis para a vida em sociedade, ponderando sempre sobre uma realidade em constante transformação.

Entretanto, trata-se da constituição humana de indivíduos concretos, considerando, condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, inseridas em certo contexto sociocultural, reconhecida na relação global e o local. É neste cenário que a Pedagogia necessita de dar a sua colaboração na formação das pessoas, tal qual como enaltece Libâneo (2006):

essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (...). Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de

Pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora (Giroux, 1997, p. 163).

Suchodolski (1976) afirma a importância da Educação como superação de processos de alienação e, portanto, como instrumento de transformação social. Segundo o autor “(...) a Educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar o seu domínio e impedir o seu derrube, mantendo a psique humana livre de todas as influências que surgem pela transformação das forças produtivas” (Suchodolski, p. 95, 1976).

Para Suchodolski (1976, p. 95) a Educação pode ser influenciadora, tanto de forma positiva como negativa, de modo a poder engrandecer o Homem, como se tornar ferramenta de defesa de interesses, “concebendo verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas”.

Assim, pode dizer-se que educar, em termos pedagógicos, é interferir na capacidade de agir das pessoas. Para que essa capacidade seja provocada, são realizadas as mediações culturais, ou seja, ferramentas simbólicas e materiais, perante um processo de comunicação. É isso que diz respeito a Pedagogia, abrangendo a intercessão de saberes e formas de agir. Essas são as obrigações a serem adotadas por escolas e professores. Entretanto, para o empoderamento da escola e do professor são necessários pedagogos, especialistas com habilitação específica.

Em boa parte, as políticas de formação não têm sido bem sucedidas, justamente, porque não estão partindo de políticas educativas para a escola e para a aprendizagem dos alunos. Dizendo isso de forma mais específica: há uma ideia muito arraigada, embora bem intencionada, em certos segmentos de educadores, de que os problemas da Educação podem ser resolvidos de fora para dentro.

Essa atitude manifesta-se de duas formas: uns acreditam que se muda o ensino e a formação de professores com leis, regulamentos, reformas, mudanças curriculares etc.; e outros acham que isso acontecerá fortalecendo as demandas dos movimentos sociais, das associações, dos sindicatos em torno da formação da consciência política dos professores. Logo, não há dúvida que essas atitudes sejam bem intencionadas.

Libâneo vê o impasse entre as atitudes da seguinte maneira:

da minha parte, penso o contrário: o processo educativo tem caráter endógeno, de dentro para fora e, por isso mesmo, as políticas de formação devem ter como referência as políticas

educativas e de aprendizagem. Sendo assim, a pergunta mais importante seria esta: como promover mudanças “por dentro” do sistema de formação de modo a garantir qualidade cognitiva e instrumental das práticas de formação de professores, considerando os influxos políticos, econômicos, culturais e institucionais? (Libâneo, 2005b, p. 35)

Como resposta à indagação, Libâneo (2005b) destaca que a escola existe para os alunos, caso não tenha qualidade, o seu papel na vida destes será em vão. Libâneo (2005b, p. 54), ainda complementa que “(...) atualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. São razões, a meu ver, bastante fortes para postular dos legisladores, dos planejadores e gestores e dos intelectuais uma atenção maior aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino.”

Nesse ambiente, a falha de qualidade afeta a qualidade nas funções escolares, pois é sabe-se que parte significativa dos professores não detém o domínio adequado dos conteúdos e métodos de ensino, carecendo de cultura geral de base, não estando preparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de seus alunos (Libâneo, 2006).

Para Pimenta:

é quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em Pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia (Pimenta, 2011, p. 116).

Assim sendo, é necessário que se faça uma nova visão curricular na formação de Pedagogos, a qual configure novas formas educativas, com aperfeiçoamento constante, sem qualquer forma de preconceito. Neste diapasão em relação à formação profissional sugere que os cursos de formação devam reavaliar-se, para não desenvolverem um currículo formal “petrificado” com atividades, conteúdos e atividades relacionadas com o estágio, com uma visão meramente burocrática que não faculta captar as contradições existentes na prática social de educar e que pouco colaboram para formar uma nova identidade do profissional docente (Pimenta, 2011).

Dessa forma, parece que as reformulações do curso de Pedagogia não acolhem as necessidades fáticas da formação acadêmica do profissional pedagogo, que deveriam ter o seu foco na realidade social. O distanciamento entre o currículo e as práticas sociais e as políticas de Educação não facilitam a formação do pedagogo, que se deseja como crítico e reflexivo, capaz de ser agente transformador da realidade (Libâneo, 2006).

5. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, definimos o enquadramento metodológico que serviu de base ao processo de investigação. Começamos por expor a problemática da investigação, especificando o objeto do estudo e enunciando os objetivos que nortearam este trabalho. Apresentamos, em seguida, o estudo exploratório de natureza qualitativa, fundamentando as opções metodológicas realizadas no decurso da investigação, explicitando os procedimentos utilizados para a recolha e a análise dos dados.

Procedemos, igualmente, à caracterização dos participantes na investigação, bem como ao contexto em que o trabalho se desenvolveu, abordando as questões de natureza ética que levamos consideração.

5.1 Problemática da Investigação

A formação na graduação em Pedagogia assumiu, nas últimas décadas, maior *status* no âmbito de políticas e das práticas educativas, tornando-se tema de interesse a partir dos paradigmas globais do progresso escolar (Pacheco & Flores, 1999). O chamado currículo por competências institucionaliza a Pedagogia na escola com o objetivo de alcançar a convergência entre a formação e o emprego. Refazendo o objetivo dos conteúdos de ensino, atribuindo senso pragmático ao saber escolar, relegando o saber disciplinar em busca de competências que possam ser validadas em condições específicas. Competências que os alunos precisarão apreender, para só depois definir os conteúdos escolares. Em suma, abandona-se o *corpus* de conteúdos disciplinares havidos, dos quais se parte para fazer opções sobre como abranger os conhecimentos tidos como indispensáveis; do que a construção do “currículo por competências” parte da validação de situações reais e da seleção das competências exigidas nessas condições, solicitando-se das disciplinas somente as necessidades requeridas para a própria evolução de tais competências.

O Profissional do curso de Pedagogia deve ser um educador com capacitação e compreensão dos conteúdos relativos à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e das correspondentes metodologias, com autonomia para agir de forma interdisciplinar nos cenários que se lhe apresentam cada dia, mais variados do ponto de vista do processo educacional e de demandas sociais. As competências e habilidades aceites como indispensáveis devem ser trabalhadas durante o curso de graduação a fim de ajudar a compor o perfil profissional, como resposta à demanda

cobranças das diretrizes curriculares em consonância com as solicitações do mercado sobre a área de atuação do pedagogo.

O problema que se coloca é: como ultrapassar o *gap* existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica dos cursos de Pedagogia e aqueles necessários à vivência da prática profissional?

Com enfoque nas conjecturas dos mesmos, acerca do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, geraram-se questões de investigação:

- i. Pode dizer-se que o currículo oferecido pela Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS alicerça o aluno para ser um profissional de qualidade?
- ii. É importante destacar que o currículo necessita ser compreendido como território a ser questionado diariamente, se com ele pensamos e legitimamos a gnose que pretendemos. Para quem?

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil (MEC, 2000, p. 5), em especial no que se refere ao Ensino Médio, “o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País”.

A revolução informática traz alterações radicais no campo do conhecimento, ocupando o centro da discussão nos caminhos do desenvolvimento:

É possível afirmar que, nas próximas décadas, a Educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral (MEC, 2000, p. 5).

5.2 Caracterização do Contexto de Desenvolvimento do Estudo

O presente trabalho aborda uma investigação acadêmica junto à realidade do aprimoramento educacional, conforme enfatizam Gall, Gall e Borg (2007). Todavia, sob o ponto de vista mais preciso, pois se focalizou no mérito da conexão entre currículo acadêmico e as práticas profissionais no âmbito do curso de Pedagogia.

Este tópico elege a metodologia-base desta investigação, partindo da indagação, definindo objeto e objetivos do estudo. A pesquisa exploratória com base qualitativa, fundamenta-se nas escolhas metodológicas, analisando os processos em ação para recolha e análise de conteúdo. Realiza-se a taxonomia dos entrevistados e das abordagens representadas pelos guiões investigativos propostos a alunos e professores participantes, incluindo-se a descrição do contexto em que o trabalho se desenvolveu, referindo os aspetos de natureza ética envolvidos.

Por conseguinte, analisou-se a problematização acerca da relevância curricular académica do curso de Pedagogia, e, nesse aspeto, foi necessário avaliar o contexto histórico do currículo pedagógico e o pensamento pedagógico brasileiro, considerando que ambos transpassam diferentemente as ideologias, valores e conceções em relação ao processo educacional. Utilizamos a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS. Dessa forma, o curso de Pedagogia dessa Universidade nos norteou no processo de investigação académica no ensino e aprendizagem, com parâmetros e tendências distintas dentre avaliações académicas de professores e de alunos.

5.3 Opções metodológicas

Ao pensar em políticas educacionais no Brasil, é relevante notar que as medidas legais empregues para a Educação brasileira, desde a década de 1990, desenharam o modelo de sociedade para a Pedagogia de predominância e de harmonia em torno do ideal neoliberal de homem. Dessa forma, foram efetuadas ações, como: reformas curriculares, formação de professores, processos de avaliação dos sistemas de ensino, entre outros (Torres, 2000).

No aspeto global, obtiveram-se alguns resultados em torno das políticas para a Educação brasileira, que se harmonizam, tais como:

- ✓ viver um consenso em torno das bandeiras sociais da ideologia neoliberal e a universidade, sendo este um dos caminhos para disseminar singularmente pelos conhecimentos transmitidos;
- ✓ o Estado brasileiro, como tantos outros sob o capitalismo, prosperam e implantam as políticas públicas sociais, vislumbrando enfoque na classe social, tal qual, predominam manipulação dos meios de produção e de poder político;
- ✓ enfoque na implantação da Educação de qualidade, visando emancipar os “cidadãos”; e

- ✓ o dinheiro público financiando empresas capitalistas subsidiadas por iniciativas privadas, havendo parcialidade de sociedade que preconiza a igualdade entre todos (Gramsci, 1999).

Foi nessa conjuntura educacional que se estabeleceu a pesquisa do presente estudo, abrangendo metodologia descritiva, visto que trata especificações de determinado conjunto de indivíduos sobre um fenómeno, permitindo variações de relações entre variáveis. A descrição analítica funciona segundo métodos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, constituindo dessa forma um tratamento da informação contida na mensagem:

Por outro lado, o tratamento descritivo constitui uma primeira fase do procedimento mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que se debruçam sobre a linguagem ou sobre a informação também são descritivas: a linguística, a semântica, a documentação (Bardin, 2009, p. 37).

Com relação aos meios ou procedimentos, adotou-se a pesquisa de campo no molde empírico de levantamento de informações entre o conjunto de indivíduos investigados (Vergara, 2010).

Para compreender a referência do campo de conhecimento em Pesquisa Educacional, adotou-se a abordagem metodológica de ordem qualitativa, permitindo compreensão pormenorizada dos significados e das características junto aos entrevistados (Minayo, 2010).

A antropologia e a sociologia deram início à pesquisa qualitativa inserindo-a no contexto educacional na década de 1970. A abordagem qualitativa enfatiza valores, crenças, representações, opiniões, atitudes e, usualmente, é empregue para que o pesquisador perceba os fenómenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do que é pesquisado (Triviños, 1987).

Segundo Demo (1986), é contínua a crítica à abordagem qualitativa no que diz respeito à inflexibilidade do método utilizado e à problemática da corroboração dos dados. O autor traduz, mas os seus critérios de veracidade são questionados. Os critérios são de coerência, consistência, originalidade, objetivação e, intersubjetividade por definição deste autor: “(...) a ingerência da opinião dominante dos cientistas de determinada época e lugar de demarcação científica” (Demo, 1986, p. 17).

Assim sendo, a metodologia qualitativa visa à diversificação investigativa num determinado tempo, permitindo exploração ampla sobre o tema investigado, sem as limitações da metodologia quantitativa (Demo, 1986).

A abordagem quantitativa e a qualitativa não trabalham na mesma área de ação. Aquela atua com dados descritivos obtidos por estatística, sendo mais objetiva e fidedigna, pois a observação é mais bem controlada. Dada a rigidez, é uma análise útil no momento de verificar as hipóteses.

A análise qualitativa é mais intuitiva e maleável em relação a imprevisões no desenvolvimento das hipóteses: “Este tipo de análise deve ser então utilizado nas fases de lançamento das hipóteses, já que permite sugerir possíveis relações entre um índice da mensagem e uma ou diversas variáveis do locutor (ou da situação de comunicação) (Bardin, 2009, p. 141).

5.4 Fases da investigação

A investigação de campo deu-se por meio de um conjunto de indivíduos que, posteriormente, foi dividido em três grupos para fins de análise. O conjunto em questão está diretamente relacionado com o curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS Sul do Brasil, tendo sido possível uma averiguação das características curriculares e da prática profissional de campo. A recolha de dados do conjunto de indivíduos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas no campus da Universidade, no ano de 2016.

O contacto da pesquisadora com o conjunto de indivíduos ocorreu tendo em atenção as questões éticas. Adotou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 1), que respeita o aspeto ético para estudos académicos fundamentado na resolução nº 196 de 1996, instituída pelo Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS) brasileiro, enaltecendo a participação voluntária e a possibilidade de desistência de participação (CNS, 1996).

Assim, antes das entrevistas, o TCLE foi formalizado com cada um dos respondentes. Esclarece-se, ainda, que as entrevistas se basearam em guiões de perguntas, havendo organização de questionamento para facilitar o tratamento dos dados. Nesse contexto, a pesquisadora adotou as seguintes fases de investigação:

- i) preparar o TCLE e os guiões de entrevistas – julho de 2016;
- ii) seleção dos indivíduos entrevistados – julho de 2016;
- iii) agendamento das entrevistas – agosto de 2016;
- iv) execução das entrevistas – setembro e outubro de 2016;
- v) transcrição das entrevistas – novembro e dezembro de 2016; e

- vi) compilação e tratamento dos resultados das entrevistas – janeiro e fevereiro de 2017.

5.5 Contexto

Evidencia-se como contexto de estudo o ambiente acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, que se trata de uma universidade brasileira localizada no Estado de Santa Catarina.

5.5.1 Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS

O curso de Pedagogia que analisamos, é lecionado na Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS. É uma universidade brasileira localizada no Estado de Santa Catarina, a qual possui área territorial de 1.130,878 km² e 526 905 habitantes. A Universidade está distribuída em 93.497,52 m² de área construída, Estado de Santa Catarina, Brasil, que, acredita-se, possui condições necessárias e adequadas à análise do objeto do estudo (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Conforme pauta do planejamento estratégico da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS (2016), fazem-se presentes alguns aspectos direcionais na gestão da instituição, tal como apresentamos:

Missão: promover a formação humanística e profissional de referência para a sociedade atuando em ensino, pesquisa e extensão e contribuir para o desenvolvimento sustentável.

Visão: ser reconhecida nacionalmente como uma universidade comunitária, sustentável, inovadora, internacionalizada e de referência em ensino, pesquisa e extensão.

Cidadania: autonomia, comprometimento, motivação, bem-estar e participação democrática responsável promovem o desenvolvimento pessoal e social.

Integração: ação cooperativa e colaborativa com as comunidades interna e externa constrói o bem comum.

Inovação: competência para gerar e transformar conhecimento científico em soluções sustentáveis para os ambientes interno e externo contribui para o desenvolvimento socioeconômico.

Responsabilidade ambiental: gestão de recursos e ações comprometidas com o equilíbrio ambiental favorecem a melhoria da qualidade de vida (s/p) (da autora).

Até o final de 2016, a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS contava com um quadro de 520 professores e possuía 7.000 alunos, distribuídos nos 33 cursos de graduação ofertados na instituição, tais como: Administração, Letras, Pedagogia, Economia, Contabilidade, Comércio Exterior, Engenharias, Direito, Arquitetura, História, Geografia, Artes Visuais, Publicidade e Propaganda, Sistemas de Informações, Farmácia, Biologia, Medicina, Odontologia, Psicologia, Educação Física, dentre outros (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

5.5.2 Curso de Pedagogia na Universidade Comunitária da Região Sul

No ano de 2016, estavam matriculados no curso de Pedagogia da UCRS 120 alunos, havendo no corpo docente específico deste curso 19 professores (UCRSI, 2016).

O curso de Pedagogia da UCRS foi fundado em 1995, com as habilitações em Magistério Pré-Escolar e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Atenta-se que, com as novas diretrizes apontadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 01 de 15 de maio de 2006, o curso de Pedagogia se reestruturou para oferecer formação qualificada para os profissionais da Educação, reconhecendo movimentos constantes na teoria e prática com base nas concepções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, suprimindo as especificidades da formação com o rigor científico e a sistematicidade (organização estrutural), permitindo ao profissional ensinar, pesquisar e intervir na realidade (MEC, 2006).

A Resolução CNE de 2006 já no início, no art. 3º, aponta de forma clara a possibilidade de se elaborar propostas de formação de professores em consonância com a realidade onde estão inseridos. Dessa forma, o estudante de Pedagogia deve trabalhar com conjunto de informações e de habilidades, atendendo à pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação propicia exercício da profissão de maneira fundamentada em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (MEC, 2006).

Assim, em reunião do colegiado do Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS em 14/07/97, deliberou-se que o processo de reestruturação deveria iniciar com os estudos das diretrizes e revisão do Projeto Político-Pedagógico. No processo de

reestruturação, o Coordenação contou com a participação de professores do curso seja na composição de ementas, seja sugestão de obras, seja discussões de cunho filosófico e metodológico.

Na estrutura organizacional da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, o Curso de Pedagogia responde pela formação de educadores das demais licenciaturas, porque congrega professores cujas disciplinas que ministram são das ciências da Educação, contribuindo dessa forma para a obtenção da Missão e dos Objetivos da instituição, além da formação de educadores, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Durante o processo formativo, articula-se com o sistema estadual, municipal e particular de ensino promovendo, mediante as atividades do Estágio Curricular Supervisionado, os intercâmbios necessários entre a universidade, formadores e campo profissional. Dessa forma, atribui oportunidades educacionais de formação e capacitação docente e fomenta a criação de massa crítica, sustentando o melhoramento educacional da região (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Os cursos de licenciatura da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS têm, ao longo dos últimos quatro anos, resistido a um quebra na procura, havendo brusca queda no número de matriculados, que de modo geral é idêntica à tendência nacional. As razões como a pouca atratividade da carreira de professor e a desconsideração das políticas públicas quanto à condição pessoal e de trabalho não estimulam a busca pela carreira de professor. Dados nacionais apontam para que cerca de 50% dos professores ativos na Educação básica não têm formação no Ensino Superior; e, em Santa Catarina, 17,5%. Os dados reforçam o desprestígio da carreira e desafiam a implantação de políticas arrojadas (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS). Definindo o estudo englobando os desafios de ordem conceitual, epistemológica e institucional, dados os currículos com forte racionalidade técnica e dicotomia teoria/prática, por exemplo.

Os professores, que no ano de 2012 atuaram como Coordenação, juntamente com a Pró-Reitoria de Ensino, estudaram o contexto atual e desenvolveram uma proposta que foi levada aos Colegiados dos seus respectivos cursos para análise. O ponto de partida foi a criação de uma identidade para os professores formados pela Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS, a partir das propostas já determinadas nos Planos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura. Mais tarde, a Pró-Reitoria de Ensino, apresentou aos professores de todas as licenciaturas dados mais apurados, convidando todos a assumir um papel central nas mudanças, sobretudo, no que diz respeito ao

movimento da universidade na busca da manutenção dos cursos em questão (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2014).

As mudanças curriculares, que compreenderam um estudo vasto, levaram em consideração o aspecto do profissional a ser formado, realizando uma estreita relação com a sociedade brasileira e as suas necessidades. Quase todas as unidades das Universidades Comunitárias realizaram estudos curriculares, objetivando o redimensionamento dos cursos oferecidos, organizados a partir de vasta reflexão da diretoria, estudantes, professores e funcionários (Bartnik & Silva, 2009)

A proposta curricular da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS no Curso de Pedagogia, conforme exposição no Anexo 2 deste estudo, tem a modalidade semipresencial até 20% da carga horária na forma de ensino a distância (EAD). As aulas são ministradas de segunda a quinta-feira, com possibilidade de atividades pedagógicas às sextas-feiras e aos sábados, de acordo com o planejamento do curso. A 2ª série tem aulas aos sábados. O Estágio Curricular Supervisionado tem carga horária de 720 h/a sendo: 324 h/a de orientação dada em sala de aula e 396 h/a de estágio efetivo em campo; o curso tem duração de 4,5 anos; e a 5ª série tem duração de seis meses (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

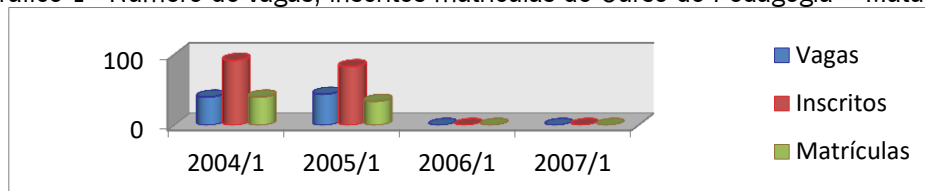
No Anexo 3, pode observar-se a matriz curricular proposta para o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS nos mesmos padrões de modalidade do atual. As aulas são ministradas no Campus Zona Industrial Norte, de segunda a quinta-feira, com possibilidade de atividades pedagógicas às sextas-feiras e aos sábados, de acordo com o planejamento do curso. A 2ª série terá aula aos sábados. O Estágio Curricular Supervisionado também é composto nos mesmos moldes da matriz curricular atualmente utilizada, assim como, o curso tem o mesmo período de duração e regime (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

O currículo da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS é o resultado de aperfeiçoamentos feitos no decorrer de existência do curso. De certo, a passagem de inúmeras indagações consideradas na formulação do currículo é uma constante, com base no real sentido do conhecimento e da aprendizagem. O mundo de conhecimento que acompanha o aluno deve ser reconhecido, bem como a diversidade cultural. O currículo não pode ser recepcionado como regra ou modelo, mas deve ser frequentemente pensado, problematizado e revisto (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

De acordo com Gadotti (1995) o Projeto pedagógico levou a universidade a definir a sua função social, tornou-a mais autônoma e democrática, redefinindo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Assim sendo, as conclusões são decorrentes das necessidades dos projetos exclusivos, além de aspetos comuns, proporcionando transformações na estrutura, de orientação pedagógica e de infraestrutura académica, que, paulatinamente, são implantadas (Gadotti, 1995). No caso específico do curso de Pedagogia, de acordo com os seguintes números apresentados no Gráfico 1.

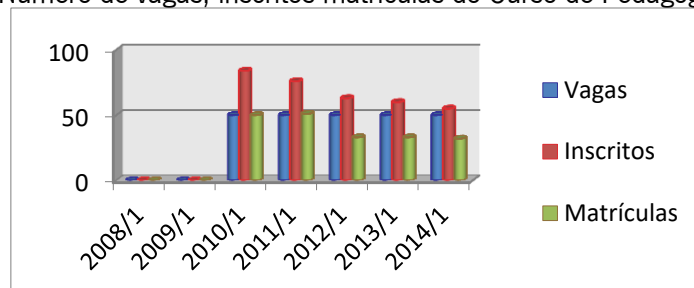
Gráfico 1 - Número de vagas, inscritos matrículas do Curso de Pedagogia – Matutino



Fonte: Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS (2016)

O curso de Pedagogia não oferece vagas no período matutino desde o ano de 2006 devido à baixa efetivação de matrículas, apesar do alto número de inscritos.

Gráfico 2 - Número de vagas, inscritos matrículas do Curso de Pedagogia – Noturno



Fonte: Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS (2016)

A partir do ano de 2008, o curso mostrou uma diminuição tanto no número de inscritos quanto de alunos matriculados, sendo dispar em relação a anos anteriores. Todavia, comparando com o gráfico 1, pode compreender-se que o encerramento das vagas matutinas levou ao aumento da procura no período noturno nos dois anos subsequentes. No ano de 2014 segue a tendência de diminuição da procura pelo curso (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

De modo a integrar o perfil do professor da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, ainda se adotou uma ata assinada pelos mesmos, havendo acompanhamento e aprovação além de sugestões e contribuições para todo o processo tanto presencialmente como pelo uso das ferramentas virtuais, disponibilizadas pela escola (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Em relação às especificidades do curso, o histórico e a adequação adotam as últimas diretrizes nacionais de 2006, quando o Coordenação de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS efetuou uma série de mudanças significativas no Projeto Político-Pedagógico visando, sobretudo, a elevação dos padrões de profissionalização do pedagogo formado nesta escola (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Por essa ótica, o Colegiado do Curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS entende que as diretrizes propostas pela Resolução CNE de 2006 como uma oportunidade de implantar o processo de formação do pedagogo, considerando-lhe o novo desempenho nas demandas locais e regionais e atendimento, sobretudo, no que diz respeito ao Ensino Fundamental para a faixa etária de 9 anos (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

O curso pretende construir um sólido referencial na formação de professores e fortalecer a discussão permanente no Coordenação de Pedagogia, que coloca a criança no centro do processo educativo e tem suscitado calorosos debates acadêmicos sobre o conceito e a abrangência da infância (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016).

Embora o foco do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS continue sendo a formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais, o Colegiado entende que a Resolução CNE de 2006 avança ao desenhar o pedagogo como profissional com perfil para desempenhar funções não apenas de docência, como também de assessoria, planejamento e avaliação, podendo atuar em ambientes escolares, instituições públicas e privadas. Nesse contexto, a matriz proposta harmoniza-se com as diretrizes da Resolução CNE de 2006, reunindo um elenco de disciplinas básicas para a formação do pedagogo, havendo dimensão de formação generalista, possibilitando atuação noutras esferas do saber educacional (Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, 2016; MEC/Unesco, 2006).

Com tais atribuições curriculares, o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS colheu frutos, obtendo o conceito de excelência na avaliação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002, por meio do Exame Nacional de Cursos, também conhecido popularmente como Provão. O excelente resultado de 2002, conceito A, colocou o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS, entre os melhores do país. Nas demais avaliações do MEC, sucederam-se conceitos de excelência.

5.6 Objeto de estudo

Delineado o contexto do estudo da investigação, ou seja, o contexto institucional da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS no âmbito do curso de Pedagogia, adotou-se o critério básico de seleção de participantes, como apresenta Luna (1998), sendo este conjunto de respondentes possuidores da informação acerca da problematização de investigação. Os participantes escolhidos, no caso do objeto de estudo desta dissertação, foram indivíduos capazes de se comunicar e, singularmente, de facilmente entrar em contacto com a pesquisadora.

Em análise de conteúdo, a mensagem pode servir a mais de uma dimensão analítica: “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o agrupamento é a parte comum existente entre eles” (Bardin, 2009, p. 146).

Para Bardin (2009, p. 146), há critérios que podem comportar outros aspectos de analogia, até mesmo alterando bastante consideravelmente a repartição anterior. “A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: 1) o inventário – isolar os elementos; a classificação – repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens”.

Numa perspetiva primária, a amostra da pesquisa foi formada por um conjunto de 16 participantes vinculados ao curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, divididos em três grupos: Professoras (6), Alunas caloiras (5) e Alunas finalistas (5).

Assim, de forma secundária, para melhor apreciação das opiniões do conjunto de indivíduos da pesquisa (professores e alunos), fragmentou-se a amostra, “repartiram-se os elementos”, compondo maior especificidade ao objeto de estudo, adotando-se três grupos (Quadro 5).

Quadro 5 – Participantes no estudo

Grupos	Número de participantes
Grupo 1 – Professores	06
Grupo 2 – Alunos caloiras – Primeiro ano	05
Grupo 3 – Alunos finalistas – Quarto ano	05

Para a seleção dos participantes, adotaram-se as seguintes variáveis:

- a) inclusão – todos têm vínculo educacional com o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS;
- b) fragmentação – ser professor, aluno ingressante ou aluno em conclusão.

As variáveis de fragmentação permitiram o estabelecimento dos grupos descritos no quadro 5, a saber:

- ✓ professores – indivíduos com atuação profissional de educador no curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS no ano de 2016;
- ✓ caloiros – indivíduos que ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS em 2016; e
- ✓ finalistas – indivíduos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS que em 2016 já haviam ultrapassado 50% do currículo do curso.

O conjunto de indivíduos participantes dos grupos acima descritos foi selecionado, aleatoriamente, havendo consentimento por parte de cada integrante da amostra. Conseguiu-se, com os grupos, elaborar a opinião representativa, significativa e conclusiva sobre a (in)adequação entre os conteúdos acadêmicos da graduação em Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS e aqueles necessários à prática pedagógica.

Destaca-se, ainda, que os indivíduos pertencentes aos grupos foram escolhidos seguindo três critérios:

- i. conveniência (facilidade para o desenvolvimento da pesquisa);
- ii. acessibilidade da pesquisadora (pela qual se definiu o tamanho da amostra); e
- iii. representatividade (ter informações sobre o tema central devido ao vínculo com o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS).

Nessas circunstâncias, os grupos eleitos ofereceram conteúdos para três sentidos analíticos:

- i. com relação ao carácter da prática pedagógica;
- ii. sobre o carácter da estrutura curricular; e
- iii. referente ao viés da formação profissional.

Para explorar os sentidos analíticos acima, atentou-se para a concepção de planeamento, em que:

Mudar a mentalidade de que fazer planeamento é preencher formulários (mais ou menos sofisticados). Antes de mais nada, fazer planeamento é refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula, perceber as necessidades, re-significar o trabalho, buscar formas de enfrentamento e comprometer-se com a transformação da prática. Se isto vai para um plano escrito depois, é um detalhe! (Vasconcellos, 1995, p. 59).

A quebra de paradigma em relação ao planeamento é simplesmente uma questão técnica. Não se obriga, já que é exigido por burocracia, com direcionamento e independência, quanto ao posicionamento de decisões, soluções de problemas e definição da trilha a percorrer. Sendo favorável e funcional para servir professores e alunos a utilização do planeamento, lado a lado com a ação consciente e responsável. Desconsiderando a noção de planeamento como uma receita pronta, assim, cada aula tem as próprias peculiaridades com problemas e soluções diferentes. Desse modo, compete ao professor, em conjunto com os demais profissionais da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, moldar o planeamento para garantir o bom desenvolvimento a que se propõe, que é guiar as práticas docentes em sala de aula.

Admite-se, assim, que a amostra obtida com o objeto de estudo tem carácter exploratório por meio de análise de opiniões acerca dos planeamentos adotados, havendo, portanto, desejo de investigação com conteúdo subjetivo implícito.

5.7 Instrumentos de recolha de dados e técnicas de análise dos dados

Como instrumento de recolha de dados elegeu-se a entrevista semiestruturada, recurso bastante utilizado em investigações sociais (Lakatos & Marconi, 2003). Segundo Minayo (2010), a entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, pois permite a elaboração de informações significativas ao objeto de pesquisa abordado pelo pesquisador.

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de recolha de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a “magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconómicas e culturais específicas” (Minayo, 2006, p. 109).

Segundo Bardin (2009, p. 90), ao lado da riqueza da fala e da singularidade individual, na entrevista, o pesquisador terá de lidar com a “aparência por vezes tortuosa, contraditória, ‘com

buracos', com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras”.

O exame dos dados recolhidos das entrevistas integrou o contexto de sua produção, tendo sido acompanhada e complementada por informações resultantes de observação participante, conforme norteia Minayo (2010). A observação participante define-se como o processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma determinada situação social, relativizando o espaço social de onde provém e aprendendo a colocar-se no lugar do outro (Minayo, 2010).

A maior dificuldade na análise é um paradoxo: confrontar certo número de entrevistas, a fim de inferir algo sobre uma dada realidade que represente uma população de indivíduos; no entanto, deve tentar-se preservar a individualidade de cada respondente fazendo cada uma convergir para uma síntese, ou seja, da singularidade atingir o social (Bardin, 2009). Assim, esta autora propõe que se mantenha a horizontalidade, “que permite a relativização, o distanciamento, mostra as constâncias, as semelhanças, as regularidades”, complementando-a com a técnica de decifração de entrevista por entrevista, a que chama de “codificação” (Bardin, 2009, p. 91).

Destaca-se, ainda, que o uso de entrevistas por meio de contato pessoal, oferece maior liberdade de expressão ao entrevistado, permitindo-lhe por meio da oralidade, maior liberdade para discorrer sobre as próprias ideias. Procura-se a estruturação específica, a dinâmica pessoal por trás das respostas que regem o processo mental do entrevistado.

Cada qual tem, não só o seu registo de temas, mas também a própria maneira de os (não) mostrar. Pode-se, ao longo das entrevistas, ver-se repetições temáticas vários tipos de estruturação discursiva:

(...) os temas aparecem e depois reaparecem um pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se Procura. O processo de análise transversal sintética consiste em destruir com tesoura e cola (ou tratamento de texto), este pequeno jogo do eixo do espírito, mas, aquando da decifração estrutura, é muito instrutivo referenciá-lo (Bardin, 2009, p. 93).

Também o início de cada entrevista é de muita importância, pois o respondente é apanhado desprevenido sem tempo de se “defender”, é quando ele exhibe a estruturação temática. A capacidade de sintetização “poderá mostrar em “sinopse” todas essas frases-chave de início de entrevista, como uma espécie de *slogans*, mas o nível de decifração singular tentará, pelo contrário, ligar cada uma ao desenvolvimento do discurso individual que se lhe segue” (Bardin, 2009, p. 93).

5.7.1 Guião por grupos de respondentes

As entrevistas com os grupos, que integram o objeto de estudo do presente trabalho, ocorreram durante os meses de setembro, outubro do ano de 2016, foram registadas em gravações que, posteriormente, foram transcritas. Atenta-se que a pesquisadora no ato das entrevistas agiu com a máxima equidade, não exercendo qualquer dominação, tanto na condução das respostas às questões colocadas, quanto na transcrição.

Foram constituídos três tipos de guiões para as entrevistas, abrangendo assim de forma diferenciada o universo de cada um dos três grupos tidos como participantes no estudo. Os guiões foram produzidos a partir da teoria abordada no primeiro bloco do presente estudo, ajustado pelo referencial teórico acerca do tema apresentado até o Capítulo 4.

A organização dos guiões foi distribuída, conforme as seguintes especificações:

- ✓ Guião A – Grupo 1: Professores (Apêndice 1) – com quinze questões relacionadas à Pedagogia, explorando os assuntos práticas pedagógicas e formação contínua;
- ✓ Guião B – Grupo 2: Alunos Caloiros (Apêndice 3) – com doze questões sobre formação académica, vida profissional e o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS; e
- ✓ Guião C – Grupo 3: Alunos Finalistas (Apêndice 3) – com doze questões sobre formação académica, atuação profissional e término da graduação.

Os guiões foram elaborados com parâmetros objetivando questionamento específico sobre integração, partindo da lógica que orienta a prática pedagógico-curricular dos professores e alunos da pesquisa, averiguando se esta tem apoio na conceção de disciplina científica ou de disciplina escolar. Ou seja, cada grupo de participantes teve um direcionamento específico de questões.

A partir do momento em que na análise de conteúdo se codifica o material, surge o sistema de categorias:

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto”.

A categorização consubstancia-se em dois processos contrastantes:

- é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falámos, aplicável no caso de a organização do material decorrer directamente dos relacionamentos teóricos hipotéticos;
- o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação. (Bardin, 2009, p. 147)

Normalmente, as categorias finais são a soma e o reagrupamento de categorias com generalidades menos representativas.

Importa destacar que, pelo método escolhido, os resultados apresentados na pesquisa empírica limitam-se ao universo da pesquisa e à amostra seleccionada. Refletem a percepção sobre o problema colocado de uma parcela de indivíduos envolvidos com a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS (contexto), não se admitindo generalizações de qualquer lugar (outro contexto) e em qualquer tempo que não seja neste período.

5.7.2 Natureza da pesquisa

Em conformidade com a natureza da pesquisa, os dados recolhidos receberam tratamento qualitativo, não se prestando a mensurações numéricas ou estatísticas, como o que ocorre na abordagem quantitativa. O tratamento das informações recolhidas favoreceu a percepção da lógica interna dos grupos pesquisados, e dos seus indivíduos, quanto a: valores culturais; representações sobre a sua história; relações com indivíduos, instituições, processos históricos e sociais, além de políticas públicas.

Objetivou-se, portanto, o estabelecimento de relações entre a realidade e o objeto de estudo, auxiliando interpretações e análises indutivas por parte do pesquisador (Minayo, 2006).

Do ponto de vista da análise de conteúdo como instrumento de diagnóstico, este procedimento não é necessariamente quantitativo como se acreditava, pois:

a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição. (Bardin, 2009, p. 140)

Como a pesquisa, na concepção metodológica, possui uma hegemonia qualitativa, o procedimento dos dados recolhidos foi configurado com base na qualificação, tendo em vista o teor das questões elaboradas. Contudo essa abordagem busca, em essência, a particularidade dos dados obtidos a partir da análise das entrevistas e dos inquéritos realizados, buscou-se o tratamento qualitativo dos dados, frente à análise de conteúdos subjetivos.

Segundo Bardin (2009, p. 140), a análise qualitativa tem características particulares. É útil, principalmente, “na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa e não em inferências gerais”. Pode funcionar sobre populações reduzidas e estabelecer categorias discriminantes, pois não está ligada a categorias com frequências elevadas tornando os cálculos possíveis e:

levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que selecciona estes índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo, existindo o perigo de elementos importantes serem deixados de lado, ou de serem tidos em conta elementos não significativos. A compreensão exacta do sentido é, neste caso, capital. (Bardin, 2009, p. 141)

Bardin (2009) também acredita que o risco de erro aumenta, porque se lida com elementos isolados ou frequências baixas, sendo relevante o contexto da mensagem bem como o contexto exterior: condições de produção, quem fala a quem e em que circunstâncias, volume e local da comunicação, acontecimentos anteriores ou paralelos.

Na análise qualitativa, as inferências finais resultam de material reciclado: “Supõe-se portanto, que a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente” (Bardin, 2009, p. 147).

5.7.3 Técnicas de Análise de dados

A análise de conteúdo baseia-se no procedimento de categorização (traduzir dados em bruto em organização) não insere desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas permite reconhecer índices invisíveis no âmbito dos dados primários.

Isso é questionável, pois abusa da confiança na categorização: “É preferível estar-se consciente do que se passa quando se efectua uma operação de tal modo habitual que parece anódina” (Bardin, 2009, p. 147).

Assim, o analista deverá, talvez, em primeiro lugar, ter capacidade desenvolvida de categorizar em função de um material renovado e de que teorias evolutivas está desenvolvida (Bardin, 2009, p. 147). A análise dos dados e a discussão dependerão de ter sido feito um trabalho adequado na fase de categorização.

5.8 Procedimentos Metodológicos de Análise dos Dados

Foram selecionados três grupos distintos de respondentes indissociáveis do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a saber: professores, alunos caloiros e alunos finalistas.

Numa análise inicial do material obtido, de antemão classificado em três grupos, com guiões de entrevistas distintos aplicados a cada grupo, pôde perceber-se bastante convergência nas respostas, ainda que cada grupo fosse caracterizado por características próprias.

Por exemplo, na questão da avaliação (aproveitamento escolar no curso) pensada do ponto de vista dos professores, que têm a responsabilidade de avaliar, do ponto de vista dos alunos ingressantes e dos alunos em conclusão, que se submetem a ser avaliados, observa-se insatisfação comum.

Questão controversa é o caso da avaliação do trabalho em grupo, em que nem sempre a participação de cada membro é equitativa, um terreno minado em que comumente ocorrem distorções, podendo obter boa avaliação aquele aluno que às vezes teve participação mínima.

Nesta fase de pré-análise, principiou-se a organização dos dados e a operacionalização das ideias, de modo a obter um sistema acurado de desenvolvimento do estudo (Bardin, 2009).

Aferiram-se os objetivos com os dados recolhidos, iniciando-se a construção de marcadores que possibilitassem a interpretação (Minayo, 2007). Pode dividir-se esta etapa em três secções (Bardin, 2009; Minayo, 2007): leitura flutuante, elaboração do corpo e revisão de hipóteses e objetivos. A leitura flutuante constitui a análise global/pontual das informações para conscientizar-se do conteúdo (Minayo, 2007).

A seguir, cada grupo de entrevistados – denominados de Grupo 1, dos professores, ao qual foi atribuído o Guião A, com perguntas específicas a esses profissionais; o Grupo 2, dos alunos caloiros, que responderam às perguntas constantes do Guião B; e o Grupo 3, dos alunos finalistas, a quem coube o Guião C – constituiu uma secção independente.

Cada secção recebeu categorização própria, embora em muitos momentos as perguntas fossem semelhantes. Foram criadas três listas de categorias de codificação, com base nas hipóteses e objetivos predefinidos, que se coadunavam com as indagações e questões propostas para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

As perguntas propostas aos respondentes já traziam uma orientação assente na experiência da pesquisadora, de modo que praticamente não houve novidade em termos de classificação e subclassificação nos domínios escolhidos para a investigação.

Assim, os padrões e constâncias no discurso dos respondentes facilitaram a interpretação, considerando que os objetivos da pesquisa apontavam para uma categorização consistente.

Tratado aqui como “domínio” – o âmbito de discussão de cada tema –, dividido em “tópicos” e subtópicos”, estas foram as categorias de codificação, que para mais fácil identificação, receberam letras e números, que as codificaram.

Por exemplo, nos dados recolhidos a partir da aplicação do Guião A ao Grupo 1, composto de seis professoras, o primeiro domínio analisado obteve a letra “A. Estrutura do curso”, sendo então dividido em dois tópicos, que receberam o algarismo árabe 1. Currículo e 2. Práticas pedagógicas, sendo finalmente atribuídas letras às subdivisões destes tópicos – a), b) e c) para o Tópico 1 e apenas a) para o Tópico 2.

Visto que as perguntas foram formuladas de antemão já seguindo uma estrutura lógica que reunia os subtópicos a ser explorados nas discussões, não houve dificuldade em agrupar os excertos de cada entrevista e inseri-los nos tópicos e sob o domínio correspondente. Dessa forma, foi possível catalogar os dados recolhidos, que reduziram o esforço de análise dos dados.

A seguir, a tabela 1 exemplifica os domínios, tópicos e subtópicos do Grupo 1/Guião A (Professores); a Tabela 2 exemplifica as mesmas categorias para o Grupo 2/Guião B (Alunos ingressantes); e a Tabela 3 respetivamente para o Grupo 3/Guião C (Alunos em conclusão).

Tabela 1 - Domínios, tópicos e subtópicos: Grupo 1/Guião A – Professores

Domínio	Tópicos e Subtópicos
A. Estrutura do curso	1. Currículo a) Relação entre conteúdos estudados e práticas pedagógicas b) Reestruturação do currículo c) Implantação de novas disciplinas 2. Práticas pedagógicas a) Valorização de práticas pedagógicas b) Dificuldade na aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas c) Impacto da homogeneização de práticas pedagógicas d) Sugestões de mudanças nas práticas pedagógicas
B. Reuniões entre docentes	3. Debates sobre o curso e as disciplinas a) Frequência dos debates b) Temas debatidos: planeamento, metodologia, práticas pedagógicas, comprometimento dos alunos e avaliação c) Estratégias de prevenção na solução de problemas
C. Avaliação	4. Práticas avaliativas a) Metodologias ou instrumentos

D. Opinião	b) Dificuldades 5. Comentário livre a) Aspeto que deseja destacar
-------------------	--

Tabela 2 - Domínios, tópicos e subtópicos: Grupo 2/Guião B – Alunos Caloiros

Domínio	Tópicos e Subtópicos
A. Motivação	1. Motivação pessoal a) Por que Pedagogia b) Por que Pedagogia na Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS c) Implantação de novas disciplinas
B. Curriculum vitae	2. Experiência profissional a) Experiência com Magistério
C. Estrutura curricular	3. Conteúdo programático a) Objetivos das disciplinas, metodologia, conteúdos e processos avaliativos b) Metodologias que gostaria que fossem mais utilizadas
C. Aulas práticas	4. Práticas pedagógicas c) Importância das práticas utilizadas b) Contribuição para a aprendizagem c) Práticas diferenciadas 5. Prática profissional a) Desde o início do curso
D. Avaliação	6. Método de avaliação a) Como deve ser b) Discussão dos critérios com os docentes c) Instrumentos utilizados

Tabela 3 - Domínio, tópicos e subtópicos: Grupo 3/Guião C – Alunos finalistas

Domínio	Tópicos e Subtópicos
A. Motivação	1. Motivação pessoal a) Por que Pedagogia b) Por que Pedagogia na Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS
B. Curriculum vitae	2. Experiência profissional a) Experiência com Magistério
C. Estrutura curricular	3. Conteúdo programático a) Relação entre conteúdos estudados e práticas pedagógicas b) Reestruturação do curso c) Preparação para o Magistério
D. Aulas práticas	5. Práticas pedagógicas a) Valorização de práticas pedagógicas b) Contribuição para a aprendizagem c) Impactos da homogeneidade na formação profissional d) Valorização de práticas diferenciadas
E. Avaliação	6. Método de avaliação a) Instrumentos utilizados pelos docentes
F. Opinião	7. Comentário livre a) Aspeto que deseja destacar

A seguir, cada grupo será caracterizado, iniciando-se com as informações sociodemográficas e o tratamento dos dados a partir do domínio, tópicos e subtópicos acima descritos.

5.8.1 Caracterização dos entrevistados do Grupo 1 – professores

O Grupo 1 foi formado por professoras em atividade no ano de 2016, sendo constituído por seis indivíduos. O Guião A (ANEXO 4) foi desenvolvido junto ao Grupo 1, não havendo nenhum caso de desistência entre os entrevistados, todos eles responderam a todas as perguntas. Conforme já enfatizado, o Guião A (ANEXO 4), estabeleceu conjuntos de perguntas distintas, porém objetivando as práticas pedagógicas condizentes ao perfil do Grupo 1.

Como características primárias do Grupo 1 atenta-se que:

- ✓ Possui faixa etária entre 40 e 59 anos;
- ✓ Todos os inquiridos são mulheres.

Constatou-se, ainda, que a maior parte dos docentes tem entre 10 e 25 anos aproximadamente de carreira acadêmica.

Apresenta-se, a seguir, um minicurrículo dos professores de Pedagogia inquiridos nessa pesquisa e, logo abaixo, algumas considerações em relação a formação profissional e o tempo que cada um atua na docência:

P1 - Possui graduação em Pedagogia - habilitação em administração escolar pela Faculdade de Educação de Joinville (1982), especialização em Comportamento Organizacional pela Universidade da Região de Joinville (1992) e mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2003) . Atualmente é Professora Colaborador da Universidade da Região de Joinville, Chefe da Biblioteca Universitária da Universidade da Região de Joinville, Professora da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia e Administradora Escolar da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Gestão Escolar Participativa, Competências administrativas.

P2 - Possui doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1999). Em 2009/10 realizou Estágio Científico de Pós Doutorado na Universidade do Minho - Uminho. É professora titular e pesquisadora da Universidade da Região de Joinville. Participa do grupo de profissionalização de professores na Universidade da Região de Joinville e de pesquisas sobre o

Trabalho Docente e Educação Continuada nas Organizações Empresariais. Exerceu, de 2007 a 2010, cargo administrativo na Chefia do Coordenação de Pedagogia. No ano de 2012 ingressou no quadro de professores do Centro Universitário Católica de Santa Catarina em Joinville.

P3 - Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1969), graduação em Geografia Urbana pela Universidade Federal de Santa Catarina (1972) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1989). Atualmente é professor titular da Universidade da Região de Joinville. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em trabalho, meio ambiente e educação.

P4 - Graduada em Pedagogia pela Associação Catarinense de Ensino ACE (1976), pós graduada pelo Centro Educacional de Niterói(1987) em Planejamento Educacional e pela Universidade da Região de Jaraguá do Sul-UNERJI (1989) em Educação Pré-Escolar e Escolar; Mestre em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC (2005). Tem experiência na área de Educação 0 a 6 anos, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. Trabalha com os temas e disciplinas de Cotidiano e Prática na Educação infantil, Cultura e Infância, Ateliê de Jogos, Brinquedos e Brincadeiras, Pedagogia Hospitalar e Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil em cursos de Pedagogia. Pesquisa educação, infância, cultura e políticas para educação e infância, participando do Grupo de estudos em políticas e práticas educativas para educação e infância - GEPPEEI, do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. Coordenou o Projeto de extensão Brilhar na Adolescência, de 2001 a 2008, onde desenvolveu atividades para Adolescentes em situação de risco, com os temas cidadania, desenvolvimento infantil e de adolescentes, autoestima e infância. Ministra aulas em cursos de Pós Graduação de Metodologia da Pesquisa, Sexualidade Humana e Psicologia e em cursos na modalidade presencial e online. Trabalha na educação continuada para professores da rede estadual e municipal de ensino, na formação de professores que atuam com a infância e alfabetização. É membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil.

P5 - Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal do Paraná (1983), graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (1995) e mestrado em Engenharia Ambiental pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2000). É doutora em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente pelo Instituto de Botânica de São Paulo (2010). Professora titular da Universidade da Região de Joinville, tem experiência na área de Farmácia, com ênfase em Farmacobotânica, atuando principalmente nos seguintes temas: florística, plantas

medicinais, botânica estrutural e histoquímica. Além disso, leciona Ciências Naturais na Educação da Infância para o curso de Pedagogia e Recursos Naturais para o curso de Engenharia Ambiental.

P6 - Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal em 2007/2008. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2003); Mestre em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1997) Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (1992); Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC (1983) Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e nos Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Educação e Patrimônio Cultural e Sociedade; Pesquisadora e coordenadora de Núcleo de Pesquisa, possui experiência nas áreas de Artes, Gestão, Currículo, Avaliação e Arte/Educação. Avaliadora do INEP, atua nos seguintes níveis da educação: educação superior e pós-graduação. Autora de vários livros publicados, desenvolve formação continuada e consultoria nas áreas citadas.

Em relação à formação acadêmica e profissional do Grupo 1, verificou-se que apenas duas participantes possuem graduação em Pedagogia, com Mestrado em Educação e Cultura (P 1 e P4) e, as demais participantes, são graduadas noutras áreas. Ou seja, em relação às demais professoras inqueridas, constatou-se que uma é graduada em História com especialização em História do Brasil, Mestrado em Educação, Doutorado em Engenharia de Produção e Pós-doutorado em Avaliação e Currículo (P2), a outra é Graduada em Veterinária e Ciências Biológicas e possui Mestrado em Engenharia Ambiental e Doutorado em Biodiversidade Vegetal e Meio Ambiente (P5). E as duas últimas, uma é graduada em Ciências Sociais e em Geografia Urbana, com mestrado em Educação (P3) e, a sexta e última professora, é graduada em Educação Artística – Habilitação em Educação Artística, Mestre em Educação (Currículo), Doutora em Engenharia da Produção (Gestão da Qualidade), Pós-Doutora em Estudos da Criança (P6).

Tardif e Faucher (2013) afirmam que numa formação diferenciada é possível argumentar que a avaliação da profissionalidade dos professores deveria avaliar o seu domínio das competências profissionais, o seu nível de apropriação da cultura profissional e o seu nível de integração da identidade profissional.

A profissionalidade é um processo de desenvolvimento nunca acabado, a diversidade na formação dos docentes do curso é um diferencial, já que o Pedagogo é um educador profissional habilitado a capacitar pessoas no progresso da aprendizagem, em diferentes fases de desenvolvimento humano e em vários níveis e modalidades do processo educativo.

Cabe ao professor da atualidade, inserido num mundo em constante evolução, a tarefa de adaptar-se às situações que se apresentam, isto é, na reflexão e experiências vivenciadas durante sua trajetória acadêmica é que ele realmente se prepara para actuar como educador.

A primeira questão, apresentada na Tabela 4, averiguou a habilitação acadêmica e profissional do grupo de professoras, verificando-se que as pedagogas possuem diferentes formações acadêmicas.

Tabela 4 - Habilitação Profissional – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
1.Habilitação acadêmica e profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sou licenciada em Pedagogia com especialização em Gestão Escolar e comportamento organizacional e Mestrado em Educação e cultura. Está é minha habilidade e me credencia. (P1)</i> ✓ <i>Sou licenciada em História com especialização em História do Brasil, doutoramento em Engenharia da Produção e pós-doutoramento em Avaliação e Currículo. (P2)</i> ✓ <i>Iniciei na área de ciências sociais aplicadas e só depois eu fui para a licenciatura. Entrei nas Licenciaturas em 1986, 16 anos. E me dediquei à pedagogia e educação física. (P3)</i> ✓ <i>Sou licenciada em pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, profissional eu iniciei na educação infantil, na rede estadual e municipal. Fiz concurso mais tarde e trabalhei com orientadora educacional, sempre trabalhando com educação infantil. (P4)</i> ✓ <i>Sou licenciada em veterinária comecei dar aula no interior e por conta disso fiz o curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Eu comecei em um campo e por necessidade fui para outro e me encontrei como professora. (P5)</i> ✓ <i>Sou licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Plástica na Udesc em Florianópolis, no ano de 1983, posteriormente fiz uma especialização em Fundamentos Estéticos para Educação na FAP em 1988, Mestrado em Educação 1990, com linha de pesquisa em Arte Educação na Federal do Paraná e doutorado em Engenharia da Produção em 2000, em Gestão da Qualidade, na Universidade Federal de Santa Catarina e, em 2008, fiz um Pós-Doutoramento no Instituto da Criança na Universidade do Minho – Braga-Portugal. (P6)</i>

Conforme a Tabela 5, os professores entrevistados lecionam no curso de Pedagogia entre 10 e 25 anos. Tal experiência dá conotação de longevidade na vida profissional destes indivíduos, dando devida valência à Pedagogia, que é uma das profissões que denota um elevado grau de importância na sociedade, pois é a partir do educador que os membros na sociedade se desenvolvem como cidadãos.

Tabela 5 - Tempo de Docência – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
2. Tempo de serviço no curso de pedagogia?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Há 10 anos, neste período me afastei por dois anos. Retornei há dois anos novamente ao curso lecionando as disciplinas processos escolares e não escolares. (P1)</i> ✓ <i>Desde 1994 (P2)</i> ✓ <i>Iniciei na área de ciências sociais aplicadas e só depois eu fui para a licenciatura em 1986, 16 anos me dedicando à Pedagogia e educação física. (P3)</i> ✓ <i>No ano de 1999 assumi disciplinas relacionadas com crianças. Atuei um tempo na gerência de ensino, atuando na área com formação de profissionais na Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS e Udesc, são 20 anos na graduação em Pedagogia e um total de 30 anos como Pedagoga. (P4)</i> ✓ <i>Atuo em Pedagogia desde 2006 (P5)</i> ✓ <i>Desde 1986, no curso de licenciatura em Educação Artística na Univille. (P6)</i>

5.8.2 Caracterização dos entrevistados do Grupo 2 – Alunas Caloiras

O Grupo 2 foi constituído por alunas caloiras do ano de 2016, com cinco indivíduos. O Grupo 2 teve Guião B (ANEXO 5) aplicado junto a todos participantes, sem qualquer abstenção.

Como características primárias do Grupo 2 atenta-se que:

- ✓ Possui faixa etária entre 17 e 30 anos;
- ✓ Todos os cinco membros inquiridos são mulheres.

5.8.3 Caracterização dos entrevistados do Grupo 3 – Alunas Finalistas

O Grupo 3 foi formado por alunas finalistas em atividade no ano de 2016, havendo cinco indivíduos. O Guião C (ANEXO 6) foi desenvolvido junto ao Grupo 3, não havendo nenhum caso de desistência dentre os entrevistados, todos eles responderam a todas as perguntas.

Como características primárias do Grupo 3 atenta-se que:

- ✓ Possui faixa etária entre 17 e 53 anos;
- ✓ Todos os cinco questionados são mulheres.

6. APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

6.1 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 1 - professores

Os guiões para as entrevistas semiestruturadas foram padronizados especificamente para cada um dos grupos de participantes: os professores, os alunos ingressantes e os alunos finalistas. O guião dos professores foi composto por perguntas que ofereciam liberdade total aos participantes na formulação de suas respostas. As entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas. Solicitou-se, por escrito, o consentimento para a gravação da entrevista. Foi salvaguardado o anonimato de todos os participantes, designando-os pela letra (P) seguida de algarismos de 1 a 6.

Na questão, destacada na Tabela 6, explorou-se a percepção dos académicos sobre os conteúdos estudados e os necessários às práticas pedagógicas. Analisando as respostas, podemos observar que na visão de P1, P3 e P4 a prática não é algo desconexo ao currículo: “Juntamos a teoria e a realidade, e dá para acompanhar muito bem” (P1) “ do ponto de vista de metodologia acho que é altamente estimulante na prática projetos que os ajudem a trabalhar na sala de aula. Na minha disciplina acho que atende as necessidades, porém acredito que nas outras não” (P3); Na minha disciplina, o cotidiano é bastante relacionado à prática, cada ano que passa a teoria vai tendo sua resposta com as atividades que os alunos vivenciam em sala de aula, e aí conseguimos perceber uma relação entre teoria e prática. (P4).

Porém, na concepção de P2, P5 e P6 há uma desarticulação entre a teoria e a prática e é preciso rever isso na matriz curricular do curso: “trabalho com disciplinas teóricas e essa desadequação existe. Alguns estudantes têm mais experiência, pois trabalham como estagiários. Há necessidade de explicitar qual a importância dessa disciplina na formação do estudante” (P2);” Vejo que quando eu iniciei, tive que readequar toda a prática em sala para cumprir a ementa que não era cumprida” (P5); ‘Não só das disciplinas que eu ministro, mas do curso como um todo. Há uma desarticulação imensa, não só no nosso curso, mas em nível nacional (P6) .. Além disso, constata-se também a necessidade e a importância de se completar o currículo no que diz respeito ao uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, visando um modelo mais apropriado às necessidades dos alunos contemporâneos.

Tabela 6 - Conteúdos Estudados no Âmbito Acadêmico – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>3. (In)adequação entre os conteúdos estudados no âmbito académico do curso de Pedagogia, e os conteúdos necessários às práticas pedagógicas</p>	<p>✓ <i>Eu vejo o curso com um ótimo currículo, também observo que a prática e teoria estão bem presentes, principalmente na minha disciplina. Os alunos fazem estágio em ambientes não escolares: AMA³, APAE⁴. Juntamos a teoria e a realidade, e dá para acompanhar muito bem. Os conteúdos são exatamente, aulas teóricas, dinâmicas, trabalhos, pesquisas e socialização. Quanto ao curso só vejo a necessidade de avançar com o uso das novas tecnologias como ferramenta de ensino. Estamos formando professores que atuarão com educação básica, e os alunos dominam muito bem a tecnologia. Nós temos que estudar uma forma de o aluno sentir prazer em vir para escola, o objetivo é esse e isso depende do professor. (P1)</i></p> <p>✓ <i>Trabalho com disciplinas teóricas e essa desadequação existe. Alguns estudantes têm mais experiência, pois trabalham como estagiários. Há necessidade de explicitar qual a importância dessa disciplina na formação do estudante. A disciplina pode até não ser muito prática, mas o pensar nessa disciplina do estudante é válido na trajetória política e na formação social das pessoas. Ou seja, o estudante que não trabalha não consegue entender a sua importância e aplicabilidade na prática.(P2)</i></p> <p>✓ <i>Para vencer essa desadequação como se trabalha em sala e as competências que o aluno tem que ter como professor de séries iniciais, a estratégia é de trabalhar com metodologias que o aluno fique motivado para entender, lendo, fazendo resenhas e seminário para discutir os autores. Outro método é trabalhar com aquilo que a escola do ensino fundamental coloca, sob a forma de projeto. O professor tem que trabalhar com temas gerais da sociologia, eles decidem quais temas e desenvolvem a partir do segundo bimestres, e posteriormente a forma de aplicação. Agora as disciplinas à distância nos deixaram longe do aluno, e não podemos integrar as disciplinas como metodologia. Do ponto de vista do currículo primeiro se aprende o fundamental, com inclusão. Do ponto de vista de metodologia acho que é altamente estimulante na prática projetos que os ajudem a trabalhar na sala de aula. Na minha disciplina acho que atende as necessidades, porém acredito que nas outras não. P3)</i></p> <p>✓ <i>O curso inicia com muita teoria, filosofia, sociologia e no segundo ano vai agregando as metodologias. Na minha</i></p>

³ AMA – Associação de Amigos do Autista.

⁴ APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

disciplina, o cotidiano é bastante relacionado à prática, cada ano que passa a teoria vai tendo sua resposta com as atividades que os alunos vivenciam em sala de aula, e aí conseguimos perceber uma relação entre teoria e prática. (P4)

- ✓ *Vejo que quando eu iniciei, tive que readequar toda a prática em sala para cumprir a ementa que não era cumprida, eu ainda discordo da ementa, pois a maneira como a disciplina é ministrada atualmente, foge a possibilidade dos alunos aprenderem o conteúdo para se direcionar a sala de aula com mais segurança. (P5)*
 - ✓ *Não só das disciplinas que eu ministro, mas do curso como um todo. Há uma desarticulação imensa, não só no nosso curso, mas em nível nacional, eu estive recentemente participando de um fórum de discussão dos cursos de Pedagogia, em Santa Catarina e, praticamente 100 por cento de todos os cursos é dada ênfase às disciplinas teóricas e carga mínima para as práticas, fora estágio. (P6)*
-

A questão explorada na Tabela 7, evidencia a necessidade de haver uma reestruturação na matriz Curricular do Curso de Pedagogia, visto que cinco dos professores inquiridos foram favoráveis à necessidade de aprimoramento de práticas curriculares, incluindo a relação da tecnologia que está em constante inovação, observando também a necessidade de uma carga horária melhor distribuída entre as disciplinas. Apenas a P1 disse estar tudo bem e não haver necessidade de reestruturação da matriz curricular do curso: “Nosso currículo é muito bom, desde o primeiro ano, o aluno já está em contato com a realidade, em relação as atribuições do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem”.

Tabela 7 - Reestruturação do Currículo de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>4. É necessário que o currículo do curso de pedagogia seja reestruturado? Como e por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Nosso currículo é muito bom, desde o primeiro ano o aluno já está em contato com a realidade, em relação as atribuições do pedagogo no processo de ensino e aprendizagem. No segundo ano os alunos já começam a fazer estágios, eu falo pelo que conheço sobre as disciplinas do curso. E penso que é necessário que nós professores estejamos atentos as dificuldades do aluno e saber saná-las quando necessário. (P1)</i> ✓ <i>É necessário, o currículo não é importante só para o aluno, mas em várias dimensões, nós formamos professores. Tem que atender as expectativas da Universidade, pois como única instituição formadora de professores, temos que entrar com um conjunto de diferencial, assim como o professorado tem que trabalhar em equipe e fazer com que nosso curso seja resultado de uma tarefa compartilhada. Em relação às competências que apresento não foram aprovadas para implementação. Temos um grupo de professores com muito conhecimento, eu trabalharia no currículo com questões práticas, e tenho projetos em desenvolvimento das metodologias do terceiro ano, como coração pulsante do curso. A parte prática pode ser muito evidenciada, também nosso currículo deve abraçar as demandas educacionais Por exemplo: No Morro do Meio⁷, o que é ser um bom professor lá. (P2)</i> ✓ <i>A revisão do currículo está sempre em movimento, uma das coisas que não conseguimos fazer nessa administração são projetos interdisciplinares. As reuniões pedagógicas são muito administrativas. Foi iniciada há pouco tempo a Pedagogia em empresas e hospitais, e precisa avançar mais nessa direção, o pedagogo trabalhando em outros ambientes. (P3)</i> ✓ <i>Sim com a tecnologia cada vez mais abrangente nós precisamos repensar essas práticas, é necessário avançar e fazer mudanças, talvez ampliar a carga horária das práticas prevista na matriz curricular atual do curso. (P4)</i> ✓ <i>Não tenho conhecimento de todas as disciplinas, mas devemos estar atentos a necessidade do mercado e fazer uma reestruturação, pois há disciplinas que existem para beneficiar alguns professores, e não para atender as reais necessidades que o aluno irá enfrentar na vida real. A parte prática poderia ser realizada já no início do curso, pois do meu ponto de vista é muita filosofia, o que foge um pouco da vida real. (P5)</i> ✓ <i>Sim, por exemplo as disciplinas que trabalham as políticas públicas, acho que são pouco trabalhadas nas matrizes, a avaliação também é quase nada trabalhada, e as disciplinas voltadas a cultura, não são priorizadas há dificuldade do grupo de docentes em articular, às vezes, as práticas ao final do curso. Geralmente falamos... o que vou trabalhar agora? É preciso rever as matrizes, as práticas e a carga horária. (P6).</i>

⁷ Bairro da cidade de Joinville.

Observa-se, pela análise da Tabela 8 que há interesse das professoras do curso de Pedagogia em relação à implementação de novas disciplinas e projetos, envolvendo costumes e culturas regionais, avaliação, abrir espaços para que os alunos possam frequentar disciplinas em outros cursos em licenciaturas que a universidade oferece: “Talvez seja algo que o próximo currículo possa contemplar e trazer mais projetos e atividades atendendo esse grupo e que ele contemple uma visão de realidades do nosso cenário” (P2).

É preciso inovar sempre, pois vivemos num mundo que está em constante mudança. O Grupo 1 também mostrou interesse em alinhar alguns conteúdos para a questão da tecnologia e possibilidade de o pedagogo desenvolver as suas habilidades em outras áreas, trazendo o currículo para contemplar projetos e atividades, atendendo às demandas de realidades do contexto da região de Joinville – Santa Catarina: “Com o desenvolvimento galopante no mundo e as mudanças das crianças, quando comparada as de antigamente, é necessário procurar inovações. (P4)

Tabela 8 - Implementação de Novas Disciplinas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>5. É preciso implementar novas disciplinas no curso? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="644 1043 1390 1249">✓ <i>Sim, sempre é bom inovar, principalmente em relação as novas tecnologias. Não só o aluno, mas o professor também precisa dominar essas novas ferramentas, precisamos estar bem capacitados. É preciso planejar e alinhar com os alunos, como os conteúdos serão trabalhados e, conseqüentemente, avaliados. (P1)</i> <li data-bbox="644 1272 1390 1615">✓ <i>Sim, porque abordados de modo tangencial, pela percepção que tenho a educação especial levemente falada, as questões éticas, não trabalhamos com o que é verdadeiramente nosso. Moramos em uma região onde têm indígenas e na nossa cabeça estão no mato na Amazônia, e não trabalhamos isso na formação dos nossos professores, nossa academia não tem esse olhar e nós professores não conhecemos esses estudantes. Talvez seja algo que o próximo currículo possa contemplar e trazer mais projetos e atividades atendendo esse grupo e que ele contemple uma visão de realidades do nosso cenário. (P2)</i> <li data-bbox="644 1637 1390 1805">✓ <i>Acredito que flexibilização dos alunos em relação às escolhas por outras licenciaturas, quando há possibilidade de opção no curso, mas quando as alunas vão se inscrever não tem mais vaga. Abrir a possibilidade de profissionalização para o pedagogo trabalhar em outras áreas. (P3)</i> <li data-bbox="644 1827 1390 1928">✓ <i>Com o desenvolvimento galopante no mundo e as mudanças das crianças, quando comparada as de antigamente, é necessário procurar inovações. (P4)</i> <li data-bbox="644 1951 1390 2009">✓ <i>Acho que sim! É preciso tirar alguma disciplinas que não são necessárias para dar espaço a outras realmente necessárias.</i>

(P5)

- ✓ *Sim, por exemplo as disciplinas que trabalham as políticas públicas, acho que são pouco trabalhadas nas matrizes, a avaliação também é quase nada trabalhada, e as disciplinas voltadas a cultura não são priorizadas. (P6)*
-

No que se refere à questão da valorização das práticas pedagógicas do currículo, destacada na Tabela 9, as professoras entrevistadas concordaram que é necessário valorizar e proporcionar que os alunos estejam mais próximos das práticas e inseridos em projetos de pesquisa, fazendo um acompanhamento intensivo e centrado nos “quatro pilares da educação para o século XXI: o aprender a ser, o aprender a conviver, o aprender a fazer e o aprender a conhecer” (Barreto & Souza, 2009, p.59): “Há necessidade de um acompanhamento intensivo dos alunos, para que haja evolução das práticas que hoje existem. São bem feitas, mas precisam de atualização. Precisamos trabalhar os quatro pilares, que são: Fazer, Conhecer, Ser e o Conviver juntos” (P1).

Estas duas dimensões são bastante complexas na vida profissional do professor, em qualquer nível e em qualquer área, pois não se nasce professor e nem mesmo pesquisador. Para ser professor, visto como profissional que necessariamente precisa de desenvolver determinadas competências, é indispensável que ocorra uma formação específica, que lhe forneça subsídios teórico-práticos para desempenhar a sua função com competência técnica e política.

Tabela 9 - Valorização das Práticas Pedagógicas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
6. É preciso valorizar as práticas pedagógicas no currículo do curso?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Há necessidade de um acompanhamento intensivo dos alunos, para que haja evolução das práticas que hoje existem. São bem feitas, mas precisam de atualização. Precisamos trabalhar os quatro pilares, que são: <u>Fazer, Conhecer, Ser e o Conviver juntos</u>. E esse conviver é o “nó” da questão. Hoje o aluno está longe e ele também não está sabendo conviver com as diferenças, é como Freinet colocava na questão da prática, temos que trabalhar a afetividade, cooperação e documentação que são questões essências do trabalho. (P1)</i>✓ <i>Sim, há três anos trabalho nisso, mas há uma série de coisas que não depende de uma pessoa só. Temos que desenvolver projetos em conjunto com uma temática, e a ideia que isso seja uma primeira etapa de construir um laboratório de prática pedagógica, e que seja um programa do nosso Coordenação. E que isso venha como uma ferramenta com aquilo que vem de campo, com pesquisa de dados da realidade com os dados que coletarmos lá</i>

no campo, possamos criar nosso laboratório de práticas, e fazer da nossa instituição um centro de desenvolvimento de professores. (P2)

- ✓ *Você pode fazer uma prática vivenciada sem sair da sala de aula, eu vejo dessa maneira. Mas essa relação entre teoria e prática pode ser feita no laboratório, na sala, na biblioteca. Ela não pode ser solta, precisa de orientação, isso acontece muito no momento em que eles (alunos) fazem estágio. É preciso repensar bem, ser sistematizada e acompanhada. (P3)*
 - ✓ *Uma experiência muito rica para nós esse ano foi um projeto do MEC, onde as alunas puderam fazer análises críticas, junto com os professores, e nos faz pensar de uma maneira mais reflexiva. Nós precisamos estar mais perto das instituições e das práticas. (P4)*
 - ✓ *Tem que ter mais espaço para elas, a minha disciplina que trata de metodologia é metade à distância, a queda na qualidade do ensino foi evidente. É necessário que as alunas tenham experiência. (P5)*
 - ✓ *Claro que sim, o aluno que sai de uma graduação e se torna docente, precisa ter competência para as práticas pedagógicas, precisa estar bem servido para as questões de conteúdo de conceito, de avaliação, de relações humanas que é pouco tratado, dos vínculos afetivos, como lidar com as diversidades com as diferenças, como trabalhar não só planejamento escrito, somar na coletividade. E estas são lacunas que eu ainda vejo nos nossos cursos. (P6)*
-

Quando se questionou a possibilidade de haver dificuldade na aplicação das práticas pedagógicas diferenciadas, conforme Tabela 10, notou-se que as professoras entrevistadas estão à procura de novas metodologias de aprendizagem para a evolução dos seus alunos, porém, tem como constrangimento o facto de o curso de Pedagogia decorrer em período noturno. Isso é um fator que dificulta demasiado as práticas, pelo facto de as Instituições de Ensino oferecerem as aulas no período diurno, bem como, as empresas e os hospitais, em relação ao estágio. A entrevistada P1 é a única que, quando questionada, diz não ter nenhuma dificuldade em relação à aplicação de práticas diferenciadas e, como as demais professoras, concorda que é necessário inovar sempre. A entrevistada P5 também considera ser uma iniciativa natural, já que sua formação a preparou para isso. A entrevistada P6 afirma que houve um grande avanço em relação às práticas, decorrentes dos recursos que o curso adquiriu, mas que ainda falta muito para se atingir o ideal.

Tabela 10 - Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>7. Existe alguma dificuldade na aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Não. A inovação é necessária, sempre estamos aprendendo e, é nossa obrigação como professores buscar novos conhecimentos e novas práticas, nunca estamos prontos e acabados. É preciso evoluir sempre. (P1)</i> ✓ <i>Sim, nosso curso é noturno e toda vez que se pensa em algo encontramos diversas barreiras, fora de sala de aula por exemplo. Eu cuido muito disso, nós apresentamos evidências do nosso trabalho em atividades diferenciadas, utilizo muito a ferramenta virtual da internet, mas não tenho nada desenvolvido e nem o que poderia ser feito. (P2)</i> ✓ <i>A prática seria a possibilidade de trazer o que está acontecendo no campo de trabalho. A dificuldade das alunas estarem em campo é a questão do horário, elas trabalham, dependem de bolsa. Por isso sempre trago o que está acontecendo lá fora para discutir em aula. (P3)</i> ✓ <i>Como profissional quando a gente muda e inova, temos dificuldade e procuro fazer sempre uma autoanálise, e buscar até mesmo com as alunas essa análise. (P4)</i> ✓ <i>Não, pois faço isso desde sempre e acredito que vem da formação da medicina veterinária pois era obrigada a ter prática. Mas a dificuldade é convencer os velhos professores mudarem suas práticas, a resistência é cem por cento (100%). (P5)</i> ✓ <i>Já melhorou muito, no nosso curso temos até ateliê, com mesas maiores e computadores para podermos trabalhar com imagens, e espaço para que as alunas se movimentem. Ainda falta uma estrutura maior e também para que a gente possa levar essas alunas fora do ambiente, uma biblioteca mais equipada. Melhorou, mais ainda falta muito para chegar ao ideal. (P6)</i>

A percepção da homogeneização de práticas pedagógicas gera impacto no processo de ensino e aprendizagem. A tabela 11 destaca que as professoras concordam que a homogeneização de práticas pedagógicas não é o caminho que se deve percorrer, pois implicaria a permanência anual do professor do curso de Pedagogia: “Harmonioso é válido, homogêneo não, pois ficaria muito igual em uma zona de conforto e não formaríamos bem aos nossos alunos, estaríamos enganando nossos estudantes” (P2.)

Dessa forma, averigua-se a necessidade constante de adaptação, a realidade dos alunos e o que pode ser proposto por eles como ferramenta de avaliação em relação ao modelo existente.

As práticas pedagógicas são importantes para que o trabalho colaborativo realmente se concretize, para isso é preciso que o professor modifique suas práticas pedagógicas, tornando-as mais efetivas e adequadas às necessidades dos alunos. Perante isto, o planejamento é indispensável para esses profissionais, a fim de alcançar objetivos mútuos, com um currículo comum em níveis diversificados e práticas pedagógicas diferenciadas.

Tabela 11 - Práticas Pedagógicas e Processo de Ensino – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>8. Qual impacto a homogeneização de práticas pedagógicas provoca no processo de ensino aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gera comodismo, insatisfação, nós temos que inovar e motivar, estar abertos. Não podemos dizer que a prática que deu certo este ano dará no ano seguinte. São turmas diferentes e temos que nos adaptar a realidade dos nossos alunos, é importante fazer um diagnóstico da turma e buscar inovação. A questão da avaliação é importante, deixar os alunos proporem, e nesse sentido fazer nosso planejamento. (P1)</i> ✓ <i>Harmonioso é válido, homogêneo não, pois ficaria muito igual em uma zona de conforto e não formaríamos bem aos nossos alunos, estaríamos enganando nossos estudantes. (P2)</i> ✓ <i>O que você pode avaliar de uma aula pra outra é não trazer sempre a mesma estratégia, precisamos inovar até para surpreender, nem todos aprendem da mesma maneira. Diversificar as matérias é fundamental, é necessário desafiar-los. É necessária uma aprendizagem colaborativa entre os professores, o que está dando certo ou não nas aulas. Hoje vemos competitividade entre os professores e não colaboração, trabalharem em conjunto. (P3)</i> ✓ <i>Temos que ir a busca de novas, não sabendo que as alunas têm no professor um espelho e sempre procuram algo em cada um dos professores. Se existe uma repetição, existe um descontentamento. (P4)</i> ✓ <i>Nós temos que procurar diferenciar o máximo, se não caímos na mesmice e chega ser desmotivador. O professor precisa estar à frente dos alunos. (P5)</i> ✓ <i>Essa pergunta é bastante complexa e difícil, mas eu ainda vejo muito essa homogeneização, não só o docente, mas o aluno também tem essa dificuldade de entender que ele é parte do processo, que ele pode discordar da verdade absoluta do professor, que os livros nem sempre dizem a verdade, que precisa investigar e se posicionar, então vejo que o nosso aluno ainda espera do professor uma postura tradicional, eles seguem o mestre, eu não quero ter discípulos o nosso desafio como professor é fazer eles encontrarem seu próprio caminho, a própria matriz curricular e nossos projetos levam a isso. O sistema de educação precisa buscar outra lógica, ainda temos matriz definida por disciplinas. A própria formação inicial do</i>

professor da educação básica vai nessa lógica, ensino e aprendizagem e tanto professor quanto aluno aprenderem juntos. (P6)

Com a possibilidade de sugestões para o currículo pedagógico, existem várias questões envolvidas, conforme se verifica pela leitura da tabela 12. Destaca-se, não só a metodologia de ensino, mas também, em que contexto se pode inserir a inovação das práticas pedagógicas. Tal situação, por depender do contexto, localidade ou da região onde está inserida e a viabilidade dessas novas práticas, representa-se em três sugestões:

- i) Um currículo com práticas sobre futuros campos de trabalho, onde o aluno tem opção de escolha;
- ii) Trabalhar mais com o uso da tecnologia;
- iii) Focar em pesquisas de campo trazendo os dados para escolha de parâmetros adequados aos indivíduos daquela localidade, espaço ou região.

Tabela 12 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
9. Se tivesse a missão de propor mudanças para o curso de Pedagogia em relação às práticas pedagógicas, quais seriam suas sugestões?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Vou insistir com a questão das novas tecnologias e planejamento integrado. Existe, na Instituição, um grupo muito comprometido nesse sentido, mas infelizmente ainda há pessoas que precisam evoluir, pois existe uma certa resistência em relação ao uso das novas tecnologias. Não basta ficar repetindo “eu já domino e não preciso me aperfeiçoar ou melhorar, o que sei me basta.” (P1)</i>✓ <i>Mais focada em pesquisas, coletaria informações de campo e traria esses dados para verificar o que poderíamos alterar. Para aferir quais são as demandas de mercado, “às vezes as pessoas escolhidas para desempenhar determinadas funções não as desempenham bem pelo fato de não estarem preparadas”- eu li sobre isso em uma revista. Nós na instituição trabalhamos em equipe porque aprendemos a conviver com elas, porém em uma empresa, nem sempre conhecemos as pessoas com que vamos trabalhar. Já no colégio nós escolhemos nossa equipe, ou seja, geralmente são pessoas que nós já conhecemos. (P2)</i>✓ <i>Um currículo com práticas e os futuros campos de trabalho propiciando ao aluno essa opção de escolher. Trabalhar mais com o uso da tecnologia, eu uso pouco e acho que deveria trabalhar mais. O futuro professor vai usar tecnologia, os alunos são seduzidos por ela. (P3)</i>✓ <i>Procurar desenvolver mais atividades práticas, pois a relação com</i>

a prática, leva os alunos a perceberem que isso pode ser utilizado no cotidiano, ou seja, no seu dia a dia na escola. É uma maneira de motivá-los a ter mais paixão pela curso e pela profissão. (P4)

- ✓ *Que cada prática estivesse direcionada para a necessidade de cada disciplina, mas certamente elas não seriam todas iguais. (P5)*
 - ✓ *Sim, diversificar mais a área de atuação do pedagogo, em outros espaços que não seja só a escola, ampliar as possibilidades de novas oportunidades profissionais em espaços não escolares. Além de trabalhar com novas tecnologias e pesquisa, que façam o nosso aluno se encantar pelo curso e pela profissão. (P6)*
-

A questão, apresentada na tabela 13, a respeito das reuniões, discussão e debates sobre o curso e as devidas disciplinas promovidas pelos docentes, demonstrou que não existe exercício eficiente de comunicação nas Coordenações. P4 salienta participar do NDE do Curso e que, portanto, se comunica com as demais colegas que fazem parte do grupo com mais frequência. A P5 comenta que, do seu ponto de vista, a Coordenação de Pedagogia privilegia mais a teoria do que a prática e que nas Coordenações dos outros cursos, que leciona, é bem diferente. Enfatiza que há necessidade sim, de mais interação e promoção de debates, discussão entre os professores do curso. A P6 também revela que há discussões mais frequentes sobre determinados temas que são comuns a todos os docentes do curso, mas em reuniões de grupos distintos, como o grupo de pesquisa do qual faz parte. Em suma, na concepção das professoras do Grupo 1, seria pertinente a todos os elementos da Coordenação, o entendimento da necessidade de mais reuniões, procurando maior participação do corpo docente.

Tabela 13 - Debates para Disciplinas Pedagógicas – Grupo 1 Professores

Guião A	Resposta
10. Os docentes promovem reuniões, discussões e debates sobre o curso e as suas disciplinas? Com que frequência?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>São apresentadas em reuniões de Coordenação, há sempre algumas ausências, realmente é necessário que alguns professores busquem uma participação mais efetiva. Percebo que seria necessário a promoção de mais encontros. (P1)</i>✓ <i>Muito pouco, no curso há duas reuniões por ano, uma no início e outra no final do ano letivo. E existe uma cultura de que cada professor dá conta do seu trabalho, ou seja, o professor é autônomo e sabe o que faz em sala de aula. Alguns têm abertura de dar sugestões outros não, é difícil sempre ouvir críticas pelos professores. (P2)</i>✓ <i>Existe uma ausência de encontros, de troca de informações,</i>

isso é uma falha estrutural e faz com os professores fiquem isolados um do outro. Muitas vezes não sabemos nem quem é o professor da mesma série. (P3)

- ✓ *No colegiado apesar de serem de duas a três reuniões ordinárias, com maior frequência acontece as reuniões do NDE⁸, nas quais se avalia as práticas e como o curso está em geral, mas nessa reunião do NDE só participam 5 professores, definidos e escolhidos pela PROEN e Chefe do Coordenação. (P4)*
- ✓ *Não conheço só reunião de colegiado, existe uma diferença muito grande do Coordenação de Pedagogia para os demais cursos. Fica muito na teoria e pouca prática, realmente há necessidade dos professores conversarem e adequarem suas disciplinas. (P5)*
- ✓ *Isso existe mais em grupos distintos, não sei se tanto nos colegiados, mas como temos um núcleo de pesquisa, socializamos muito as questões nesse grupo em específico. De alguma forma sim, os colegiados geralmente levantam algum problema e se busca soluções, as quais são socializadas e, nesse momento, o colegiado pode, emitir seu parecer/opinião. (P6)*

Da leitura da Tabela 14 destaca-se que a socialização e a discussão entre professores, acerca do planejamento de aulas e das metodologias das práticas pedagógicas para avaliação de alunos, ocorrem de forma informal. Conforme os discursos dos professores inquiridos, reuniões e debates oficiais de Coordenação são poucas no decorrer do ano letivo, portanto, as professores do Grupo 1 acabam por optar pela troca de informação profissional de forma menos efetiva para o curso de Pedagogia da Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil, demonstrando necessidade de organização de um tempo maior para colocar, socializar e compartilhar com o grupo, quer as conquistas, dificuldades e sugestões. Ficou bem evidente que as docentes P1, P2 e P3 fazem a socialização do Planejamento de aulas, metodologias das práticas com os demais colegas do curso, informalmente. Já as docentes P3, P5 e P6 criticam a falta de interesse e comprometimento da grande maioria dos docentes do curso e do próprio curso em promover esses encontros.

⁸ Núcleo Docente Estruturante.

Tabela 14 - Planejamento de Aulas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>11. Socializa e discute com os demais professores do curso sobre planeamento das suas aulas, metodologia, práticas pedagógicas, o comprometimento dos alunos e a avaliação, com que assiduidade, como e por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sim, mas há necessidade de um tempo maior para socializar e compartilhar com o grupo, para saber como o outro professor trabalha as conquistas, as dificuldades e as sugestões. Seria necessário mais tempo e um espaço adequado para socialização e troca de experiências. (P1)</i> ✓ <i>Sim, faço isso até bastante eu diria, coube fazer com que os professores utilizem as ferramentas da Universidade, e quando conversamos no café sempre abrimos e discutimos, mas nada formal. Na minha cabeça é uma boa alternativa trabalhar com as metodologias do curso. (P2)</i> ✓ <i>Não vejo espaço, eu discuto com meus alunos, apresento meu plano de ensino. Entendo que temos que abrir espaço para um melhor planejamento em conjunto com os demais docentes. (P3)</i> ✓ <i>Sim, procuramos constantemente, não só colegiado, mas em grupos pequenos de professores, fazendo relações entre as disciplinas, para fazer um trabalho interdisciplinar, para que o aluno possa entender a relação com outra disciplina. No segundo ano temos um trabalho de integração entre as disciplinas, entre as alunas e os professores e as alunas vão apresentar o resultado desse trabalho. (P4)</i> ✓ <i>Na medida do possível socializo, mas é algo como falar para as “paredes”, é mais fácil ignorar o problema do que encarar. Não há interesse dos professores de colocar na prática. Eles falam de novos métodos, mas aplicam os antigos. (P5)</i> ✓ <i>Muito raramente, por esses motivos que já comentei, nos reunimos muito pouco e quando fazemos tratamos de outras questões. (P6)</i>

Na tabela 15, são destacadas as estratégias de prevenção e solução de problemas entre as professoras do Grupo1, uma vez que os seus discursos enaltecem mais a efetividade de troca de informação entre a Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil. Outro fator estratégico apontado pelas professoras entrevistadas é o aperfeiçoamento profissional do professor para solucionar problemas que possam aparecer. Neste contexto, a estratégia do professor seria desenvolver o conhecimento na percepção de si mesmo e da vivência, trazendo confiança nas suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e de inter-relação pessoal para atuar na busca de conhecimento.

Cabe salientar que P1 deixa claro que não existe um planejamento estratégico preventivo, pois as soluções visam atender problemas específicos, ou seja, bem pontuais. Já P2 e P3 afirmam que é preciso melhorar, pois o que existe em relação à prevenção de problemas é muito pouco e sentem necessidade de um planejamento mais concreto.

Nesse sentido, percebe-se que há uma divergência das docentes P4, P5 e P6 em relação às demais acima citadas, que defendem que há preocupação e abordagem sobre esse tema em espaços formais, frequentados pelos docentes do curso, os quais estão sempre a procura de atualização.

Tabela 15 - Estratégia para Possíveis Problemas – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>12. O grupo discute estratégias de prevenção na solução de problemas que possam aparecer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sim, estratégias e alternativas para resolver problemas de alunos com dificuldades na aprendizagem, são bem pontuais. Porém é preciso desenvolver e planejar mais estratégias de prevenção. (P1)</i> ✓ <i>Pouco, estamos muito acomodados, nós não descrevemos cenários futuros. O nosso planejamento existe, no entanto não fazemos a gestão dele. Estamos no passado com um currículo engessado. (P2)</i> ✓ <i>Não discutimos, está sendo feita uma pesquisa e, a partir dela, será diagnosticado quem é o professor e qual é a sua formação. Essa será uma maneira de identificar que tipo de aperfeiçoamento é preciso desenvolver, para que possamos escolher qual será o melhor caminho a trilhar. (P3)</i> ✓ <i>Sim, eu vejo que os profissionais estão buscando constantemente se atualizar, convidando os profissionais com temas diferentes, professores buscam atualização com doutorado e congressos, isso vem agregar novas metodologias no curso. (P4)</i> ✓ <i>Estamos trabalhando com essas questões com um grupo fixo, mas nos reunimos pouco e estamos promovendo discussões para tentar prevenir. (P5)</i> ✓ <i>De alguma forma sim, os colegiados geralmente levantam algum problema e busca-se soluções, as quais são socializadas e, nesse momento, o colegiado pode opinar. (P6)</i>

Ao abordar as metodologias ou instrumentos de avaliação que privilegiam, conforme se destaca na tabela 16, as professoras do Grupo 1 sustentam que é importante a participação do aluno em sala de aula, ou seja, há valorização da interação entre educador e educando, através de variadas

metodologias, que permitam a socialização do conhecimento. Relativamente aos instrumentos, os inquiridos avaliam através de: prova escrita, prova oral, apresentação de trabalhos, seminários, participação e artigos.

Observou-se que todas as docentes questionadas costumam variar as formas de avaliação e defendem que a participação do aluno em sala de aula é bastante importante e um fator relevante e fundamental para a avaliação final.

Tabela 16 - Metodologia de Avaliação – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
<p>13. Quais as metodologias e instrumentos que privilegiam na avaliação das aprendizagens?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="826 763 1447 981">✓ <i>Prova escrita, prova oral, apresentação de trabalho, seminário, artigos e principalmente a participação em sala de aula. É muito mais importante o aluno se colocar, socializar o conhecimento. A questão da comunicação da oralidade do professor é importante. (P1)</i> <li data-bbox="826 987 1447 1205">✓ <i>Avalio muito a participação e utilizo bastante atividades, averiguando se há bom conhecimento do assunto. Eu sempre deixo escolherem como gostariam que eu avaliasse. Um ponto muito complicado é a linguagem, isso é um critério de avaliação também. (P2)</i> <li data-bbox="826 1211 1447 1361">✓ <i>A escrita individual, e trabalho em equipe que envolve outras habilidades. Prova tem significado quando eles (alunos) têm material de consulta para elaborar síntese. (P3)</i> <li data-bbox="826 1368 1447 1480">✓ <i>Muito debate, lançar questões para os alunos responderem e mexer mais com a participação dos alunos, até pensando na prática deles amanhã. (P4)</i> <li data-bbox="826 1487 1447 1704">✓ <i>No primeiro dia de aula apresento meu plano de trabalho e as formas de avaliação. Faço vários tipos de trabalhos e uma avaliação final individual. Avaliação escrita tradicional, aulas expositivas desenvolvitura, presença participação em sala de aula, tudo isso é avaliado. (P5)</i> <li data-bbox="826 1711 1447 2011">✓ <i>Autorregulação, acho que é importante o aluno identificar o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu, não só o professor, a gente trabalha com muita pesquisa, relatórios, textos, resenhas, mapa conceitual, esse item também é negociado com eles. Prefiro usar de dois a três instrumentos bem trabalhados, pois minha carga horária é pequena. (P6)</i>

Conforme se pode observar pela leitura da tabela 17, as inquiridas P1, P2, P3, P4 e P5 relatam vários problemas em relação à avaliação. P1 demonstra incerteza no momento de avaliar e prefere observar o grau de dificuldade do aluno em relação à aprendizagem para não ser injusta; P2 também se sente insegura e diz que gostaria de estudar acerca desse tema para poder avaliar melhor os seus alunos; P3 relata que o que mais a preocupa nas avaliações é a falta de domínio dos alunos em relação à língua falada e escrita; P4 diz que a resistência dos alunos a métodos de avaliação diferenciados é o maior problema, sendo que preferem os métodos tradicionais.

Para P6, que possui um conhecimento mais amplo sobre avaliação, um dos maiores problemas é definir o tempo de avaliação. Menciona que, de acordo com o tempo, é que define o conteúdo a ser avaliado. Diz ser uma questão cultural pensar que a avaliação é redutora e que está desvinculada ao processo de ensino. Sugere que no planeamento de ensino seja estipulada uma carga horária maior para a avaliação. Enfatiza que a grande maioria dos docentes não lhe atribuem o tempo devido.

Constata-se, assim, que as professoras do Grupo 1 têm dificuldade no processo de avaliação, relatando ser difícil mensurar o conhecimento dos alunos, destacando a necessidade de se discutir mais o assunto na Coordenação, não deixando ficar a questão só em âmbito teórico. São ressaltadas, ainda, as dificuldades de avaliação dos alunos com falta de domínio da língua portuguesa, assim como, a resistência de outros no cumprimento de prazos e nas ações avaliativas.

Tabela 17 - Dificuldades no Processo de Avaliação – Grupo 1 Professores

Guião A	Respostas
14. Tem dificuldades no processo de avaliação?	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="686 1453 1398 1585">✓ <i>Não sinto dificuldade no processo, procuro socializar ver as dificuldades, o mais difícil é a questão de estabelecer uma nota. Atualmente, é muito difícil atribuir uma nota ao conhecimento que o aluno detém. (P1)</i> <li data-bbox="686 1608 1398 1778">✓ <i>Não saber exatamente como fazer, já li muito e estudei, mas tenho certa dificuldade. Nunca conversei com ninguém eu só li. Faço aquilo que eu penso que é melhor, mas seria muito bom discutir. Seria muito bom estudar isso, eu adoraria poder falar sobre processo de avaliação. (P2)</i> <li data-bbox="686 1800 1398 1933">✓ <i>Cumprir prazos, alunos que ainda não têm o domínio da língua portuguesa escrita e falada, e eles não fazem nivelamento e serão professores. Isso é realmente preocupante. (P3)</i> <li data-bbox="686 1955 1398 2016">✓ <i>Há resistência dos alunos em relação à avaliação, principalmente quando trata-se de avaliação individual. (P4)</i>

-
- ✓ *Resistência dos alunos, pois meu método é diferente, eles estão acostumadas com o modelo tradicional de avaliação. (P5)*
 - ✓ *O tempo é o maior problema. Eu que trabalho nessa linha tenho que diminuir o conteúdo para avaliação nesse contexto, também acho que é uma questão cultural pensar que a avaliação é redutora e desvinculada ao processo de ensino. Nas matrizes e em nossos planejamentos tem que se dar um tempo maior para a avaliação, a maioria dos docentes não dá o tempo devido. (P6)*
-

Em relação ao aspecto relevante para inclusão da prática no currículo do curso de Pedagogia, como se pode observar pela leitura da tabela 18, percebe-se que as professoras do Grupo 1 concordaram ser necessárias melhorias para valorizar o pedagogo. Assim como, concordam quanto à necessidade de o profissional da educação estar sempre atualizando suas práticas para acompanhar as demandas em relação às mudanças na sociedade, sobretudo, no aspecto tecnológico.

Ficou evidente a insatisfação das docentes questionadas em relação à necessidade de mudanças, pois fica nítido o desejo de valorização do pedagogo, a contribuição e parceria entre Pedagogia e as licenciaturas, bem como, a promoção de eventos que congreguem o tema avaliação.

Tabela 18 - Aspectos Relevantes – Grupo 1 Professores

Guiões A	Respostas
15. Algum aspecto relevante que deseja destacar?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gostaria de ressaltar que o nosso compromisso como educadores é muito importante na formação de professores que vão atuar na educação básica. Precisamos valorizar o profissional da educação, pois tem a responsabilidade de atuar na educação humana. (P1)</i> ✓ <i>Reforço a ideia que o material que você produzirá na sua tese poderá fazer parte do nosso novo planejamento, até da fundamentação do curso. (P2)</i> ✓ <i>As questões estruturais foram relatadas, gostaria que o resultado de apontamentos bem sintético em relação as melhorias, fossem levados ao colegiado do curso, para que pudéssemos propor mudanças. (P3)</i> ✓ <i>Percebemos que precisamos fazer mudanças, existe resistência às vezes por parte do professor e da instituição. (P4)</i> ✓ <i>Precisamos refletir muito em relação à Pedagogia e licenciatura, já passei pelos 3 níveis, a criança não é uma coitada, os nossos professores é que não estão preparados. (P4)</i> ✓ <i>Eu queria dizer que pelo menos no Brasil as publicações sobre avaliação são muito reduzidas e quanto temos é muito generalista,</i>

eu não sei se as pessoas têm medo de falar sobre o assunto. Sinto falta de mais encontros e eventos sobre esse assunto, penso que é preciso rever a matriz curricular com espaço maior para avaliação e que ela esteja inserida no processo de ensino aprendizagem. (P6)

6.2 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 2 - alunas caloiras

Os guiões para entrevistas semiestruturadas foram padronizados especificamente para cada um dos grupos de participantes, em particular as alunas caloiras. O guião foi composto por perguntas que ofereciam liberdade total aos participantes na formulação de suas respostas. As entrevistas foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas. Solicitou-se, por escrito, o consentimento para a gravação da entrevista. Foi salvaguardado o anonimato de todos os participantes, designando-os pelas letras (A1) e algarismos de 1 a 5.

A primeira questão, ressaltada na Tabela 19, averiguou que o incentivo das alunas caloiras do Grupo 2 em frequentar Pedagogia, foi o desejo de perpetuar o ato de educar na sociedade, havendo também incentivo do contexto familiar. Portanto, constata-se que o Grupo 2 entendem que ser pedagoga pode contribuir para o desenvolvimento de crianças primando por uma sociedade mais justa e melhor no futuro.

Ficou perceptível que todas as ingressantes foram incentivadas a seguir a profissão de professora por se espelharem em algum membro da família.

Tabela 19 - Motivação para Pedagogia – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
1. O que a levou a fazer o curso de pedagogia?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Venho de uma família de professores e me criei nesse ambiente, convivendo com crianças, e isso foi me chamando atenção. O meu interesse era focar na educação infantil e hoje vejo que dá pra focar os dois. É mais fácil educar nas séries iniciais. (A11);</i>✓ <i>O que me motivou foi querer fazer algo que pudesse ajudar a comunidade em geral, e uma tia me aconselhou a fazer Pedagogia. (A12);</i>✓ <i>Sempre me identifiquei e tive vontade de ser professora e desde criança me inspirei em uma tia que era professora e a acompanhava na escola. Atuo há 2 anos como professora intérprete de Libras em São Francisco do Sul- SC. (A13);</i>✓ <i>Percebo que trabalhar com crianças e viver com pessoas, fala</i>

mais alto em meu ser, assim, por vir de família humilde com dificuldade nos estudos, tive conselhos de uma tia que me apresentou Pedagogia e me identifiquei com o curso. (A1 4);

- ✓ *Sempre me identifiquei e tive vontade de ser professora. Desde criança me inspirei em uma tia que era professora e, frequentemente, a acompanhava quando ia lecionar/na escola. (A1 5).*
-

As alunas caloiras do Grupo 2 relatam, como se pode observar pela tabela 20, a razão da escolha do curso de Pedagogia em uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil, constando-se que existem três requisitos que foram fundamentais na escolha e definição pela Instituição:

- a) boa logística na acessibilidade do campus da universidade;
- b) preço acessível; e
- c) boa reputação.

Tabela 20 - Escolha da Universidade – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
2. Qual a razão da escolha do curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Minha mãe fez faculdade nesta Universidade, e sempre me falou que era uma Instituição onde eu conviveria com professores que fizeram mestrado, doutorado. (A1 1);</i>✓ <i>Inicie em uma Universidade que ficava mais próxima da minha casa, e depois abriu processo seletivo para esta Universidade eu arrisquei e fui chamada. (A1 2);</i>✓ <i>Escolhi a Univille depois de visitar todas as faculdades que ofereciam o curso de Pedagogia e de analisar o que eles ofereciam. E também foi por uma questão financeira, dentro das que procurei Pedagogia foi a que tive possibilidade. (A13);</i>✓ <i>Considero a melhor que existe na cidade e o curso por ser oferecido no centro da cidade facilitou muito o meu deslocamento. (A1 4);</i>✓ <i>Escolhi esta Universidade depois de visitar todas as faculdades que ofereciam o curso de Pedagogia e de analisar o que eles ofereciam. (A1 5).</i>

A Tabela 21 salienta o distanciamento entre as alunas caloiras do Grupo 2 e a prática profissional, posto não terem ainda experiência com o magistério. Tal inexperiência implica na constatação da preocupação com a prática, o que justifica a necessidade em repensar a oferta de práticas no curso, desde o início.

Tabela 21 - Experiência Profissional – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
3. Além do estágio obrigatório tem alguma outra experiência com magistério?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Não tenho experiência profissional.</i> (AI 1); ✓ <i>Não, nenhuma.</i> (AI 2); ✓ <i>Não estagiei ainda.</i> (AI 3); ✓ <i>Não tenho experiência.</i> (AI 4); ✓ <i>Atuo há dois anos como professora intérprete de Libras em São Francisco do Sul- SC.</i> (AI 5).

Ao questionar sobre a clareza dos conteúdos programáticos apresentados e os objetivos nos processos avaliativos, conforme é destacado na Tabela 22, as alunas ingressantes do Grupo 2 concordam que os conteúdos das disciplinas, bem como, as avaliações são eficientes e importantes como base para a formação.

- ✓ Educar é despertar alunos para que fiquem encantados com a descoberta, com o novo e, sobretudo, com a vontade de aprender, cada vez mais: “Me senti bem amparada, vi o que foi proposto me acrescentou e estou satisfeita. Foi explanado por todos os professores em sala de aula”. (AI 4).

Segundo Nietzsche, “o educador é parte de uma tarefa mágica, capaz de encantar”.

Para encantar, é preciso ensinar de forma criativa, otimista, intuitiva e feliz. O ambiente inteiro deve ser planejado para se alcançar o equilíbrio. A autoestima deve ser trabalhada com rigor: “eu estou satisfeita. Do meu ponto de vista, os seminários são muito importantes para o aprendizado. (AI 5).

Tabela 22 - Objetivos dos Conteúdos e Disciplinas – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
<p>4. Os conteúdos programáticos apresentados e discutidos pelos docentes ficaram claros quanto aos objetivos das disciplinas, metodologia, conteúdos e processos avaliativos?</p>	<p>✓ <i>Primeiramente achei não ser importante às matérias, pensei que em alguns casos não trabalharia com elas, por achar que não vou trabalhar com crianças. (A1 1);</i></p> <p>✓ <i>Sim, em algumas matérias demoramos mais para fazer essa conexão e elas fizeram sentido com o decorrer das aulas. (A1 2);</i></p> <p>✓ <i>Demorei a entender algumas matérias, porém tive bons professores em sala de aula. (A1 3);</i></p> <p>✓ <i>Me senti bem amparada, vi o que foi proposto me acrescentou e estou satisfeita. Foi explicado por todos os professores em sala de aula. (A1 4);</i></p> <p>✓ <i>Costumavam trazer temas atuais e assim provocavam discussões, reflexões acerca do tema. São imprescindíveis à nossa prática profissional. Eu estou satisfeita. Do meu ponto de vista, os seminários são muito importantes para o aprendizado. (A1 5).</i></p>

- ✓ A leitura da tabela 23 revela que as alunas ingressantes do Grupo 2 ambicionam metodologias mais dinâmicas, mais interativas, por parte dos professores do curso de Pedagogia da UCRS: . É preciso usar métodos mais dinâmicos para motivar os alunos. (A1 1); Ênfase que a prática é essencial. (A1 2); É muito fácil falar da prática na teoria, acho que falta a prática. (A1)

As aulas práticas podem ajudar no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos (Lunetta, 1991). Além disso, as aulas práticas servem de estratégia e podem auxiliar o professor a retomar um assunto já abordado, construindo com seus alunos uma nova visão sobre um mesmo tema, levando-os à reflexividade: Gosto dos seminários que provocam sempre muita reflexão acerca dos vários pontos de vista e despertam maior interesse do aluno em relação aos temas abordados. (A1 5).

Tabela 23 - Metodologias de Ensino – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
5. Quais as metodologias de ensino que gostaria que os professores mais utilizassem nas aulas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu gosto bastante do lúdico, assim seria bom ensinar tal prática. Quando chega a hora da educação física eles (alunos) saem numa empolgação, mais que quando estão em sala de aula fazendo outra disciplina. É preciso usar métodos mais dinâmicos para motivar os alunos. (A1 1);</i> ✓ <i>Ênfase que a prática é essencial. (A1 2);</i> ✓ <i>Data show, textos impressos, apesar de achar complicado o texto, pois gastava muito dinheiro com impressão, hoje cada um leva seu notebook e fica mais acessível. (A1 3);</i> ✓ <i>É muito fácil falar da prática na teoria, acho que falta a prática. (A1 4);</i> ✓ <i>Gosto dos seminários que provocam sempre muita reflexão acerca dos vários pontos de vista e despertam maior interesse do aluno em relação aos temas abordados. (A1 5).</i>

Sobre ponderação das práticas pedagógicas utilizadas, destacada na Tabela 24, as alunas caloiras do Grupo 2 ressaltaram que aulas dinâmicas são mais atraentes que aulas em slides e a por meio de exposição, porque é fundamental a interação entre alunos e professor na sala de aula.

Tabela 24 - Importância das Práticas Pedagógicas – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
6. Como avalia a importância das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Para que o processo corra bem, tem que ter aulas prática e os professores terem contato com o aluno. (A1 1);</i> ✓ <i>Acho que o que agrada um não agrada ao outro. Num balanço está bom, cada um faz do seu jeito, têm alguns professores que admiro mais, eu sou contra as notas coletivas. Aulas dinâmicas são bem mais atraentes que aulas em slides e explicação, é interessante o aluno poder debater em sala de aula. (A1 2);</i> ✓ <i>O conteúdo que é apresentado pelo professor ainda é o mais importante instrumento de aprendizado. (A1 3);</i> ✓ <i>Não gostei do método de avaliação, mas todas as vezes que fomos para feiras foi muito interessante. Eu que não atuo na área, me ajuda a pensar se é isso mesmo que eu quero. (A1 4);</i> ✓ <i>Quando aplicadas aos alunos, norteiam e possibilitam um repensar e uma análise crítico-reflexiva. (A1 5)</i>

As ferramentas mais utilizadas pelos docentes, conforme a tabela 25 destaca, não foram muito enaltecidas, apenas entre algumas alunas caloiras do Grupo 2 salientou-se a situação de brincadeira e de ver filmes. Todavia, o que pareceu mais importante para o Grupo 2, mais do que as práticas em sala de aula, foi a experiência da prática dos professores, dando a entender que há vontade nas alunas ingressantes de aprender mais sobre a prática profissional do pedagogo.

Tabela 25 - Práticas mais utilizadas em aula – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
<p>7. Dentro das práticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram com sua aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Têm que ter disciplina, os professores cobram, essa questão da cobrança contribui para o aluno aprender. A questão do lúdico não teve muito, mas esperava mais. (AI 1);</i> ✓ <i>O que facilita mais aprendizagem quando o professor relaciona experiências com práticas, relacionar a realidade ao cotidiano nosso. (AI 2);</i> ✓ <i>O professor é o melhor instrumento para passar experiência de vida na prática. (AI 3);</i> ✓ <i>Fazer brincadeiras, ver um filme de como atuar, fazer o mesmo que fazíamos com as crianças, sentir a mesma sensação. (AI 4);</i> ✓ <i>Gosto dos seminários que provocam sempre muita reflexão acerca dos vários pontos de vista (AI 5)</i>

Esta questão apresentada na Tabela 26 contempla as melhores práticas para a aprendizagem, que as alunas caloiras do Grupo 2 concordam ser a interação com a realidade, seja por passeios ou técnicas de educação diferenciadas, como no caso particular de alunos especiais.

Tabela 26 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
8. Acha pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Acho que seria interessante um passeio, por exemplo, ficaríamos mais empolgados. (AI 1);</i> ✓ <i>Sim acho que inovar é sempre interessante e o aluno gosta de ver coisas novas e diferentes. Sair com aluno da sala de aula e levar a situações ensinadas em sala de aula, não só no estágio. (AI 2);</i> ✓ <i>Acho pertinente sim, trazer técnicas, tinha uma disciplina que era educação especial e a professora Sonia trazia pessoas deficientes, ela trouxe um surdo para ter realidade, o contato com o real é fundamental. (AI 3);</i> ✓ <i>Sim, estamos em um mundo que muda muito rápido, cabe ao pedagogo estar sempre interagindo. As brincadeiras não são as mesmas de antigamente, é importante estar se reciclando. (AI 4);</i> ✓ <i>Sim, despertam o interesse e instigam o aluno a ter mais interesse e melhor desempenho nas atividades. (AI 5).</i>

O professor deve colocar uma postura norteadora no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração que sua prática pedagógica em sala de aula, esta é uma necessidade no curso de Pedagogia para desenvolvimento intelectual do seu aluno. A Tabela 27 destaca justamente isso, pois as alunas caloiras do Grupo 2 desejariam ter mais experiência sobre a prática em Pedagogia mesmo no início do curso.

Tabela 27 - Práticas no Início do Curso – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
9. Na sua opinião seria importante contemplar a prática profissional desde o início do curso?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gostaria sim que tivesse a prática desde o primeiro ano, iríamos chegar lá com outros olhos. (AI 1);</i> ✓ <i>Sim gostaria. (AI 2);</i> ✓ <i>Acho importante, porém o conteúdo dos docentes é primordial para o aprendizado. (AI 3);</i> ✓ <i>Sim, para saber se é isso mesmo que queremos. Eu, por exemplo, não gosto de sala de aula, mas se tivesse a prática de Séries Iniciais eu teria outra opinião. (AI 4);</i> ✓ <i>Penso que seria muito importante, mas desde que haja uma base de conhecimento e uma orientação pedagógica constante, pois trabalhamos com seres humanos, influenciando na vida das pessoas de certa forma. (AI 5).</i>

Ao questionar sobre como ser avaliado, conforme se apresenta na Tabela 28, as alunas Caloiras do Grupo 2 apresentaram divergência, já que algumas concordam em avaliação conjunta e participativa e outras em avaliações individuais.

Tabela 28 - Ser Avaliado – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
10. Como gostaria de ser avaliada?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Gostaria de ser avaliada pelo conjunto, participação, interesse, assiduidade. (AI 1);</i> ✓ <i>Individualmente, pois sempre fomos avaliadas coletivamente e no grupo sempre alguém vai tomar a frente, dependendo da equipe havia revezamento para essa função, mas nem sempre acontecia e a responsabilidade sempre ficava a cargo da mesma pessoa . (AI 2);</i> ✓ <i>Concordo ser válido todos os métodos de avaliação, inclusive o individual. (AI 3);</i> ✓ <i>Gostei de não ser avaliada com notas, acho que é um contexto e os professores levaram em conta o todo do aluno. Para os trabalhos temos que pesquisar muito. O que não achei correto foi avaliar em grupo, o correto é avaliar individualmente. (AI 4);</i> ✓ <i>Penso que a avaliação deveria ser constante. Pois a meta do professor é verificar se os objetivos foram atingidos de acordo com o que foi planejado para a disciplina. (AI 5).</i>

Ao questionar se os docentes têm como prática discutirem critérios para avaliação, como destaca a tabela 29, as alunas caloiras do Grupo 2, na sua maioria, responderam que alguns docentes interagem quando percebem se há necessidade.

Tabela 29 - Critérios de Avaliação – Grupo 2 Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
11. A maioria dos docentes tinha como prática discutir os critérios de avaliação?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Alguns falavam como seria a avaliação do bimestre, o que iria valer ou não. Outros só falavam quando estava perto de fechar a nota. (AI 1);</i> ✓ <i>Sim todos eles comunicavam quais seriam os critérios. (AI 2);</i> ✓ <i>A maioria já trazia assim trabalho e algumas aplicavam provas, trabalho em grupo, artigo, resenha, eram bom porque nos organizávamos quando o professor tinha cronograma. (AI 3);</i> ✓ <i>Nem todos, os que não discutiram método de avaliação não tinham problemas, mas os que discutiam, tinham problemas</i>

com os alunos. (A1 4);

- ✓ *A maioria sim. As avaliações sempre eram apresentadas e aconteciam de formas diversificadas, como: discussões sobre um tema, participações em seminários, aulas expositivas e outras. (A1 5).*
-

Na Tabela 30 as alunas caloiras do Grupo 2 apontam os métodos de avaliação mais utilizados no curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil, sendo: provas, artigos, trabalhos em grupo, apresentação oral, resenha e uso da internet em espaço virtual.

Tabela 30 - Instrumentos de Avaliação – Grupo Alunas Caloiras

Guião B	Respostas
12. Quais os instrumentos que os docentes mais utilizam para avaliar?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Trabalhos, alguns faziam provas, participação no falar e estar no dia da apresentação do trabalho. A maioria era pela avaliação e participação. (A1 1);</i>✓ <i>Trabalhos, apresentação escrita e oral. A maioria levava mais em conta a apresentação. (A1 2);</i>✓ <i>A escrita, através de artigo, resenha, resumo, o espaço virtual, mas tinha bastante trabalho em sala e poucas avaliações. (A1 3);</i>✓ <i>Artigos, resumo, trabalho em grupo e participação. (A1 4);</i>✓ <i>Discussões, participações em seminários, através de aulas expositiva. (A1 5).</i>

6.3 Análise das entrevistas realizadas com o Grupo 3 - alunas Finalistas

Os guiões para entrevistas semiestruturadas foram padronizados especificamente para cada um dos grupos de participantes, em particular as alunas finalistas. O guião foi composto por perguntas que ofereciam liberdade total aos participantes na formulação de suas respostas. As entrevistas foram audiogravadas e posteriormente transcritas. Solicitou-se, por escrito, o consentimento para a gravação da entrevista. Foi salvaguardado o anonimato de todos os participantes, designando-as pelas letras (AC) e algarismos de 1 a 5.

A primeira questão, apresentada na Tabela 31, averiguou o que incentivou as Alunas finalistas do Grupo 3 a fazer o curso de Pedagogia: foi trabalhar com crianças. Sendo o envolvimento com a educação o factor de interesse, havendo também exemplos familiares e de professora. As alunas finalistas entendem que ser pedagoga é poder contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Tabela 31 - Motivação para Pedagogia – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
<p>1. O que a levou a fazer o curso de pedagogia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu sempre quis ser professora, desde pequena pensava em ser professora de matemática. Meu irmão se formou em matemática na faculdade e eu queria também. Quando eu estava para terminar o terceiro ano, meu professor de matemática questionou se realmente era meu perfil, então pensei em Pedagogia porque sempre gostei de crianças, e professora eu sempre quis ser. Por isso optei por Pedagogia, seria mais diversificada, uma disciplina só enjoaria e a Pedagogia me abriria um leque maior. (AC1);</i> ✓ <i>A primeira professora do jardim foi um exemplo para mim, comecei a trabalhar na igreja dando aula para crianças e ali me desenvolvi e decidi trabalhar nessa área. (AC 2);</i> ✓ <i>Eu sempre trabalhei com envolvimento de crianças, independente de loja com vendas de brinquedos, festas de aniversários infantis, e acabei gostando de lidar com crianças. Minha mãe e minha sogra trabalham com C#. (AC 3);</i> ✓ <i>Com a idade de 53 anos, desde o começo da minha trajetória, pensei em me formar. Foi interrompida na adolescência, ainda jovem, casei e abandonei os estudos. Retomei os estudos com 45 anos, porque era um sonho a ser realizado, o a necessidade financeira me impulsionou a pensar em uma profissão, na qual optei por Pedagogia. (AC 4);</i> ✓ <i>Optei porque eu queria fazer algo pra ajudar as pessoas, e na medicina enfermagem eu não tenho habilidade, optei pedagogia para proporcionar um futuro melhor para as crianças, para as pessoas para a família, eu sou bem interessada na parte da inclusão, inclusive agora estou fazendo especialização em Libras, para ajudar de certa forma as pessoas que necessitam. (AC 5).</i>

A Tabela 32 destaca que as alunas finalistas do Grupo 3 escolheram o curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil pelos seguintes motivos: facilidade logística de localização do campus e pela reputação da universidade.

Tabela 32 - Escolha da Universidade – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
<p>2. Por que escolheu a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Eu me matriculei na Unerj¹⁰ em Jaraguá, mas não fechou turma. Faltava uma semana pra começar as aulas e eu comecei a pesquisar alternativas. Em Jaraguá só tinha educação à distância, e eu conhecia a Furb¹¹ e a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, e os dois tinham processo seletivo aberto. E entre Joinville e Blumenau, optei pela que ficava mais perto, e como a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS eu conhecia muito pelo nome acabei optando pela Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS. (AC 1);</i> ✓ <i>Por ser uma universidade bem cotada. (AC 2);</i> ✓ <i>Porque tinha um ateliê de brinquedos e na grade curricular tinha pedagogia hospitalar, achei interessante porque nunca tinha visto, cheguei à ACE¹² e por esse motivo passei para a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS. (AC 3);</i> ✓ <i>Sempre tive vontade de fazer Pedagogia. Até então não tinha pensado em um curso superior, pensei em terminar o ensino médio e fazer o técnico que é o magistério. Então fiz, e no magistério eu decidi continuar na Graduação em Pedagogia. (AC 4);</i> ✓ <i>Foi por uma questão financeira, dentro as que procurei foi a que ficou mais em conta, e até por recomendação de pessoas que já cursaram. (AC 5);</i>

Tal como podemos observar na tabela 33, exceto uma das alunas finalistas do Grupo 3 não possuía experiência com a prática pedagógica. Já na educação infantil apenas duas das entrevistadas referiram ter experiência.

¹⁰ Centro Universitário Católica de Santa Catarina.

¹¹ Fundação Universitaria da Região de Blumenau

¹² Associação Catarinense de Ensino.

Tabela 33 - Experiência Profissional – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
3. Qual a sua experiência com a prática pedagógica?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Estagiei dois anos na educação infantil e dois anos como professora particular com reforço para alunos com dificuldades e dislexia. (AC 1);</i> ✓ <i>Só na igreja dou aula para crianças de nove até 12 anos, referente ética cristã e bons comportamentos. (AC 2);</i> ✓ <i>No primeiro ano da faculdade já comecei como professora na educação infantil. (AC 3);</i> ✓ <i>Trabalhei com terapia e apoio pedagógico, o que me ajudou muito na prática e teoria da aprendizagem. Trabalhei dois anos e oito meses na equoterapia¹³ deficiência, com crianças e adultos com deficiência ou sem. Também com psicólogos, terapia ocupacional e fisioterapia. (AC 4);</i> ✓ <i>Nenhuma. Não sou professora. (AC 5).</i>

Esta questão, exibida na Tabela 34, indica que as alunas finalistas do Grupo 3 dizem que existe inadequação entre os conteúdos estudados no âmbito académico do curso de Pedagogia e as práticas pedagógicas. Para o Grupo 3 há falta de preparação dos alunos do curso no sentido de juntar a teoria à prática profissional.

Tabela 34 - Conteúdos e Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
4. Percebe alguma (in)adequação entre os conteúdos estudados no âmbito académico do curso de Pedagogia, e os conteúdos necessários para as práticas pedagógicas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Sim, na educação infantil são projetos tranquilos, nas Séries Iniciais têm mais didática. Mesmo assim é pouco, precisaria ter mais disciplinas, comparada a algumas disciplinas que não vemos necessidades, por exemplo, matemática que era importante ser à distância. Tudo foi muito pincelado, dava pra ter aprofundado mais. Uma semana de aula e uma semana a distância, e fora poucas as disciplinas que funcionaram a distância. Todo ano três ou quatro disciplinas à distância, e foi feita má escolha, poderia ter sido à distância as teóricas. Por exemplo, Cotidiano sempre foi à distância e não tivemos prática, perdemos muito com isso. (AC 1);</i> ✓ <i>Sim, aqui na faculdade temos muita teoria, quando chegamos ao estágio nos falta prática. O que nos abriu a mente foi no quarto ano, quando aconteceu de não saber trabalhar com crianças de dois anos. Tínhamos preparado para o estágio um planeamento para</i>

¹³ Equoterapia - método técnico científico que utiliza o cavalo como instrumento terapêutico para fins de saúde, educação e lazer para crianças e adultos.

crianças maiores, acabamos aplicando práticas cabíveis para eles, mas os professores que estavam lá perceberam. Conversamos com nossa orientadora e mudamos o método. (AC 2);

- ✓ *A teoria é bem desenvolvida, só que de prática deixar para último período é pouco. Quem foi a campo ficou nervosa, pois não tinham experiência. (AC 3);*
 - ✓ *Hoje se percebe, mas no início do curso não temos essa percepção. Até o terceiro ano ficamos angustiados com tantas teorias, nos questionamos a razão das disciplinas de psicologia e artes. Ao final do ano percebemos essa necessidade. (AC 4);*
 - ✓ *O conteúdo utilizado foi e é útil, a base da formação, a questão da prática busca-se no magistério. Eu penso que a gente faz uma constante auto avaliação sobre o que aprendeu e aplica na prática, temos uma base bem fundamentada, mas falta a prática. (AC 5).*
-

A tabela 35 apresenta pareceres das alunas finalistas do Grupo 3 sobre a valorização da prática pedagógica por parte dos professores do curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil, constatando que todas acreditam haver valorização. Todavia, com base nas respostas apresentadas no Quadro 34, apesar da valorização da prática pedagógica por parte dos professores do curso de Pedagogia vista no Quadro 35, não há comunhão plena entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico e as práticas pedagógicas.

Tabela 35 - Valorização das Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
5. Acha que as práticas pedagógicas são valorizadas no curso de pedagogia?	<ul style="list-style-type: none">✓ <i>Existem alguns professores que valorizam outros não. Alguns trazem materiais e outros que não traziam nada ficavam rindo, e acabavam até desmotivando os que queriam fazer diferente. (AC 1);</i>✓ <i>Acho que deveria ser mais abordado a prática em aula. (AC 2);</i>✓ <i>Sim, motiva e essas disciplinas que tinham essa prática diferenciada nos adaptamos melhor. (AC 3) ;</i>✓ <i>Bastante, os profissionais valorizam muito a prática, a leitura e a interpretação. É algo para o aluno valorizar. (AC 4);</i>✓ <i>Valorizadas são, acontecem na sala através do plano de aula, o professor explica como fazer, como utilizar tal método, qual recurso, dão exemplos práticos. (AC 5).</i>

A reestruturação do currículo de pedagogia, destacada na Tabela 36, é pertinente para a maioria das alunas finalistas do Grupo 3, sobretudo, no que diz respeito a integrar a questão da prática ao currículo. Existindo o cuidado no uso das disciplinas à distância para não haver influência negativa na questão da abordagem da prática no currículo.

Tabela 36 - Reestruturação do Currículo Pedagógico – Grupo 3 Alunas Finalistas

Roteiro C	Respostas
<p>6. Acha necessário que o currículo do curso de Pedagogia de uma Universidade Comunitária de Santa Catarina - Brasil deva ser reestruturado? Como e por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Nosso currículo é bom, o que acontece que o planejamento acabava não indo de encontro aos conteúdos. As disciplinas à distância, muito menos, a matriz é muito bem pensada, basta colocar em prática. (AC 1);</i> ✓ <i>Sim, contemplar mais prática junto com teoria, os docentes têm que focar que não temos nem conhecimento, nem prática. Até nos trabalhos percebíamos se tivéssemos práticas não teríamos cometido os erros do início. (AC 2);</i> ✓ <i>Só na prática, pois as disciplinas que têm dão conta. A partir do segundo ano se tiver prática em campo, até para a pessoa saber se é mesmo isso que ela quer. Se o curso tem foco de formar professor essa prática tem que vir antes. (AC 3);</i> ✓ <i>Como não posso dizer, mas nossa grade é diferenciada, vemos que outras turmas têm certa integração. Eu sempre quis estudar no Campus, acho lá mais completo, aqui faltam algumas coisas. Hoje muita coisa mudou, mas eu penso na integração. Se a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS pudesse retirar essa disciplina a distância, para os jovens a distância é bom, a tecnologia está aí para ajudar, no que é difícil jovem dá um jeito. (AC 4);</i> ✓ <i>Talvez atualizado, acho que o curso já é diferenciado pois tem a pedagogia hospitalar, teve estágio em espaço não escolares que são espaços que não são considerados como instituições educativas, por exemplo na APAE o aluno não tem um diploma, apesar de aprender lá. (AC 5).</i>

Na tabela 37 verifica-se que as alunas finalistas do Grupo 3 demonstram satisfação com a aprendizagem, porém, não há uma prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia, que se sobressaia. Constata-se que para o Grupo 3 existem diferentes práticas que têm sua funcionalidade de acordo com a capacidade do professor em sala de aula.

Tabela 37 - Estrutura Curricular e Práticas Pedagógicas – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
<p>7. Entre as práticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram para a sua aprendizagem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Depende muito do professor. Tem professor que no data show se aprende muito, tem também o que usa seminários que você aproveita muito, é muito relativo. O que mais marcou foi nas aulas de ciências, ela tinha uma tabela que todo semana tínhamos que apresentar um tema com uma metodologia diferente, usava cartazes, quadrinhos, feira de ciências, experiência, diversas metodologias. Esse trabalho de fazer a aula acontecer facilitava nossa aprendizagem, nos mesmos dando aula aos outros. Em questão de alfabetização letramento a professora era muito organizada mesmo escrevendo só na tabela, eram boas às aulas. (AC 1);</i> ✓ <i>Sim, contemplou planejamentos montados a partir dos grupos de alunos com orientação dos professores para utilização nas aulas práticas. (AC 2);</i> ✓ <i>As práticas do curso foram bem amplas, não ficou fora. (AC 3);</i> ✓ <i>Nem avaliação nem prova, apresentação de trabalho e depois socializar com o professor intervindo. (AC 4);</i> ✓ <i>Ainda é o professor falando, o conhecimento do professor é o mais importante. Data show, textos impressos, acho complicado o texto, pois a gente gastava muito dinheiro com impressão, hoje cada um leva seu notebook e fica mais acessível. (AC 5).</i>

A Tabela 38 apresenta opiniões das alunas finalistas do Grupo 3 sobre a eficiência dos conteúdos do curso de Pedagogia, na sua preparação para o exercício do magistério, sendo que a totalidade destacou que sim. Todavia duas das alunas finalistas do Grupo 3, apesar de concordarem com a oferta de base sólida do curso, ponderaram haver necessidade de sempre aprimorar os conteúdos aos novos horizontes de ensino

Tabela 38 - Exercício do Magistério – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
8. Os conteúdos ministrados preparam para o exercício do magistério?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Prepara, mas pode ser melhor, em contato com pessoas que fazem esse mesmo curso em outras faculdades, elas disseram que sentem também essa necessidade, e talvez em relação aos mesmos nós estejamos melhores. (AC 1);</i> ✓ <i>Sim, mas poderia ter sido melhor, na prática é diferente, nem tudo que está na teoria é exatamente assim. Quando chega para colocar na prática falta manejo. (AC 2);</i> ✓ <i>Do meu ponto de vista acho que preparam. (AC 3);</i> ✓ <i>Sim, preparam muito bem. (AC 4);</i> ✓ <i>Prepararam, bastante a teoria e também a experiência delas em partes, por exemplo tem professores lá que nunca passaram por uma sala de aula. (AC 5)</i>

Na perspetiva destacada na Tabela 39, as alunas finalistas do Grupo 3 destacam que a homogeneidade de práticas pedagógicas, atrapalha a evolução do aluno do curso de Pedagogia. O Grupo 3 ressalta que existem acomodações por parte de professores do curso nas suas práticas pedagógicas.

Tabela 39 - Práticas Pedagógicas e Formação Profissional - Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
9. De acordo com sua percepção quais os impactos que a homogeneidade de práticas pedagógicas provoca na formação do profissional?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Pouca diversidade acaba que na nossa prática se vá sem criatividade, pois ao não nos despertar isso, também não abrirá oportunidades de metodologias novas e não chamará o aluno para aula. (AC 1);</i> ✓ <i>Atrapalha na construção dos indivíduos, quando é rotineira a pessoa não percebe novos caminhos a percorrer. Vimos na prática que existem professores que estão habituados ao mesmo jeito sempre, e fica rotineiro e ela não vê novos caminhos a percorrer. (AC 2);</i> ✓ <i>As práticas do curso foram bem amplas, não ficou fora do contexto. (AC 3);</i> ✓ <i>Essa igualdade mexe com a gente. Minha filha, por exemplo, faz matemática e tem uma crítica em relação à pedagogia. Acredito pedagogia ser mais afeto, mas se o professor não ensinar a fazer a diferença em sala, como fizeram alguns dando a mesma prova, a mesma questão, eu sei que é o mesmo conteúdo, mas acho que deveria mudar. (AC 4);</i> ✓ <i>Sim poderiam trazer realmente a realidade. Há uma reprodução na verdade, buscam o teórico vão repassando e na hora não é assim. (AC 5).</i>

A Tabela 40 destaca que as alunas finalistas do Grupo 3 acham pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas, ressaltando que isso faz com que os alunos do curso de Pedagogia se sintam estimulados. Tal apreciação do Grupo 3 remete para o pensamento de que: se os alunos do curso de Pedagogia ao serem estimulados de forma criativa nas aulas, aprenderão a fazer o mesmo com seus alunos no futuro.

Tabela 40 - Práticas Pedagógicas Diferenciadas – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
10. Acha pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Faz toda diferença, isso vai estimular com que a gente tenha práticas diferentes nas nossas aulas, não tem coerência um professor dizer que temos que práticas diferente se eles mesmos não usam, então não condiz. (AC 1);</i> ✓ <i>É necessário dar mais subsídio para nossos conhecimentos, não podemos ficar alienadas fazendo sempre o procedimento padrão. (AC 2);</i> ✓ <i>Sim, dá total ânimo ao indivíduo que se sente melhor, motiva e essas disciplinas que tinham essa pratica diferenciada nos adaptamos melhor nas disciplinas de Corpo e movimento e Cotidiano. (AC 3);</i> ✓ <i>Valorizo ideias novas. A prática tem seu valor, os professores mudam são criativos. Tecnologia hoje é bem importante. (AC 4);</i> ✓ <i>Acho pertinente sim, trazer técnicas, tinha uma disciplina que era educação especial e a professora Sonia trazia pessoas deficientes, ela trouxe um surdo para ter realidade, o contato com o real é fundamental. (AC 5).</i>

Os docentes utilizam vários instrumentos de avaliação, conforme apresenta a Tabela 41, destacados pelas alunas Finalistas do Grupo 3 como: trabalhos, artigos, seminários, provas, participação em sala e discussão em grupo. Destaca-se que as avaliações individuais não foram citadas pelas alunas.

Tabela 41 - Instrumentos de Avaliação – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
11. Quais o são os instrumentos que mais os docentes usavam para te avaliar ao longo do curso?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Provas praticamente não tiveram, trabalhos sempre tinham, apresentação, artigos científicos, discussão em grupo e seminários. (AC 1);</i> ✓ <i>Trabalhos, artigos, enquetes. Cada professor tinha um critério diferente, às vezes provas, outras apresentações. Achei mais interessante o método da professora Cintia, nós éramos professoras ela nos avaliava na criatividade e conteúdo, depois ela fazia a avaliação. (AC 2);</i> ✓ <i>Provas na grande maioria, houve disciplinas que tivemos estágio e foram em forma de artigo. (AC 3);</i> ✓ <i>Trabalhos e apresentação. Quando tínhamos provas eram objetivas. (AC 4);</i> ✓ <i>A escrita, através de artigo, resenha, resumo. A professora Fabiola utiliza mais o espaço virtual, mas tinha bastante trabalho em sala e poucas avaliações. (AC 5).</i>

De entre os aspetos relevantes em relação ao curso e a formação do aluno, apresentados nas Tabela 42, as alunas finalistas do Grupo 3 consideraram que a Universidade Comunitária de Santa Catarina – Brasil, tem uma boa estrutura. Entretanto, regista-se a relevância de que há necessidade de integrar a questão da prática no curso, inclusive, através de apresentações diferenciadas, como o teatro, por exemplo.

Tabela 42 - Aspectos Relevantes – Grupo 3 Alunas Finalistas

Guião C	Respostas
12. Algum aspeto relevante que deseja destacar?	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Acredito que em relação ao curso a Universidade deva rever a questão dos professores, não ter tantos professores para as mesmas disciplinas. (AC 1);</i> ✓ <i>O curso ele é abrangente tem subsídios, a Universidade possui estrutura, penso que falta mesmo é juntar teoria e prática. Mas eu saio com dúvidas e não saio totalmente lapidada. (AC 2);</i> ✓ <i>Acho que nas aulas deveriam abrir espaço para apresentações diferenciadas, como teatro isso nos motiva, e os professores não gostam muito, se a pessoa tem isso dentro de si, chama a atenção e as crianças prestam muita atenção. Além da questão da prática, para a pessoa verificar se ela quer mesmo ser professor, pois nosso curso abre outras</i>

modalidades. (AC 3);

- ✓ *Tive contratempos durante o período em que estudei na Universidade, mas por outro lado vejo que eles valorizam os bolsistas. Considero a Universidade uma grande Instituição de ensino superior. (AC 4);*
 - ✓ *É uma utopia, dizer que não há desarticulação entre conteúdo e prática. Os professores dizem que têm que ser tudo muito regado, uma utopia do que é falado e de quando a gente realmente chega para trabalhar, para colocar o que aprendeu na prática. (AC 5).*
-

7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tema que se desenvolveu nesta pesquisa foi a conexão entre a formação acadêmica do pedagogo e a preparação para a prática pedagógica. Para Ferreira (2003), não há linha pedagógica cabalmente inédita, uma vez que as práticas de hoje são a síntese de práticas anteriormente constituídas. Assim, toma-se por base o facto de que o original é a releitura histórica e a forma de adequá-la à realidade; e, como ressalta Libâneo (2005a), a Pedagogia cria novas variáveis de auxílio à tarefa educativa, com base numa reunião de práticas precedentes, tendo-se avançado na relação entre sociedade e Educação, ou na forma como se ensina e nas demandas do aprender.

Cabe ressaltar, em primeiro lugar, que o objeto deste estudo se centra no ensino universitário do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, de modo que todos os Grupos (1, 2, 3) que estruturaram o objeto de estudo são compostos por indivíduos adultos, aplicados ao segmento de ensino superior e ligados ao curso nesta universidade.

Em relação ao contexto em estudo, ambiente universitário da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, optou-se pelo projeto pedagógico, através do currículo do curso de Pedagogia. Desse modo, deriva-se para o mecanismo de ensino-aprendizagem. Libâneo (2005b, p. 54) destaca que “(...) atualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares, são razões fortes para postular dos legisladores, dos planejadores e gestores e dos intelectuais uma atenção maior aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino”.

Fundamentado nas opiniões dos grupos de formadores do objeto de estudo, o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS é adequado, indicando-se a necessidade da reestruturação das práticas pedagógicas em associação ao avanço tecnológico, pois, segundo Mc Neil (1981 *apud* Depresbiteris, 1998), o currículo deve contemplar o tipo acadêmico, tecnológico, humanístico e de reconstrução social.

Para Ferreira (2003), as pedagogias críticas fundamentam-se numa escola que reflita sobre composições societárias, em que o sujeito se pode emancipar por meio da aprendizagem. Assim, Barth (1993), Day (2001) e Hargreaves (2003) destacam que a aprendizagem como formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, tal como a necessidade de que os planejamentos colaborem para a qualidade da Educação, o

perfil formativo deve proporcionar aptidões para lidar com o incerto e o inesperado e neles encontrar sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal.

Complementa Alves (2005) que as orientações pedagógicas se originam de movimentos sociais, filosóficos e antropológicos em certos momentos históricos e acabam por interferir na prática pedagógica buscando atender à demanda da sociedade. Ferreira (2003, p. 2) entende que “(...) uma tendência pedagógica é, na verdade, uma inclinação por pensamentos e comportamentos pedagógicos lidos na história da Educação ou mesmo em outras práticas pedagógicas hodiernas”.

É justamente sobre esse processo de aprendizagem que os Grupos 1, 2 e 3 opinaram à análise das práticas pedagógicas. O Grupo 1 – formado pelos docentes – preconiza a valorização do processo de aprendizagem, tendo em conta a longevidade no exercício profissional dos entrevistados, que têm entre dez e vinte e cinco anos de serviço como pedagogos. Tal experiência dá conotação de longevidade à vida profissional desses indivíduos, atribuindo a devida valência à Pedagogia. Ser Pedagogo é uma das profissões que denota elevado grau de importância na sociedade, pois é a partir do educador que os integrantes da sociedade se desenvolvem como cidadãos.

Já os Grupos 2 e 3 (de alunos) destacaram valorizar o ato da aprendizagem, apesar de alguns terem sido motivados na formação em Pedagogia, por exemplos de familiares e de docentes. Estes também indicaram o desejo de ensinar, pois compreenderam que ser pedagogos pode contribuir para o desenvolvimento de crianças, primando por uma sociedade melhor no futuro. Tal debate acerca das opiniões sobre práticas pedagógicas é justamente a tradução do desejo de concretizar o processo de aprendizagem eficiente presente no Grupo 1 e no futuro, nos Grupos 2 e 3.

Relativamente à percepção sobre os conteúdos estudados e os necessários às práticas pedagógicas, o Grupo 1 de professores evidenciou que a prática não é algo desconexo do currículo. Para o Grupo 1, o paradigma da profissionalização pode ser entendido como um poder dos professores sobre o seu trabalho e a sua organização para delinear melhores práticas pedagógicas, no contexto atual de evolução tecnológica. O Grupo 2, de alunas ingressantes, enfatizou que as práticas pedagógicas precisam de ser inseridas desde o início do curso de Pedagogia, concordando com uma abordagem de maior ênfase à vivência do Pedagogo. Já o Grupo 3 considerou existir um desfasamento entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de Pedagogia e as práticas pedagógicas, entendendo que há falta de preparação dos alunos do curso, no sentido de adicionar a teoria à prática profissional. Além disso, é comum a todos os grupos de entrevistados a importância de se aprimorar o

currículo no que diz respeito ao uso da tecnologia nas práticas pedagógicas, visando um modelo mais condizente com os alunos contemporâneos.

Para Henriques (2009), a pedagogia crítica responde aos desafios atuais da globalização e avanço tecnológico, em que a pesquisa e o trabalho de investigação são utilizados, quer para ministrar conteúdos, quer na avaliação. Para este autor, o estímulo à pesquisa e à elaboração de projetos permite saber o que aluno conhece, evitando a repetição e a refração, incentivando-o a produzir ciência e a preencher os requisitos curriculares inseridos como apoio teórico aos trabalhos de pesquisa, inclusive utilizando fontes de informação solicitadas pelos próprios discentes.

Ratificam Netto e Falcão (2005), na vida cotidiana, o indivíduo tem potência, mas nem sempre é realizável, pode dizer-se que existe uma contradição no que as universidades oferecem no curso superior e o exigido na prática profissional, na qual a aquisição de conhecimento se dá de forma desarticulada.

Os estudos das diretrizes e revisão do Projeto Político-Pedagógico deliberado pelo Coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, contaram com a participação de professores do curso seja na composição de ementas, sugestão de obras e discussões de cunho filosófico e metodológico.

No que diz respeito à reestruturação de práticas pedagógicas, o Grupo 1 de Professores foi favorável ao aprimoramento paralelamente ao avanço tecnológico. O Grupo 1 ponderou, também, o desenvolvimento de habilidades que contemplam projetos e atividades, por existir uma continuidade no curso em relação à metodologia de ensino para conteúdos e práticas pedagógicas, atendendo às demandas de realidades do contexto da região de Joinville. Essa reestruturação traria, segundo o Grupo 1, evolução social, se for focada em pesquisas de campo. Houve também um consenso por parte do Grupo 1, quanto à necessidade de uma carga horária melhor distribuída entre as disciplinas e reuniões mais frequentes do corpo docente da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, denotando que o profissional da Educação deve estar sempre atualizando os conteúdos, para acompanhar as demandas da sociedade.

A avaliação é motivo de atenção de muitos pesquisadores dada a importância, não só em termos de uma prestação de contas à sociedade, mas à gestão escolar e aos próprios alunos do

esforço durante o curso, em termos de alcance de metas, produtividade, satisfação de dever cumprido e gratidão dos alunos por terem evoluído na aquisição de conhecimentos para a formação profissional.

O Grupo 2 listou os métodos de avaliação mais comuns no curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS, tal como se pode observar na tabela 32: provas, artigos, trabalhos em grupo, apresentação oral, resenha e uso da internet em espaço virtual. O Grupo 3 não elencou o uso da internet, algo que, sabemos hoje, não pode ser relegado para o plano secundário.

O Grupo 2 e o Grupo 3 de alunas ingressantes e finalistas, respetivamente, salientaram que a socialização e a discussão acerca do planeamento de aulas e das metodologias das práticas pedagógicas para avaliação de alunos por parte dos docentes ocorrem de forma informal, e, nesse sentido, ressaltaram que aulas dinâmicas seriam importantes para interagir e integrar alunos e professores.

Na tabela 16, observa-se que os próprios docentes corroboram tudo o que os alunos afirmam, uma vez que defendem que a socialização e a discussão entre professores, quer do ponto e vista do planeamento de aulas, quer da avaliação de alunos, ocorrem informalmente.

O estudo persegue a evolução da mente racional e a tecnização do educando na apropriação de ideias e processos úteis para checagem de problemas e pesquisa especializada. O foco tecnológico tem âmbito comportamental ou empírico e a aprendizagem deve ser mensurável, podendo submeter-se a testes específicos para determinado objetivo. Tendo em vista a integração do comportamento do aluno, a avaliação visa ao processo e não ao produto, a fim de aferir se os alunos se humanizam e ficam independentes.

Para Depresbiteris (1998), a avaliação da aprendizagem deve apresentar-se de múltiplas formas, procurando analisar-se a própria significância e qualidade para auxiliar no desenvolvimento do aluno. Segundo a professora 1: “A questão da avaliação é importante, deixar os alunos proporem, e nesse sentido fazer nosso planeamento”. Já no entendimento da professora 3: “(...) avaliar de uma aula para outra é não trazer sempre a mesma estratégia, precisamos inovar até para surpreender, nem todos aprendem da mesma forma”. A professora 6 comentou que: “(...) é importante o aluno identificar o que ele aprendeu e o que ele não aprendeu. Trabalhar muito a pesquisa, relatórios, textos, resenhas, mapa conceitual”.

A avaliação hoje mede conhecimentos, mas alcança objetivos, dá subsídios ao julgamento, funciona como negociação. Segundo Haydt (1997), o mestre preocupa-se com os resultados da avaliação, pois é um reflexo do método docente e do rendimento escolar do educando, espelhando de certa forma a atuação do professor em sala de aula. Por isso Haydt (1997) afirma que, avaliando os alunos, o docente se autoavalia.

De acordo com a professora 4: “(...) o Colegiado, apesar de que são três reuniões ordinárias, (...) avalia a prática e como o curso está em si”.

Para Romão (2005), cada definição de avaliação traz uma definição correspondente de Educação. Por exemplo, a avaliação psicométrica é vista somente como meio de medir e verificar. Ao buscar medir e controlar, a avaliação torna-se um aparelho de medição, de quantificação, de distribuição em uma escala graduada. Avaliar dessa forma é situar numa escala de valor (Bonniol & Vial, 2001). Mas essa mensuração tem limitações, visto que nem todos os aspectos da Educação podem ser mensurados.

Nesse sentido, a professora) revela: “Avalio muito a participação e utilizo bastantes atividades, averiguando se há bom conhecimento do assunto. Eu sempre os deixo escolher como gostariam que eu avaliasse. Um ponto muito complicado é a linguagem, isso é um critério de avaliação também”.

Assevera Depresbiteris(1989) que há várias formas de verificar se houve mudança comportamental, constituindo-se a avaliação num processo de obter conhecimento sobre o comportamento em diferentes formas de manifestação. Para este autor, a avaliação deve recorrer a mais do que uma forma de julgar, em ocasiões subsequentes, para apontar mudanças que estão ocorrendo. Este método não valoriza apenas os testes escritos, mas entrevistas e observações, uma vez que percebe tais instrumentos mais eficazes para apuração de dados qualitativos e quantitativos.

Recuperando a opinião dos educandos, a aluna ingressante 1 diz que “gostaria de ser avaliada pelo conjunto, participação, interesse, assiduidade”. A aluna ingressante 2 entende que deva ser individualmente, pois vê incongruências na avaliação em grupo: (...) no grupo sempre alguém vai tomar a frente, depende de a equipe poder revezar essa função, mas nem sempre isso acontece”. A aluna ingressante 3 não vê problema em nenhum método de avaliação na escola. A aluna ingressante 4 também defende que é adequado não ser avaliada com notas, “acho que é um contexto, e os

professores levaram em conta o todo do aluno (...) O que não achei correto foi avaliar em grupo, o correto é avaliar individualmente”. A aluna ingressante 5 diz que “a avaliação deveria ser constante, pois a meta do professor é verificar se os objetivos foram atingidos, de acordo com o que foi planejado para a disciplina.”

Ao tomar por base os propósitos da avaliação de Haydt (1997), amplia-se o leque de métodos, propósitos e alcance da avaliação. Avaliar para este autor é conhecer os alunos; verificar se os objetivos educativos foram alcançados, aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem; conhecer as dificuldades de aprendizagem e promover os alunos.

Complementa Sant’Anna (2001), que departamentaliza as funções da avaliação com o propósito geral de criar as bases para o planejamento, seleção e classificação de pessoal e ajuste de políticas e práticas curriculares; e com os propósitos específicos de facilitar o diagnóstico, melhorar a aprendizagem e o ensino, compor situações individuais de aprendizagem, ler os resultados e promover os alunos.

A professora 2 lembra que a sua maior dificuldade é “não saber exatamente como fazer, já li muito e estudei, mas tenho certa dificuldade”. Diz que nunca conversou com ninguém, só leu sobre o assunto: “faço aquilo que eu penso que é melhor, mas seria muito bom discutir. Seria muito bom estudar isso, eu adoraria poder falar sobre processo de avaliação”. A professora 4 entende ser a resistência quanto a ser avaliados por parte dos alunos.

Com base nessas considerações sobre a avaliação, percebe-se a carência de discussões da Coordenação de Professores e a falta de planejamento, especificamente, sobre este ponto no projeto político-pedagógico do curso.

Outra questão importante que merece reflexão é a prática pedagógica. O Grupo 2 e o grupo 3, ainda destacaram que as práticas pedagógicas em sala de aula constituem uma necessidade no curso de Pedagogia para o desenvolvimento intelectual do aluno, sendo relevantes, principalmente, se aplicadas no início do curso.

Como se observa das respostas da tabela 15, reuniões e debates oficiais da Coordenação de Professores, são poucas no decorrer do ano letivo, portanto, as professoras do Grupo 1 assumem ser a troca de informação profissional menos eficaz no curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da

Região Sul - UCRS, o que demonstra claramente a necessidade de uma solução conjunta com a gestão escolar, para dedicar mais tempo e objetividade de modo a discutir ideias, socializar e compartilhar com o grupo as conquistas, dificuldades e sugestões.

Reforça García (1999) que a estratégia de propiciar reflexão deve formar nos docentes competências metacognitivas que possibilitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática docente, assim como, os aspectos éticos e de valor subjacentes.

Julgaram estes grupos (2 e 3) que melhorias na estratégia dos docentes agregariam valor ao desenvolver o conhecimento na percepção do aluno, quanto a si mesmo e acerca da vivência, refletindo confiança nas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética e de inter-relação pessoal para atuar na busca de conhecimento.

O aprimoramento de conteúdos e os novos horizontes de ensino garantem o bom desenvolvimento a que se propõe, guiando as práticas docentes em sala de aula. Norteados por Ghedin (2002, *apud* Mendes, 2006), os processos são indissociáveis e, ainda, na visão de Mialaret (1991 *apud* Libâneo, 2006), a Pedagogia é uma análise objetiva da sua circunstância, existência e de funcionamento, considerando as finalidades da Educação, que remete a uma relação direta com práticas educativas. Por conseguinte, o mecanismo da Pedagogia deverá manter-se em constante evolução, sobretudo as divergências dos problemas postos pela prática pedagógica.

Na Tabela 8, que se discute a percepção de anacronismo entre o conteúdo estudado e o necessário às práticas pedagógicas, os respondentes entendem que há relativa harmonização, a prática não é desconexa em relação ao currículo, mas verifica-se a necessidade de aprimorar o currículo no que diz respeito ao uso da tecnologia nas práticas pedagógicas, visando modelos mais condizentes com as necessidades dos alunos contemporâneos.

A professora 1 acha ótimo o currículo, assim como, considera que prática e teoria estão bem presentes: “Os alunos fazem estágio em ambientes não escolares: AMA, APAE”. Junta-se teoria e realidade, e “Os conteúdos são exatamente aulas teóricas, dinâmicas, trabalhos, pesquisas e socialização”. Também há “necessidade de avançar com a tecnologia para o ensino”.

Para Candau (2006), a identidade profissional e o papel do professor na sociedade entraram na pauta, bem como, as questões da formação continuada.

Segundo a professora 2, nas disciplinas teóricas que ministra, o distanciamento existe: “A disciplina pode até não ser muito prática, mas o pensar nessa disciplina do estudante é válido na trajetória política e na formação social das pessoas”.

A aluna ingressante 3 afirmou: “Demorei a entender algumas matérias, porém tive bons professores em sala de aula”; enquanto a aluna finalista 4 disse que se sentiu bem amparada: “(...) vi que o que foi proposto me acrescentou e estou satisfeita. Foi explanado por todos os professores em sala de aula”.

García (1999) propõe o currículo integrado, formado sem territórios disciplinares, mas com conexão conceitual e estrutural multidisciplinar; já o currículo colaborativo procura a integração entre eles – os dois modelos demandam colaboração dos docentes, o que em geral é algo difícil de realizar.

De acordo com a professora), “para vencer essa desarticulação de como se trabalha em sala e as competências que o aluno tem que ter como professor das séries iniciais, a estratégia é a de trabalhar com metodologias para que o aluno fique motivado a entender, lendo, fazendo resenhas e seminário para discutir os autores”.

A aluna ingressante 1 achou que não seriam importantes as matérias: “(...) pensei que em alguns casos não trabalharia com elas, por achar que não vou trabalhar com crianças”. A aluna ingressante 2 já acredita que em algumas matérias teve mais dificuldade para fazer essa conexão, mas que no final fizeram sentido.

Perrenoud (2000) defende que não basta ao docente o domínio da disciplina, pois que se deve estabelecer relação entre os objetivos e a situação de aprendizagem. Tardif (2000) lembra da necessidade de interligar saberes relacionados à formação profissional, conhecimento acadêmico e curriculares – mais os saberes advindos da experiência, os que realmente determinam o real saber docente, produzido pelos próprios professores.

Sobre esta questão, a professora 4 acredita que “o cotidiano é bastante relacionado à prática, cada ano que passa a teoria vai tendo a sua resposta com as práticas que os alunos vão tendo dentro da sala de aula, e aí conseguimos perceber uma relação entre teoria e prática”.

As alunas finalistas (Grupo 3) sentiram falta de mais atividade prática, embora na maior parte compreenderam a necessidade de haver bastantes aulas teóricas. A aluna finalista 1 acredita que

deveria haver outras disciplinas e serem eliminadas aquelas em que vê que não haja tanta necessidade de existirem, por exemplo, Matemática. Para a aluna finalista 2, há muita teoria e no estágio falta prática.

Segundo a aluna finalista 3, a teoria é bem desenvolvida, só que a prática, apenas no último período, é pouco: “Quem foi a campo ficou nervosa, pois não tinha experiência”. A aluna finalista 4 lembra que ficou angustiada com tanta teoria, mas ao final do ano percebeu essa necessidade.

Com base no que foi apurado na tabela 37, as alunas finalistas acreditam haver valorização das práticas pedagógicas por parte dos professores; no entanto não há harmonização adequada entre o conteúdo ministrado e as práticas pedagógicas.

A aluna finalista 1 acredita que alguns professores valorizam as práticas pedagógicas, outros não: “Alguns trazem materiais e outros que não traziam nada ficavam rindo, e acabavam até desmotivando os que queriam fazer diferente”. Para a aluna finalista 2 deveria ser mais abordada a prática em aula.

A aluna finalista 3 avalia quais as disciplinas que tinham prática diferenciada e que, por isso, funcionavam melhor. Da mesma forma, a aluna finalista 4 entende que os profissionais valorizam muito a prática, a leitura e a interpretação: “É algo para o aluno valorizar”.

Uma possibilidade bem valorizada pelas alunas finalistas é a reestruturação do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, o que é comum entre os professores (Grupo 1).

Diz a aluna finalista 1: “Nosso currículo é bom, acontece que o planejamento acabava não indo ao encontro dos conteúdos. As disciplinas a distância, muito menos, a matriz é muito bem pensada, basta colocar em prática”. Complementa a aluna finalista 2: “Sim, contemplar mais prática junto com teoria, os docentes têm que focar que não temos nem conhecimento, nem prática. Até nos trabalhos percebíamos que, se tivéssemos práticas, não teríamos cometido os erros do início’.

Ferreira (2003) propõe que a tendência pedagógica atual se classifica dentro das pedagogias críticas, surgida no último quartel do século XX, representando estudos e teses sobre o currículo, um recorte da sociedade levado às salas de aula. A proposta é de uma escola que reflita sobre as composições societárias em busca da emancipação dos sujeitos, a partir das próprias aprendizagens.

Defende a aluna finalista 3 que se “a partir do 2º ano, se tiver prática em campo, até para a pessoa saber se é mesmo isso que ela quer. Se o curso tem foco de formar professor, essa prática tem que vir antes”.

Para Flores, Hilton e Niklasson (2010), a afirmação de que os professores são profissionais implica o desenvolvimento do profissionalismo docente de forma individualizada, considerados os novos modos de encarar o currículo da formação de professores.

Segundo a aluna finalista 4: “Nossa grade é diferenciada, vemos que outras turmas têm certa integração (...) Hoje muita coisa mudou, mas eu penso na integração”.

Radical é a visão de Pimenta (2005) e Pimenta e Lima (2006), segundo os quais os currículos de cursos de Pedagogia não contemplam o ensinar e o preparar da realidade escolar.

A professora 1 defende a proposta político-pedagógica da escola: “Nosso currículo é muito bom, desde o 1º ano o aluno já está em contato com a realidade. No 2º ano, os alunos já fazem estágios, eu vejo pelo que conheço das disciplinas. A necessidade é de nós professores estarmos atentos”.

Reitera a professora 2: “(...) o currículo não é importante só para o aluno, mas em várias dimensões, nós formamos professores. Temos que atender às expectativas da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS como única instituição formadora de professores (...). A parte prática pode ser muito evidenciada, também nosso currículo deve abraçar as demandas educacionais”.

Já a professora 6 comentou ter melhorado muito com a criação do Ateliê, com a aquisição de mesas apropriadas, novos computadores, ou seja, um espaço próprio para as alunas do curso trabalharem com atividades práticas. Porém, alertou que ainda falta uma estrutura maior e também maneiras de levar essas alunas para fora do ambiente, bem como, uma biblioteca mais equipada. “Melhorou, mais ainda falta muito para chegar ao ideal.”

Defende a professora 3 que a revisão do currículo está sempre em movimento, embora não se tenha conseguido promover projetos interdisciplinares: “As reuniões pedagógicas são muito administrativas. Foi iniciada há pouco tempo a Pedagogia na Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS em empresas e hospitais, e precisa avançar mais nessa direção, o pedagogo trabalhando em outros ambientes”.

A professora 4 reconhece que a tecnologia cada vez mais abrangente exige repensar as práticas: “(...) é necessário avançar e fazer mudanças, talvez prática com carga horária um pouco maior”.

8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O presente estudo propôs-se analisar a formação na graduação em Pedagogia, avaliando a conexão entre a estrutura curricular e as competências exigidas para a prática pedagógica.

Nos diferentes segmentos do mundo do trabalho, dedica-se bastante atenção à questão da separação existente entre as exigências profissionais e os conteúdos estudados no âmbito acadêmico, apresentando-se as atividades e as práticas da vida profissional, independentemente do setor onde a atuação profissional se realize.

Num ponto de vista ampliado, esses debates estabelecem, com a formação profissional, uma relação científica, pedagógica, técnica, ética, moral e política, devendo nortear o currículo educacional do ensino superior como um todo.

Especialmente na área de Educação, o currículo é um dos locais privilegiados onde se cruzam saber e poder, assim como, a representação, o domínio, o discurso e a regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais.

Levantando razões que poderiam explicar esse fenômeno, é possível presumir, num primeiro momento, que ele ocorre pela falta de oportunidade dos profissionais em se dedicar à reflexão das próprias atividades cotidianas, associando-as ao que foi estudado na academia. Tal acontece, principalmente devido à abrangência com que tais atividades se apresentam e à dinâmica das mesmas no dia a dia do trabalho, que limitam ou impedem o tempo necessário para tal reflexão.

A questão que se colocou no início do presente estudo foi: como ultrapassar o *gap* existente entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica dos cursos de Pedagogia no Brasil e aqueles necessários à vivência da prática profissional? Não havendo certezas para a pergunta, traçamos um percurso que não deixa dúvidas sobre a necessidade de incluir maior carga de práticas pedagógicas, articuladas aos contextos profissionais, no currículo de Pedagogia.

Com base em toda a pesquisa teórica, é possível concluir que os currículos não só podem, como devem, ser maleáveis no sentido do aperfeiçoamento. Como não poderia deixar de ser, enaltecer a prática profissional no currículo do curso de Pedagogia é, justamente, aprimorá-lo na busca da

qualidade de ensino no Brasil, em associação ao avanço tecnológico. Sobretudo, em ambiente das Universidades Comunitárias, visto que são o espelho democrático da política educacional do país.

Tão importante quanto iniciar o mais brevemente possível, desde o ano inicial do curso, a prática pedagógica tão fundamental e solicitada pelos alunos, figura a necessidade de formas de avaliação mais compreensivas, não apenas em grupo, mas individualmente, de forma transparente e objetiva, para que o aluno saiba o que precisa melhorar e como procurar as competências que lhe faltam. A avaliação é o nó górdio na esfera educacional, recebendo a atenção de muitos pesquisadores e teóricos e demandando tratamento especial no currículo.

Outro ponto que merece ser destacado e foi percebido nas entrevistas é a necessidade constante de reformulação do currículo. As disciplinas precisam de ser atualizadas, bem como, as técnicas docentes, buscando-se, diante da grande velocidade das transformações e da produção de novos conhecimentos em escala nunca antes verificada, manter o aluno a par das novas ideias sobre a Educação, envolvendo-o e estimulando-o a progredir principalmente com o uso de tecnologia, pois hoje é impossível manter-se afastado da rede mundial de computadores e da informatização, sob pena de se tornar um profissional anacrônico e obsoleto.

Por conseguinte, o estudo ainda permitiu ver na coexistência da Educação universitária da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS que, apesar de o currículo se conduzir mais para a teoria do que para ações de prática profissional, existe um ambiente de interação entre teoria, prática e tecnologia no trabalho dos alunos. Isto é, o aluno inserido no mercado de trabalho na área de Pedagogia equilibra a falta de ações de prática profissional no currículo.

Dessa forma, essencial se faz a Educação contínua e se trabalha na área de ensino, focando em estratégias para capacitação, agregando o avanço profissional e preenchendo as lacunas existentes, permitindo que os conhecimentos teóricos obtidos na formação acadêmica, dos cursos universitários e a vivência da prática profissional coexistam de forma equilibrada. Assim sendo, é imperioso, sobretudo no caso da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, fazer correlação entre a prática docente e os currículos de formação universitária do Curso de Pedagogia.

Com as devidas ressalvas e aprimoramentos normais necessários em função da evolução natural da sociedade, a experiência da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS tem-se mostrado, na opinião dos respondentes, bem-sucedida, devendo obviamente receber apoio institucional

para poder sistematizar o conhecimento produzido a partir da prática e desenvolver mais pesquisas sobre formação de professores, assegurando assim o fundamento teórico-prático requerido. O curso de Pedagogia, na ótica curricular e metodológica, mobiliza os saberes pedagógicos de setores específicos, de modo que, na convergência entre a experiência dos docentes e dos discentes, se possa fortalecer a formação teórico-prática. Trata-se de um bom curso de formação de pedagogos e, ainda que fique aquém do desejado em alguns aspectos, pode ser classificado de *stricto sensu*.

Os modelos únicos são um risco à acareação da diversidade e da desigualdade para o Brasil, podendo representar autoritarismo ideológico que ferem a capacidade e a qualificação dos nossos pedagogos de apresentar propostas fundamentadas na própria prática docente, certamente comprometidas com a qualidade da Educação. A ampliação da consciência dos pedagogos poderá, nas próprias práticas institucionais, permitir trazer propostas que atribuam à Pedagogia e à formação de pedagogos o *status* de *lâurea científica* e aquisições sociais e culturais, num país em que se sabe que não é incomum prescindir de conquistas arduamente alcançadas na edificação da democracia escolar e educacional.

Destacamos algumas implicações deste estudo.

Conhecer o impacto da aplicação de metodologias de práticas docentes noutras instituições de ensino superior requer, não só a identificação da qualidade das competências aprendidas, através da análise e interpretação dos resultados académicos dos estudantes, mas também, o conhecimento dos seus efeitos no desempenho profissional futuro, através das percepções dos empregadores e dos próprios profissionais. A investigação que proporcione este conhecimento será relevante para orientar possíveis ajustamentos, quer nos planos de formação pedagógica dos docentes, quer nos planos de formação dos estudantes.

Dado que o objetivo central é tornar os estudantes agentes ativos, autónomos e responsáveis pela sua própria aprendizagem, os docentes devem ser capazes de promover e aferir os processos de autorregulação e de autoeficácia dos estudantes. Todavia, este é um domínio que carece de aprofundamento e de investigação futura. Assim sendo, é imperioso, sobretudo no caso da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, fazer correlação entre a prática docente e os currículos de formação universitária do Curso de Pedagogia.

Também em termos de desenvolvimento de trabalho futuro, parece crucial prosseguir com a tarefa de verificar outras realidades universitárias, abarcando outras áreas do saber, tendo em vista as

mesmas perguntas de partida deste estudo. Tais estudos, poderão ajudar os docentes e, porventura, outros decisores interessados, na tomada de decisões, com base em informações mais rigorosas e em julgamentos mais qualificados, em independência e objetividade, do que os seus. A importância deste “olhar” externo provém do facto de poder proporcionar aos outros melhores condições para que possam ajuizar por si próprios sobre o valor ou o mérito das suas práticas.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Alves, M.P. (2006). O desenvolvimento do currículo e a avaliação por competências. In: M.P. Alves, M.P.; A.C Lopes, & E.F. Macedo. *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Alves, V.R.O. (2005). Tendências educacionais: concepção histórico-cultural e teoria histórico-crítica. *Revista Pesquisa & Criação*, v. 4, 112-118. Recuperado 17/05/2012 <http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/praxis/286/Vera%20Regina%20Oliveira%20Alves.pdf?sequence=1>
- Alves, W.F. (2003). Educação Física e as ideias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalaram o século XX e suas repercussões na formação do professor. *Revista Educación Física y Deportes*, v. 9, 62, 1, Buenos Aires.
- Amaral, M.J., Moreira, M.A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Anastasiou, L.G.C., & Alves, L.P (2007). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Barreto, S.L., & Souza, F.C.S (2009). Ensinar a ser, conhecer e conviver: os temas transversais “meio ambiente” e “diversidade cultural” nas aulas de História na Educação de jovens e adultos. *Anais... XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética*. Fortaleza: ANPUH.
- Barth, B.M. (1993). *O saber em construção: para uma Pedagogia da compreensão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bartnik, F.M.P., & Silva, I.M. (2009). Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. *Revista da Avaliação da Educação*, v. 14, n. 2, Sorocaba, pp. 453-69, Julho. Recuperado em 27/05/2012 <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a10v14n2.pdf>
- Bittar, M (1999). *Universidade comunitária: uma identidade em construção*. Tese de doutorado do curso de Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. Recuperado em 18/05/2012 http://www.comunitarias.org.br/docs/teses/mariluce_bittar.pdf
- Bloom, B.S.; Hastings, J.T., & Madaus, G.F.M. (1983). *Avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2000). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bonniol, J.J., & Vial, M.(2001). *Modelos de avaliação: textos fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Brasil (1939). *Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939*. Recuperado em 26/06/2012 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-norma-pe.html>
- Brasil (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro 1961*. Recuperado em 26/06/2012 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado em 21/06/2012 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Recuperado em 26/06/2012 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil (2005). *Resolução CNE/CP n° 3 de 3 de agosto de 2005*. Recuperado em 24/06/2012 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf
- Brasil (2006). *Resolução CNE/CP n° 1 de 15 de maio de 2006*. Recuperado em 24/06/2012 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Brunhs, H.T. (2001). *Conversando sobre o corpo*. 6 Ed. Campinas: Papirus.
- Candau, V.M. (2006). O/A educador/a como agente cultural. In: Alves, M.P.C.; Lopes, A.C., & Macedo, E.F. *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Candau, V.M., & Lelis, I.A. (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. In: , V.M Candau. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Carvalhoes, A.L. (1989). *O projeto pedagógico da PUCCAMP (1981-1984)*. Campinas, Unicamp. Dissertação de Mestrado do curso de Educação da Unicamp.
- CNS, Conselho Nacional de Saúde (1996). *Resolução n° 196 de 10 de outubro de 1996*. Recuperado em 12/05/2010 http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm
- Costa, M.A.F., & Costa, M.F.B. (2009). *Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Costa, S. F (2001). *Método científico. os caminhos da investigação*. São Paulo: Harbra.
- Cruz, G.B. (2009). 70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. *Educação & Sociedade, Revista de Ciência da Educação*, v. 30, n. 109, Campinas, 1187-1205, setembro/dezembro.
- Day, C. (2001) *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2006). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. 10. Ed. Brasília: MEC/UNESCO. Recuperado em 20/05/2012 <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Demo, P. (1986). *Metodologia científica em ciências sociais*. 5. Ed. São Paulo: Atlas.

- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.
- Depresbiteris, L. (1989) *O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora*. São Paulo: EPU.
- Depresbiteris, L. (1998). A avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. *Série Idéias*, n. 8, São Paulo, FDE, 161-162. Recuperado em 26/05/2012 www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação Ética e Política em função da Educação como direito público ou cidadania. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. Campinas, pp. 703-25, outubro. Recuperado em 09/05/2012 <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>
- Evangelista, O., & Triches, J. (2008). Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa. *Anais... VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL*, Itajaí, 22 a 25 de junho.
- Fávero, M. de L. (1981) *Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC/RJ. (Série Estudos)
- Ferreira, L.S. (2003). Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 1, p. 1-9. Recuperado em 15/06/2012 <http://www.rioei.org/deloslectores/417Soares.pdf>
- Ferreira, M.S.I. (1992). Congresso Internacional de Educação Física de Países de Língua Portuguesa: Uma Visão Retrospectiva. In: Faria Júnior, A.G., & Farinatti, P.T. (Orgs.). *Pesquisa e produção de conhecimento em Educação Física*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física – SBDEF/Livro Técnico, 1992.
- Flores, M.A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In: Maria Célia MORAES, José Augusto PACHECO, & Maria Olinda EVANGELISTA, (orgs.) *Formação de Professores-Perspectivas educacionais curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M.A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In: M.P., Alves, & M.A., Flores (Orgs.). *Trabalho docente, formação e avaliação*, (pp. 73-117). Mangualde: Pedagogo.
- Fonseca, M.V.R. (2008). *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ. Recuperado em 23/06/2012 http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_maria_veronica_rodrigues_da_fonseca.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

- Fujii, T. (2016). Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 48, 411-423.
- Gadotti, M. (1995). *Universidade Estatal, Universidade Comunitária: dois perfis em construção da universidade brasileira*. Recuperado 15/05/2012 http://www.comunitarias.org.br/docs/artigos/universidade_estatal.pdf
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W.R. (2006). *Educational research: an introduction*. 8ª ed. New York: Pearson Education, Inc.
- García, C.M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A (Org.) (ano). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- García, C.M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Giroux, H.A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma Pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Gramsci, A. (1999). *Cadernos do cárcere*. v. 1. Introdução ao estudo de filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gurgel, T. (2008). Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar. *Revista Nova Escola*, 22-25.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a Educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Haydt, R.C.C. (1997) *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6ª. ed. São Paulo: Ática.
- Henriques, F.A. (2009). O aprendizado após a juventude: discutindo o conceito de “adulto” e as tendências pedagógicas modernas. *Revista FACEVV*, n. 2, 16-21.
- Kneller, G.F. (1981). *Introdução à filosofia da Educação*. 6. Ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Lakatos, E.M., & Marconi, M.A. (2003). *Metodologia Científica*. Paulo: Atlas.
- Lemos-de-Souza, L. (2009). Modelos organizadores, sujeito e Educação: considerações a partir do pensamento complexo. *Revista Ciências & Cognição*, 14, n. 1, 283-295.
- Libâneo, J.C., & Pimenta, S.G. (1999). Formação de profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, 68, 239-277.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. (2001). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 4ª ed. Goiânia: Alternativa.

- Libâneo, J.C. (2005a). *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. (2005b). As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da Educação. *Revista Profissão Docente*, 4, 12, 33-55.
- Libâneo, J.C. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, 27, 96, 843-876, Campinas, outubro.
- Luckesi, C.C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M., & André, Marli E.D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Luna, S.V. (1998). *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ.
- Lunetta, V. N. (1991). Atividades práticas no ensino da Ciência. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 81-90.
- Machado, M. (2019). Psychosocial Practices: Methodology, Epistemology and Ethics. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 12 (4), 1-9.
- Mazzioni, S. (2009). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Anais... 11º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, FEA-USP. Recuperado em 11/05/2012 http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1689/Artigo_Modalidades_de_Ensino.pdf
- McNEIL, J.D. (1981). *Finalidades do currículo*. Campinas: UNICAMP. Mimeo
- MEC/Unesco. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 01 de 15 de maio de 2006. Recuperado em 28/08/2013 http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Mendes, J.F. (2006). *Curso de formação de professores: certificação ou transformação pedagógica?* Dissertação de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação e Sociedade da Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac). Recuperado em 15/05/2012 <http://www.unipac.br/bb/teses/chdm20072-7.pdf>
- Mialaret, G. (1992). Souvenirs de quelques batailles pour la mise en place d'un cursus en Sciences de l'Éducation. *25 Ans de Sciences de l'Éducation*. Paris. INRP.
- Minayo, M.C.S. (2006). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M.C.S. (2010). *O Desafio da Pesquisa*. In: Minayo, M.C.S (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Morais, A.M., & Neves, I.P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20, (2), 55-104, Braga, Universidade do Minho. Recuperado

- Netto, J.P., & Falcão, M.C.B. (2005). *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez.
- Nicolescu, B. (1999). Um novo tipo de conhecimento transdisciplinaridade. *Anais...*, I Encontro Catalisador do Cetrans – Escola do Futuro – USP, São Paulo, abril. Recuperado em 15/07/2012 <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 109-139.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Petrucci, V.B.C., & Batiston, R.R. (2006). Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: Peleias, I.R. (Org.) *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva.
- Piaget, J. (1979). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. In: L. Apostel, G. Berger, A.Y. Briggs, & Michau, G. (Orgs.). *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación e las universidades*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.
- Pimenta, S.G. (2005). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S.G Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G., & Anastasiou, L.G.C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S.G., & Lima, M.S.L. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, 3 e 4, 5-24. Recuperado em 11/05/2012 em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542/7012>
- Pinar, W.F. (2007). *O que é teoria do currículo?* Porto: Porto Editora
- Pires, C.M.C. (2002). Reflexões sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, tomando como referência as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. *Educação Matemática em Revista. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. 11, 44-56.
- Popham, W.J. (1983). *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Globo.
- Quinquer, D. (2003). Modelos e enfoques sobre avaliação: o modelo comunicativo. In: M Ballester (Org.). *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quintas, H.L.M. (2008). *Educação de adultos: vida no currículo e currículo na vida. Perspectivas e reflexões I*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Richit, A., & Ponte, J.P. (2019). A Colaboração Profissional em Estudos de Aula na Perspectiva de Professores Participantes. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33 (64), 937-962. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a24>.

- Roldão, M.C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista Educação*, 22 (2), 191-202.
- Romão, J.E. (2005). *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 6ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Sá, S. (2015). Ensino, Aprendizagem e Avaliação no Ensino Superior: Perspetivas e Práticas. (Tese de Doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Sá, S. & Castro, P. (2019). Characteristics of the Pedagogical Supervisor in the context of reflective and constructive supervision. In A. Costa, L. Reis & A. Moreira (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research – New trends on Qualitative Research (WCQR2019)*, (pp. 274-287). Springer: Switzerland. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-31787-4>.
- Sant'Anna, I.M. (2001). *Por que avaliar? Como avaliar?* Critérios e instrumentos. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Santomé, J.T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Saviani, D. (2004). O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 28, 113-124.
- Saviani, D. (2007). Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, 130, 99-134, São Paulo, janeiro/abril. Recuperado em 17/05/2012 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>
- Saviani, D. (2010). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Scheibe, L. (2007). Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, 37, 43-62. Recuperado em 19/05/2012 <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Suchodolski, B. (1976). *Teoria marxista da Educação*. Volume I. Lisboa: Editorial Estampa.
- Taffarel, C.N.Z., & Lacks, S. (2005). Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In Z.C. Figueiredo, (Org). *Formação Profissional em Educação Física e mundo do trabalho*. Vitória: Faculdade Salesiana.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o Magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24. Recuperado em 15/05/2012 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>
- Tardif, J., & Faucher, C. (2013). O polo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente. In M.P., ALVES, & E., MACHADO (Eds.). *Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores*, (pp.32-53). Porto: Areal Editores.

- Torres, R.M. (2000). Melhorar a qualidade da Educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: De Tommasi, L. *et al* (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Triviños, A.N.S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Trujillo Ferrari, A. (1974). *Metodologia da Ciência*. Rio de Janeiro: Kennedy.
- Tyler, R. (1979) *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, Universidade da Região de Joinville (2012). *Matriz curricular*. Santa Catarina, Brasil. Recuperado em 26/06/2012 [http://community.Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS.edu.br/depto_Pedagogia/Pedagogia/matriz/index/192824](http://community.UniversidadeComunitaria.da.Regiao.Sul-UCRS.edu.br/depto_Pedagogia/Pedagogia/matriz/index/192824)
- Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, Universidade da Região de Joinville (2013). *Institucional*. Recuperado em 15/07/2013 [http://www.Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS.edu.br](http://www.UniversidadeComunitaria.da.Regiao.Sul-UCRS.edu.br)
- Vasconcellos, C.S. (2000). *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico*. 7ª ed. São Paulo: Liberdade.
- Vasquez, A.S. (1977). *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vergara, S.C. (2010). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24, 1125-54. Recuperado em 11/05/2012 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a03v2485.pdf>
- Yus, R. (1998). *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES e ANEXOS

ANEXO 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)

Caros,

Sou Ivanilda Maria e Silva Bastos, estou elaborando minha tese de doutoramento no curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS. Minha pesquisa tem como objetivo compreender o processo de ensino-aprendizagem no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS. A orientadora é Professora Maria Palmira Carlos Alves (PhD).

Esclareço que sua participação nesta Tese está voltada para um estudo de cunho acadêmico, que tem como objetivo averiguar a influência do currículo e das práticas profissionais no curso de Administração. Atesto que sua participação nesta pesquisa é voluntária, pois você, professor, aluno ou ex-aluno do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS, poderá desistir a qualquer momento da mesma, bastando para isso informar sua decisão.

Por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro não há direito a nenhuma remuneração. Desconheço quaisquer riscos ou prejuízos por participar dela. Os dados referentes ao aluno (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) aluno (a) poderá solicitar informações durante todas as fases da Tese, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

ANEXO 2 – Matriz curricular 2016 do curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL – UCRS

Série	Disciplina	Carga horária teórica (h/a)	Total (h/a)	Total (horas)	Carga horária operacional (h/a)	Carga horária semipresencial (h/a)
1.^a	Sociologia da Educação	127	144	120	144	17
	Filosofia – NIP	55	72	60	72	17
	Psicologia e Relações Interpessoais	55	72	60	72	17
	Pensamento Pedagógico Brasileiro	91	108	90	108	17
	Biologia Humana	55	72	60	72	17
	Metodologia da Pesquisa em Educação – NIP	55	72	60	72	17
	Práticas de Leitura e Escrita	55	72	60	72	17
	Cultura e Infância	55	72	60	72	17
	Atelier de Brincadeiras e Jogos Infantis	27	36	30	36	9
	Total da carga horária	575	720	600	720	145
2.^a	Psicologia da Educação – NIP	55	72	60	72	17
	Filosofia da Educação	55	72	60	72	17
	Educação Ambiental	55	72	60	72	17
	Linguística Aplicada à Língua Materna	55	72	60	72	17
	Cotidiano da Infância na Educação Infantil (0 a 3 anos)	55	72	60	72	17
	Inter/Textualidades Literárias	55	72	60	72	17
	História da Educação – NIP	55	72	60	72	17
	História da Pedagogia	27	36	30	36	9
	Arte e Educação	55	72	60	72	17
	Atelier de Arte, Leitura e Produção	27	36	30	36	9
	Pesquisa em Educação	55	72	60	72	17
	Pedagogia Hospitalar	55	72	60	72	17
	Aprendizagem Organizacional	55	72	60	72	17
	Estágio Curricular em Pedagogia Hospitalar	0	36	30	0	0
Total da carga horária	659	900	750	864	205	
3.^a	História na Educação da Infância	55	72	60	72	17
	Geografia na Educação da Infância	55	72	60	72	17
	Ciências Naturais na Educação da Infância	55	72	60	72	17

	Matemática na Educação da Infância	55	72	60	72	17
	Didática – NIP	55	72	60	72	17
	Corpo e Movimento	55	72	60	72	17
	Alfabetização e Letramento	55	72	60	72	17
	Cotidiano da Infância na Educação Infantil (4 a 6 anos)	55	72	60	72	17
	Diversidade e Educação Inclusiva – NIP	55	72	60	72	17
	Processos Educacionais em Espaços Escolares e Não-Escolares	36	36	30	36	0
	Estágio Curricular em Espaços Escolares e Não-Escolares	36	108	90	36	0
	Total da carga horária	567	792	660	720	153
4.^a	Políticas Públicas e Gestão Escolar – NIP	55	72	60	72	17
	Libras – Códigos de Comunicação – NIP	55	72	60	72	17
	Educação, Tecnologia e Mediação Pedagógica	55	72	60	72	17
	Cotidiano da Infância nas Séries Iniciais	55	72	60	72	17
	Didática Aplicada à Educação da Infância	55	72	60	72	17
	Educação Matemática	55	72	60	72	17
	Optativa	127	144	120	144	17
	Estágio Curricular Supervisionado – Séries Iniciais	72	144	120	72	0
	Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	72	144	120	72	0
	Total da carga horária	601	864	720	720	119
5.^a	Direito Institucional	55	72	60	72	17
	Identidade e Profissionalização	27	36	30	36	9
	Seminários Avançados	55	72	60	72	17
	Produção e Comunicação Científica	27	36	30	36	9
	Estágio Curricular Supervisionado – Séries Iniciais	72	144	120	72	0
	Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil	72	144	120	72	0
	Total da carga horária	308	504	420	360	52

Atividades Acadêmico- Científico-Culturais	0	120	100		0
Carga horária total do curso	2.710	3.900	3.250	3.384	674

Fonte: Coordenação de Pedagogia

ANEXO 3 – Matriz Curricular Proposta em 2017 - Curso de Pedagogia da UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO SUL - UCRS

Série	Disciplinas	Carga horária teórica (h/a)	prática como componente curricular (h/a)	carga horária (h/a)	carga horária (horas)	Operacional (h/a)	Semipresencial (%=h/a)
1^a	Metodologia da Pesquisa ^{1 e 2}	72		72	60	72	100%=72
	Filosofia ¹	72		72	60	72	
	Práticas Educativas Integradoras no Mundo Digital	36	36	72	60	72	
	Linguística Aplicada à Língua Materna	72		72	60	72	
	Atelier de Brincadeiras e Jogos Infantis	36	36	72	60	72	
	Sociologia da Educação	72		72	60	72	
	Pensamento Pedagógico Brasileiro ²	72		72	60	72	50%=36
	Desenvolvimento Humano	72		72	60	72	
	Práticas de Leitura e Escrita – Ênfase em Língua Portuguesa ²	72		72	60	72	50%=36
	Cultura e Infância	72		72	60	72	
	Carga Horária	648	72	720	600	720	144
Série	Disciplinas						
2^a	Psicologia da Educação ¹	72		72	60	72	
	História da Educação ^{1 e 2}	72		72	60	72	100%=72

	Práticas Curriculares Integradoras (Ênfase Língua Inglesa)	54	18	72	60	72	
	Linguagens da Arte na Infância ³	54	18	72	60	72	
	Alfabetização e Letramento	72		72	60	72	
	Cotidiano e Prática na Educação Infantil (0 a 3 anos)	54	18	72	60	72	
	Inter/textualidades Literárias (Ênfase em Língua Portuguesa) ²	72		72	60	72	50%=36
	Processos Educacionais Não Formal e Informal ²	72		72	60	72	50%=36
	Práticas em Educação Não Formal e Informal ⁴	36	72	108	90	36	
	Corporeidade e movimento	54	18	72	60	72	
	Educação Matemática	54	18	72	60	72	
	Educação Ambiental ²	54	18	72	60	72	50%=36
	Carga Horária	720	180	900	750	828	180
Série	Disciplinas						
3^a	Didática ¹	72	0	72	60	72	
	Diversidade e Educação Inclusiva ¹	72	0	72	60	72	
	Metodologia da Língua Inglesa (na Educação da Infância)	18	18	36	30	36	
	Práticas Curriculares Interdisciplinares Integradas		36	36	30	36	
	Ciências na Educação	51	21	72	60	72	25%=18

	da Infância ²						
	História na Educação da Infância ²	51	21	72	60	72	25%=18
	Geografia na Educação da Infância ²	51	21	72	60	72	25%=18
	Matemática na Educação da Infância ²	51	21	72	60	72	25%=18
	Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa ²	51	21	72	60	72	25%=18
	Cotidiano e Prática na Educação Infantil (4 a 5 anos)	51	21	72	60	72	
	Pedagogia Hospitalar	72		72	60	72	
	Pesquisa em Educação ²	72		72	60	72	25%=18
	Estágio Curricular em Pedagogia Hospitalar			36	30	36	
	Carga Horária	612	180	828	690	828	108
Série	Disciplinas						
4^a	Políticas Públicas e Gestão Escolar ¹	72		72	60	72	
	Libras e Códigos de Comunicação ¹	72		72	60	72	
	Práticas de Leitura e Escrita em Língua Inglesa ⁴	72	36	108	90	72	50% da parte teórica=36
	Optativa	72		72	60	0	
	Educação, Tecnologia e Mediação Pedagógica	54	18	72	60	72	
	Cotidiano da Infância nos Anos Iniciais	72		72	60	72	
	Optativa	72		72	60	0	

	Aprendizagem organizacional ²	72		72	60	72	50%=36
	Estágio Curricular Supervisionado – Anos Iniciais ⁴			144	120	72	
	Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil ⁴			144	120	72	
	Carga Horária	558	54	900	750	576	72
Série	Disciplinas						
	Produção e Comunicação Científica ²	72		72	60	72	50%=36
	Seminários Avançados	36		36	30	36	
	Direito Institucional	72		72	60	72	
5^a	Estágio Curricular Supervisionado – Anos Iniciais II			90	75	72	
	Estágio Curricular Supervisionado – Educação Infantil II ²			90	75	72	50%=36
	Carga Horária	180	0	360	300	324	72
	Atividades Acadêmico-Científico-Culturais			240	200	0	
	CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	2718	486	3.948	3.290	3276	576

1 – Disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico Integrador (NPI);

2 - Disciplinas na modalidade semipresencial;

3 – Disciplina compartilhada com Artes Visuais.

4 – Disciplinas com horas operacionais inferior ao total da carga horária, considerando proposta da disciplina/componente curricular.

5 - As licenciaturas não terão horas orientação específicas nem horas bancas, nos termos da atual regulamentação interna que trata do TCC. No ECS, para além da orientação de classe já prevista na matriz, será estabelecido para todos os cursos no mínimo 36 horas/aula e no máximo 144 horas/aula operacionais para ser distribuídas para os professores

supervisores/orientadores, para as visitas nas escolas/orientação do estágio, sendo considerado no mínimo 8 alunos e no máximo 10 alunos por professor supervisor.

Regime: seriado anual

Tempo de duração: 4,5 anos

Fonte: Coordenação de Pedagogia

ANEXO 4 – Transcrição das Entrevistas Realizadas com Professoras e Acadêmicas do Curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região sul – UCRS

1. Transcrição Entrevistas Professores

Professora 1

Qual a sua habilitação acadêmica e profissional?

Resposta: Eu sou formada em pedagogia com especialização GESTÃO ESCOLAR e especialização em comportamento organizacional e Mestrado em Educação e cultura. Está é minhahabilidade e me credencia.

Quanto tempo leciona no curso de pedagogia?

Resposta: Há 10 anos, neste período me afastei por dois anos. Retornei há dois anos novamente ao curso lecionando as diciplinas Processos escolares e não escolares.

Quantos anos você trabalha com a formação de professores?

Resposta: 10 anos na formação de professores, atuo como administradora escolar em uma escola da rede estadual de ensino, também trabalho com projetos de capacitação dos professores. Nesse sentido não só como professora, mas também na prática.

Qual sua carga horária semanal dedicada à sala de aula na Univille?

R: Doze horas aula, especificamente em pedagogia duas horas aulas semanais.

Você trabalha em outra instituição de ensino superior?

R: Não, mas já lecionei na educação básica no colégio da Univille por 25 anos, e tanta na escola estadual.

Você percebe alguma distancia entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?

Resposta: Eu vejo o curso com um ótimo currículo, também observo que a pratica e teoria está bem presente principalmente na minha disciplina. Os alunos fazem estágio em ambientes não escolares: AMA, APAE. Juntamos a teoria e a realidade eu vejo isso, e dá pra acompanhar muito bem. Os conteúdos são exatamente, aulas teóricas, dinâmicas, trabalhos, pesquisas e socialização. Quanto ao curso se vejo a necessidade de avançar com a tecnologia para o ensino. Estamos formando professores que irão atuar com educação básica, e os alunos dominam muito bem a tecnologia. Nós temos que estudar uma forma de o aluno sentir prazer em vir para escola, o objetivo é esse. | Para que o aluno venha com gosto, e isso depende do professor.

Você acha necessário que o currículo do curso de pedagogia da Univille deva ser reestruturado? Como e por quê?

Resposta: Nosso currículo é muito bom, desde o primeiro ano o aluno já está em contato com a realidade. No segundo ano os alunos já fazem estágios, eu vejo pelo que conheço das disciplinas hoje há uma reformulação está ótima. A necessidade é de nós professores estarmos atentos.

Você acha que a sequencia das disciplinas estão adequadas, ou é necessário reorganizá-las?

Resposta: Está adequada, mas a necessidade de uma integração, a interdisciplinaridade precisamos trabalhar nesse sentido.

Você acha que precisa implementar novas disciplinas porque?

Resposta: A questão das tecnologias, pra saber como trabalhar essas questões com nossos alunos, nós temos que alinhar.

Você acha que precisa valorizar as praticas pedagógicas no currículo do curso?

R: Há necessidade de um acompanhamento intensivo dos alunos, para ver a evolução hoje é bem feito, só precisa se atualizar. Precisamos trabalhar os 4 pilares, Fazer, Conhecer, Ser, Fazer, e o conviver juntos. E esse conviver é o nó da questão, hoje o aluno está longe e ele também não está sabendo conviver com as diferenças, e como Freneh colocava na questão da prática, temos que trabalhar a efetividade, cooperação e documentação que são questões essências do trabalho.

Quais o são os recursos mais utilizados por você em sala?

R: Aula expositiva e dialogada usa de datashow, apresentação, debates, estudo em grupo, pesquisa, seminários em sala, pesquisa em campo acompanhamento trazendo essa realidade para sala de aula, leituras dinâmicas de grupo.

Na sua opinião existe alguma dificuldade na aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas?

R: Não até hoje, sempre estamos aprendendo e nós, professores, temos que buscar, sempre, nunca estamos prontos e acabados. Nós professores temos que buscar e evoluir.

De acordo com sua percepção qual impacto que a homogeneização de praticas pedagógicas provocam no processo de ensino aprendizagem?

R: Gera comodismo insatisfação, nós temos que inovar e motivar, estar abertos. Não podemos dizer que a pratica deu certo este ano e dará no ano seguinte. São turmas diferentes e temos que nos adaptar a realidade dos nossos alunos, é importante fazer um diagnostico da turma e buscar inovação. A questão da avaliação é importante, deixar os alunos proporem, e nesse sentido fazer nosso planejamento.

Se você tivesse a missão de propor mudanças para o curso de pedagogia em relação as praticas pedagógicas, quais seriam suas sugestões?

R: Vou insistir com a questão das novas tecnologias, na internasdisciplidade, planejamento intergrado. Existe um grupo muito comprometido nesse sentido, mas ainda tem pessoas que precisam evoluir não ficar no eu já sei, eu faço e não há o que melhorar.

Os docentes promovem reuniões, discussões e debates sobre o curso e suas disciplinas com que frequência?

R: São colocadas pelo departamento, há algumas ausências, há necessidade de alguns professores buscarem essa participação mais efetiva. Há ainda necessidade de mais encontros.

Você socializae discute com os demais professores do curso sobre planejamento das suas aulas, metodologia, as praticas pedagogias o comprometimento dos alunos e avaliação, com que assiduidade, como e por quê?

R: Sim, mas há necessidade de um tempo maior para colocar socializar e compartilhar com o grupo sinto essa falta de poder saber oque o outro professor trabalha, conquistas, dificuldades e sugestões.

Vocês costumam discutir sobre atualizações e aperfeiçoamento profissional?

R: Sim, existe também na própria Universidade, mas precisamos ter objetivos mais especificos.

O grupo discute estratégias de prevenção na solução de problemas que possam aparecer?

R: Sim, estratégias e alternativas de alunos com dificuldade, mas é preciso ter mais.

Você sente necessidade de atualizar se pedagogicamente?

R: Sempre, as coisas acontecem de uma forma rápida e não temos tempo de acompanhar.

Que critérios estabelece para avaliar a aprendizagem dos alunos?

R: Trabalho desde o planejamento da atividade, estabeleço os objetivos e na avaliação verifico se foi atingido. Junto com isso trabalho não negociação, sim conversação de estabelecer critérios. Há um entendimento no grupo, e trabalho ou com prova escrita, oral, trabalho e outras alternativas. Mas converso, não gosto de negociar eu busco resultado e vejo se o conhecimento foi incorporado.

Que metodologias ou instrumentos privilegia para avaliar as aprendizagens?

R: Prova escrita, prova oral, apresentação de trabalho, seminário, artigos e principalmente a participação em sala de aula. É muito mais importante o aluno se colocar, socializar o conhecimento. A questão da comunicação da oralidade do professor é importante.

Que relação você faz entre a avaliação e a aprendizagem?

R: As duas coisas andam juntas, não dá pra separar. Aprendizagem se o aluno teve, a avaliação é consequência.

Que utilização você faz dos resultados das avaliações dos alunos?

R: Converso com eles, elogio, mostro caminhos e, as vezes, eles me mostram também.

Quais são as dificuldades no processo de avaliação?

R: Não sinto dificuldade no processo, procuro socializar ver as dificuldades, o mais difícil é a questão de estabelecer uma nota. Hoje a questão da nota é difícil atribuir ao conhecimento.

Como ocorre o feedback das avaliações?

R: Após apresentação do trabalho, trabalho questões imediatas, às vezes gerais para o grupo e às vezes individualmente.

Algum aspecto relevante que você deseja destacar?

R: Gostaria de ressaltar o nosso compromisso como professores e educadores é muito importante na formação de professores que vão atuar na educação básica. Precisamos valorizar o profissional da educação, pois tem muita responsabilidade de atuar na educação humana.

Professora 2

Qual a sua habilitação acadêmica e profissional?

R: Na graduação cursei História, fiz especialização sobre a história do Brasil. Fiz Mestrado em Educação, doutorado em Engenharia da produção, e tive a oportunidade de fazer um pós-doutorado na Universidade do Ninho na área de Avaliação e Currículo.

Quanto tempo leciona no curso de pedagogia?

R: Desde 1994, não tenho muita certeza.

Quantos anos você trabalha com a formação de professores?

R: cerca de 22 anos.

Qual as disciplinas você leciona em pedagogia?

Pensamento Pedagógico Brasileiro, faz uma revisão histórica da trajetória política. Filosofia da educação, mas não aqui. Leciona aprendizagem organizacional.

Qual sua carga horária semanal dedicada à sala de aula na Univille?

R: São 15 horas

Você trabalha em outra instituição de ensino superior?

R: Sim, na Católica de Santa Catarina, lá leciono Metodologia da pesquisa, Sociologia nas áreas de administração e Nutrição.

Você percebe alguma distância entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?

Resposta: Tem, trabalho com disciplinas teóricas e essa distancia existe. Alguns estudantes tem uma experiência, pois trabalham como estagiários e acabam percebendo essa distância. Há necessidade de explicitar qual a importância dessa disciplina na formação do estudante. A disciplina pode até não ser muito pratica, mas o pensar nessa disciplina do estudante é valido na trajetória política e na formação social das pessoas.

Você acha necessário que o currículo do curso de pedagogia da Univille deva ser reestruturado? Como e por quê?

Resposta: É necessário, o currículo não é importante só para o aluno, mas em várias dimensões. O currículo tem que ter essa perspectiva, nós formamos professores e formamos muito bem. Tem que atender as expectativas da Univille como única instituição formadora de professores, temos que entrar como um conjunto de diferencial. Também o professorado tem que trabalhar em equipe e fazer com que nosso curso seja resultado de tarefa compartilhada. Em relação as competências que eu tenho trazido e tenho sido muito barrada aqui, então em termos de departamento eu entendo que o currículo pode ser compartilhado e criada a partir de diversos pontos de vista. Temos um grupo de professores que tem muito conhecimento, eu trabalharia no currículo com questões praticas, e tenho projetos em desenvolvimento o trabalho das metodologias do terceiro ano, como o coração pulsante mesmo do curso. A parte pratica pode ser muito evidenciada, os dois primeiros anos a critica e comprometimento, também nosso currículo deve abraças as demandas educacionais ex: No morro do meio, o que é ser um bom professor lá.

Você acha que a sequência das disciplinas estão adequadas, ou é necessário reorganizá-las?

Resposta: Não fiz uma analise critica, estão bem colocadas. Nós temos a carga inicial teórica, metodologia e depois vamos para campo. Já temos alunos de primeiro ano em campo, e esse diferencial um aluno que já está estagiando de um que é somente orientado pelo professor, ele propõe mudanças não só do que é orientado pelo professor.

Você acha que precisa implementar novas disciplinas porque?

Resposta: Sim, porque abordados de modo tangencial, pela percepção que tenho vejo a educação especial levemente falada, as questões éticas, não trabalhamos com aquilo que é verdadeiramente nosso. Moramos em uma região onde têm indígenas e na nossa cabeça estão no mato na Amazônia, e não trabalhamos isso na formação dos nossos professores, nossa academia não tem esse olhar e nós

professores não conhecemos esses estudantes. Talvez seja algo que o próximo currículo possa contemplar trazer mais projetos e atividades atendendo esse grupo e que ele contemple uma visão de realidades do nosso cenário.

Você acha que precisa valorizar as práticas pedagógicas no currículo do curso?

R: Sim, tem 3 anos que venho trabalhando nisso, mas há uma série de coisas que impedem, não depende de uma pessoa só. Não de dizer que é má vontade de professor. Temos que desenvolver projetos em conjunto uma temática, e minha ideia que isso seja uma primeira etapa que seja construído um laboratório de prática pedagógicas, e que seja um programa do nosso departamento. E que isso venha como uma ferramenta com aquilo que vem de campo, com pesquisa de dados da realidade, e lá no campo buscando, nós possamos criar nosso laboratório de práticas, e fazendo da nossa instituição um centro de desenvolvimento de professores.

Quais são os recursos mais utilizados por você em sala?

R: Texto, base teórica e esse texto tem uma fundamentação da história. Discussões em cima do texto e trabalho em equipe, síntese. Há muito diálogo, é uma prática importante, faço fórum entre os estudantes, promovo provas e consigo perceber dificuldades na escrita e no entendimento. Os alunos não ficam soltos, e indico vasculharem sites e fundamental o aluno saber onde quer estar como professor. Tem sido bastante positivo, talvez mudasse meus critérios de avaliação, por mais que faça brincadeiras e todo mundo se coloca, mas não discutimos a avaliação com o aluno.

Na sua opinião, existe alguma dificuldade na aplicação de prática pedagógica diferenciadas?

R: Sim, nosso curso é noturno e toda vez que se pensa em algo encontramos diversas barreiras, fora de sala de aula por exemplo. Eu cuido muito disso, nós apresentamos evidências do nosso trabalho em uma atividades diferenciadas, utilizo muito a ferramenta virtual da internet, mas não tenho nada desenvolvido e nem o que poderia ser feito.

De acordo com sua percepção qual impacto que a homogeneização de práticas pedagógicas provocam no processo de ensino aprendizagem?

R: Harmonioso vale, mas homogêneo não, pois se fica muito igual ficaria uma zona de conforto e não formaríamos bem nossos alunos, estaríamos enganando nossos estudantes.

Se você tivesse a missão de propor mudanças para o curso de pedagogia em relação as práticas pedagógicas, quais seriam suas sugestões?

R: Mais focada em pesquisas, ouviria o campo e traria esses dados para verificar o que poderíamos alterar. Para verificar quais são as demandas de mercado, “não trabalhamos bem porque não colocamos pessoas não tão bem preparadas” eu li sobre isso em uma revista. Nós na empresa trabalhamos em equipe porque aprendemos a conviver com elas, pois não conhecem as pessoas que vão trabalhar com eles, quando entra em uma empresa. Já no colégio nós escolhemos nossa equipe, quem nós conhecemos.

Os docentes promovem reuniões, discussões e debates sobre o curso e suas disciplinas com que frequência?

R: Muito pouco, no curso duas reuniões no início e final do ano. E também tem uma cultura que cada professor dá conta do seu trabalho, o professor sabe o que faz em sala de aula. Alguns tem abertura de dar sugestões outras não, é difícil sempre ouvir críticas pelos professores.

Você socializa e discute com os demais professores do curso sobre planejamento das suas aulas, metodologia, as praticas pedagogias o comprometimento dos alunos e avaliação, com que assiduidade, como e por quê?

R: Sim faço isso até bastante eu diria, coube a mim fazer com que os professores utilizem as ferramentas da Universidade, e quando conversamos no café sempre abrimos e discutimos, mas na da formal. Na minha cabeça é uma boa alternativa trabalhar com as metodologias do curso.

Vocês costumam discutir sobre atualizações e aperfeiçoamento profissional?

R: Pouco, estamos muito acomodados, nós não descrevemos cenários futuros para nós. Parece que está tudo muito estável, e não está, quando falamos que inovações podemos ter diferenciada, não temos uma leitura de competitividade. Nós nem sabemos quem são nossos alunos, estamos muito atrasados e ruins mesmo.

O grupo discute estratégias de prevenção na solução de problemas que possam aparecer?

R:O nosso planejamento existe, no entanto não fazemos a gestão dele. Estamos no passado com um currículo engessado.

Você sente necessidade de atualizar se pedagogicamente?

R: Sempre leio muito em termos de estudos, mas sinceramente eu tenho uma necessidade de auto avaliação, qual a importância do meu trabalho, o que me peca é não poder discutir com alguém minha própria pratica. Se eu consigo me situar bem conversando talvez nós professores conseguiríamos propor avaliações melhores.

Que critérios estabelece para avaliar aprendizagem dos alunos?

R: Avalio muito a participação e utilizo bastantes atividades, têm que conhecer bem o assunto, essas coisas eu consigo alinhar. Eu sempre deixo muito o que eles gostariam que eu avaliasse. Um ponto muito complicado é a linguagem, isso é um critério de avaliação também.

Que metodologias ou instrumentos privilegia para avaliar as aprendizagens?

R: Gosto muito de trabalhar as atividades de fórum, eu gosto de avaliar quando um aluno argumenta, por conta das disciplinas que eu trabalho, e é o argumento que segura isso. Como o dialogo é aquilo que eu considero mais importante para minha disciplina, essa é minha busca, isso é fundamental. Eu trabalho com as ferramentas da internet, pois é uma ferramenta de comunicação muito boa, o aluno consegue ver se eu vi ou não vi, ele acompanha o que eu fiz.

Que relação você faz entre a avaliação e a aprendizagem?

R: Eu tenho trabalhado muito a questão das equipes e relacionamento. Dei uma sugestão em ter em nosso planejamento, que se colocasse Principio, Valores e Competências. Mas eu fui voto vencido em Competências disseram que era coisa de empresa e não de pedagogia.

Qual a função principal da avaliação? E qual utilização você faz dos resultados das avaliações dos alunos?

R: Fazer com que o aluno perceba o percurso de aprendizagem, que tem que fazer de novo, sozinho. Quando ele recebe uma avaliação ele sabe no que não foi bom. A nota pra mim diz pouco, talvez o aluno que repete, pode estar melhor quem vai para o segundo ano. Eu não admito que um aluno tire uma nota abaixo de sete, eu quero que ele faça o curso tranquilamente e vá atrás do que não está bom.

Quais são as dificuldades no processo de avaliação?

R: Não saber exatamente como fazer, já li muito e estudei, mas tenho certa dificuldade. Nunca conversei com ninguém eu só li. Faço aquilo que eu penso que é melhor, mas seria muito bom discutir. Seria muito bom estudar isso, eu adoraria poder falar sobre processo de avaliação.

Como ocorre o feedback das avaliações?

R: De modo generalizado é um retorno que dou a respeito do desempenho deles, quando é algo grave que expõe demais, eu converso em particular. Eu elogio em sala, pois faz o aluno se colocar mais.

Algum aspecto relevante que você deseja destacar?

R: Reforço a ideia que o material que você produzir poder fazer parte do nosso novo planejamento, até da fundamentação do curso.

2. Transcrição Entrevistas Acadêmicas

Acadêmica 1

O que levou você a fazer o curso de pedagogia?

Resposta: Optei porque eu queria fazer algo pra ajudar as pessoas, e na medicina enfermagem eu não tenho habilidade, optei pedagogia para proporcionar um futuro melhor para as crianças, para as pessoas para a família, eu sou bem interessada na parte da inclusão, onde faço a pós agora curso em Libras, para ajudar de certa forma e uma determinada maneira as pessoas.

E porque você escolheu a Univille?

Resposta: Foi por uma questão financeira, dentro as que procurei foi a que ficou mais em conta, e até por recomendação de pessoas que já cursaram?

E por que você escolheu como profissão ser professora?

R: Além do cuidar e educar é você se sentir satisfeito em algo mais, é algo que me completa.

Além do estágio obrigatório você tem alguma outra experiência com magistério?

R: Não fiz

Você exerce alguma outra atividade profissional?

Resposta: Não sou professora

Você percebe alguma distancia entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?

Resposta: O conteúdo utilizado foi é útil, a base da formação, a questão da pratica busca se no magistério. EU penso que a gente uma auto avaliação e aplica na prática, temos uma base bem fundamentada.

Você acha que as praticas pedagógicas são valorizadas no curso de pedagogia?

R: Valorizadas são, acontecem na sala através do plano de aula, o professor explica como fazer, como utilizar tal método, qual recurso, dão exemplos práticos.

Como avalia sua formação em relação às pratica pedagógicas aplicadas no processo de ensino aprendizagem?

Resposta: Como faz pouco tempo que me formei, ainda estou no processo fazendo e aprendendo, quando tenho duvidas busco em livros e em materiais da faculdade. Não tem um manual de como fazer e aplicar e acabamos voltando para as referencias que os professores passaram.

Você acha necessário que o currículo do curso de pedagogia da Univille deva ser reestruturado? Como e por quê?

Resposta: Talvez atualizado, acho que o curso já e diferenciado pois tem a pedagogia hospitalar, teve estagio espaço não escolares que são espaços que não considerados instituições educativas, por exemplo na APAE o aluno não tem um diploma, apesar de aprender lá.

Quais os recursos mais utilizados pelos docentes nas aulas?

Resposta: Data show, textos impressos, acho complicado o texto pois a gente gastava muito dinheiro com impressão, hoje cada um leva seu notebook e fica mais acessível.

Dentro das praticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram com sua aprendizagem?

Resposta: Ainda é o professora falando, o conhecimento do professor.

Do seu ponto de vista há conexão entre a estrutura curricular do curso de pedagogia e as praticas pedagógicas necessárias as atividades da vida profissional?

R: Ainda há uma utopia, ainda há um pouco distante. As professores dizem que tem que ser tudo muito regrado, uma utopia doque é falado e de quando a gente realmente chega para trabalhar.

Os conteúdos ministrados preparam para o exercício do magistério?

R: Prepararam, bastante a teoria e também a experiência delas em partes, por exemplo tem professores lá que nunca passaram por uma sala de aula.

De acordo com sua percepção quais os impactos que a homogeneidade de praticas pedagógicas provocam na formação do profissional?

Resposta: Sim poderiam trazer realmente a realidade. Há uma reprodução na verdade, buscam o teórico vão repassando e na hora não é assim.

Você acha pertinente a valorização de praticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?

R:Acho pertinente sim, trazer técnicas, tinha uma disciplina que era educação especial e a professora Sonia trazia pessoas deficientes, ela trouxe um surdo para ter realidade, o contato com o real é fundamental.

A maioria dos docentes tinham como pratica discutir os critérios de avaliação? Se tinham como?

R: A maioria já trazia assim trabalho e algumas aplicavam provas, trabalho em grupo, artigo, resenha, pra gente é bom porque se organiza quando o professor tinha cronograma.

Quais o são os instrumentos que mais os docentes usavam para te avaliar ao longo do curso?

R: A escrita, através de artigo, resenha, resumo, a Fábula utiliza mais o espaço virtual, mas tinha bastante trabalho em sala e poucas avaliações.

Qual deve ser a principal função da avaliação?

R: Realmente averiguar oque o aluno aprendeu, a questão prova já traz medo e nervoso, mas o método de avaliação delas realmente a gente aprendia.

Os professores foram justos ao te avaliar?

R: Acho que sim, porque contava também prazos de entrega, responsabilidade, estrutura, metodologia

Você sente que o professor valorizou na avaliação outros aspectos, além dos conhecimentos propriamente ditos?

R Sim, a estrutura da organização a coerência.

Você se sente preparada para ensinar?

R: Sim, tanto que já trabalho na área, talvez eu tenha medo dos adolescentes. Meu ponto forte, comprometimento esforço, busca. Os fracos um pouco de insegurança pela falta de experiência.

Você se sente preparada para avaliar?

R: Preparada sim, nós tivemos um trabalho como avaliar um aluno com deficiência, deve ser avaliado todo o processo, ver a dificuldade do aluno. Tem que considerar todo o processo do aluno o contexto.

O feedback das avaliações melhorou as aprendizagens?

R: Melhorou, foram acrescentando conhecimento, conteúdo e quebrando mitos. Sempre foi feita nossa avaliação e auto avaliação dos professores.

Acadêmica 2

O que levou você a fazer o curso de pedagogia?

Resposta: Eu sempre quis ser professora, desde pequena pensava em ser professora de matemática. Meu irmão se formou em matemática na faculdade e eu queria também. Quando eu estava pra terminar o terceiro meu professor de matemática questionou se realmente era meu perfil, então pensei em pedagogia porque sempre gostei de crianças, e professora eu sempre quis ser. Por isso optei por pedagogia, seria mais diversificada, uma disciplina só enjoaria e a pedagogia me abriria um leque maior.

E porque você escolheu a Univille?

Resposta: Eu me matriculei na Unerj em Jaraguá, mas não fechou turma. Faltava uma semana pra começar as aulas e eu comecei a pesquisar alternativas. Em Jaraguá só tinha educação a distância, e eu conhecia a Furb e a Univille, e os dois tinham processo seletivo aberto. E entre Joinville e Blumenau, optei pela que ficava mais perto, e como a Univille eu conhecia muito pelo nome acabei optando pela Univille.

Além do estágio obrigatório você tem alguma outra experiência com magistério?

Resposta: Estagiei dois anos na educação infantil e dois anos como professora particular com reforço para alunos com dificuldades de dislexia.

Você exerce alguma outra atividade profissional?

Resposta: Não, somente professora.

Você percebe alguma distância entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?

Resposta: Sim, na educação infantil é mais projetos tranquilos, nas series iniciais tem mais didática. Mesmo assim é pouco, precisaria ter mais disciplinas, comparada a algumas disciplinas que não vemos necessidades, por exemplo, matemática que era importante ser a distância. Tudo foi muito pincelado, dava pra ter aprofundado mais. Uma semana de aula e uma semana a distancia, e fora poucas as disciplinas que funcionaram a distância. Todo ano três ou quatro disciplinas a distancia, e foi feito má escolha, poderia ter sido à distância as teóricas. Por exemplo, Cotidiano sempre foi a distância e não tivemos prática, perdemos muito com isso.

Você acha que as práticas pedagógicas são valorizadas no curso de pedagogia?

Resposta: Existem alguns professores que valorizam outros não. Alguns trazem materiais e outros que não traziam nada ficavam rindo, e acabavam até desmotivando os que queriam fazer diferente.

Você acha necessário que o currículo do curso de pedagogia da Univille deva ser reestruturado? Como e por quê?

Resposta: Nosso currículo é bom, o que acontece que o planejamento acabava não indo de encontro aos conteúdos. As disciplinas a distância, muito menos, a matriz é muito bem pensada, basta colocar em prática.

Quais os recursos mais utilizados pelos docentes nas aulas?

Resposta: Data show, aulas explicativas, seminários, raramente ateliê.

Dentro das práticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram com sua aprendizagem?

Resposta: Depende muito do professor, tem professores que no datashow se aprende muito, tem seminários que você aproveita muito, é muito relativo. O que mais marcou foi nas aulas de ciências, ela tinha uma tabela que todo semana tínhamos que apresentar um tema com uma metodologia diferente, usaram cartazes, quadrinhos, feira de ciências, experiência, diversas metodologias. Esse trabalho de fazer a aula acontecer facilitava nossa aprendizagem, nos mesmos dando aula aos outros. EM questão de alfabetização letramento a professora era muito organizada mesmo escrevendo só no quadro eram boas às aulas.

Do seu ponto de vista há conexão entre a estrutura curricular do curso de pedagogia e as práticas pedagógicas necessárias as atividades da vida profissional?

R: O currículo é bom como falei anteriormente, mas tem algumas disciplinas que precisa ter mais ênfases, principalmente relacionadas com a prática. Alguns professores diziam que na prática vocês pegam lá, mas não a gente precisa sim do que vamos fazer lá, a gente não pode chegar com uma teoria que está longe da realidade da escola. Às vezes a gente fica discutindo coisas que não tem tanta necessidade, acredito que seja em função do professor não ter a pratica atual, 20 anos atrás era diferente de hoje. Um professor de faculdade tem uma realidade diferente de um professor de escola pública. Pode ser melhor, pode abranger mais, mais didática foi muito fraca.

Os conteúdos ministrados preparam para o exercício do magistério?

R: Prepara, mas pode ser melhor, em contato com pessoas que fazem esse mesmo curso em outras faculdades, sentem também essa necessidade, e talvez em relação há eles nós estamos melhores. Eu acredito que pode ser ainda melhor.

De acordo com sua percepção quais os impactos que a homogeneidade de práticas pedagógicas provocam na formação do profissional?

Resposta: Pouca diversidade acaba que na nossa prática vá sem criatividade, pois não nos despertou isso, e também não abria oportunidades de metodologias novas e não chama o aluno pra aula.

Você acha pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?

R: Faz toda diferença, isso vai estimular com que a gente tenha práticas diferentes nas nossas aulas, não tem coerência um professor dizer que temos que praticar diferente se eles mesmos não usam, então não condiz.

A maioria dos docentes tinham como prática discutir os critérios de avaliação? Se tinham como?

R: Sempre foi muito tranquilo, até demais. Às vezes não se fazia nenhuma atividade avaliativa, chegava o dia de entregar as notas e nós não tínhamos notas, se fazia uma leitura de um texto com três perguntas e, essa era a avaliação. Tinha alguns que chegavam e davam 10 pra todo mundo, pouquíssimas disciplinas tinham esse critério, recebiam uma ficha no começo. O que acontece hoje é que se trabalha sem objetivo. Às vezes a gente percebia em alguns casos que nós fazíamos trabalhos e atividades, e tinha uma menina que estava grávida e não podia vir na aula e tinha notas maiores que a nossa, até de pessoas que nunca vinham pra aula. Tínhamos duas ou três disciplinas com o mesmo professor e isso não acrescentava muito.

Quais o são os instrumentos que mais os docentes usavam para te avaliar ao longo do curso?

R: Provas praticamente não tiveram, trabalhos sempre tinham, apresentação, artigo científico, discussão em grupo e seminários.

Qual deve ser a principal função da avaliação?

R: Ela vai mostrar se o aluno aprendeu e se o professor conseguiu alcançar seu objetivo. Para o professor perceber se o resultado não foi bom, o professor possa buscar novas metodologias.

Os professores foram justos ao te avaliar?

R: Às vezes, a gente sabe que ganhou nota que não valia, mas como não tinha muito avaliação, de uma determinada professora, a gente acabou não dando tanta importância assim, pois tínhamos estágios, e a professora percebeu e aplicou uma prova e todos fomos mal. Tava muito distante da disciplina dela, ela trazia assuntos de uma disciplina e não trabalhou nada em gestão, por esse motivo também fomos mal na prova, no restante a maioria das avaliações foram bondosas, não injustas, o restante era mais pra ti dar nota.

Você sente que o professor valorizou na avaliação outros aspectos, além dos conhecimentos propriamente ditos?

R: Quem tinha avaliação estruturada avaliava os conhecimentos, os outros que não tinham talvez avaliassem uma simpatia pelo professor, prestar atenção na aula, estar presente e coisas desse tipo.

Você se sente preparada para ensinar?

R: Sinto-me preparada, mas não que grande parcela disso tenha a ver com a universidade, eu já era catequista e dou palestra pra jovens, o estágio foi muito bom, foi uma confirmação que é isso que eu quero. Na prática eu fui pegando os conteúdos nas minhas aulas de reforço. Os conteúdos na faculdade a gente não teve, e isso são coisas fáceis que a gente vai pegando. Os pontos fortes são resultados da disciplina de ciências que a gente trabalhou as metodologias, e isso que eu vou mais usar, matemática também aprendi coisas que eu vou usar.

Você se sente preparada para avaliar?

R: Avaliar é complicado, vai ter que acontecer, como vai ser é uma questão ainda, pois na faculdade a gente sentiu que a avaliação não importava muito. Quando abriu discussão de avaliação não teve muita ênfase, e não tinha uma disciplina específica que falasse sobre avaliação, então os professores cada um falava o que pensava. A gente sai com a cabeça aberta, mas sem saber por onde começar, a gente vai acabar seguir o padrão da escola. A questão também de não avaliar sempre da mesma forma, sempre prova ou sempre trabalho, buscar outras metodologias, não sempre a mesma. Por um exemplo um aluno não é bom na escrita, mas ele é bom na fala, não posso dar uma nota baixa pra ele por isso, e eu tenho que avaliar todo o processo de desenvolvimento dele, não só o resultado final.

O feedback das avaliações melhorou as aprendizagens?

R: Eram poucos que davam, é importante o retorno, e agente teve alguns que davam bastante retorno, até alguns alunos achavam que pegavam no pé, mas no outro trabalho já faziam diferente. É preciso mesmo que o aluno não goste, é importante o aluno ouvir quando não fez certo. A maioria não faz e acaba deixando passar erros graves.

Gostaria que você relatasse algum aspecto relevante que eu não tenha abordado em relação ao curso e tua formação.

R: Acredito que em relação ao curso a Univille rever a questão dos professores, não ter tantos professores para as mesmas disciplinas. Todo ano os mesmos professores, mudava a disciplina, isso acrescenta pouco, sempre o mesmo discurso, muito chato falta de planejamento e isso deixou de acrescentar muito, poderia ter acrescentado mais. E também a turma e o professor se acomodava.

APÊNDICE 1 – Roteiro A – Professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS

- 1 Qual a sua habilitação acadêmica e profissional?
2. Quanto tempo leciona no curso de Pedagogia?
3. Você percebe alguma (in)adequação entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de Pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?
4. Você acha necessário que o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS deva ser reestruturado? Como e por quê?
5. Você acha que precisa implantar novas disciplinas, por quê?
6. Você acha que precisa valorizar as práticas pedagógicas no currículo do curso?
7. Em sua opinião existe alguma dificuldade na aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas?
8. De acordo com sua percepção qual impacto que a homogeneização de práticas pedagógicas provoca no processo de ensino-aprendizagem?
9. Se você tivesse a missão de propor mudanças para o curso de Pedagogia em relação às práticas pedagógicas, quais seriam suas sugestões?
10. Os docentes promovem reuniões, discussões e debates sobre o curso e suas disciplinas com que frequência?
11. Você socializa e discute com os demais professores do curso sobre planejamento das suas aulas, metodologia, as práticas pedagógicas, o comprometimento dos alunos e a avaliação, com que assiduidade, como e por quê?
12. O grupo discute estratégias de prevenção na solução de problemas que possam aparecer?
13. Que metodologias ou instrumentos privilegiam avaliar as aprendizagens?
14. Quais são as dificuldades no processo de avaliação?
15. Algum aspecto relevante que você deseja destacar?

APÊNDICE 2 – Roteiro B – Alunas caloiras do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS

1. O que levou você a fazer o curso de Pedagogia?
2. Qual a razão da escolha do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS?
3. Você tem alguma outra experiência com Magistério?
4. Os conteúdos programáticos apresentados e discutidos pelos docentes ficaram claros quanto aos objetivos das disciplinas metodologia, conteúdos e processos avaliativos?
5. Quais metodologias de ensino você gostaria que os professores mais utilizassem nas aulas?
6. Como você avalia a importância das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes?
7. Dentro das práticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram com sua aprendizagem?
8. Você acha pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?
9. Em sua opinião seria importante contemplar a prática profissional desde o início do curso?
10. Como gostaria de ser avaliada?
11. A maioria dos docentes tinha como prática discutir os critérios de avaliação?
12. Quais os instrumentos que os docentes mais utilizam para avaliar?

APÊNDICE 3 – Roteiro C – Alunas finalistas do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul – UCRS

1. O que levou você a fazer o curso de Pedagogia?
2. Por que escolheu a Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS?
3. Qual sua experiência com a prática pedagógica?
4. Você percebe alguma distância entre os conteúdos estudados no âmbito acadêmico do curso de Pedagogia, e os conteúdos necessários a práticas pedagógicas?
5. Você acha que as práticas pedagógicas são valorizadas no curso de Pedagogia?
6. Você acha necessário que o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Comunitária da Região Sul - UCRS deva ser reestruturado? Como e por quê?
7. Dentro das práticas contempladas pelos docentes em sala de aula, quais as que mais contribuíram com sua aprendizagem?
8. Os conteúdos ministrados preparam para o exercício do Magistério?
9. De acordo com sua percepção quais os impactos que a homogeneidade de práticas pedagógicas provoca na formação do profissional?
10. Você acha pertinente a valorização de práticas pedagógicas diferenciadas nas aulas?
11. Quais são os instrumentos que mais os docentes usavam para te avaliar ao longo do curso?
12. Algum aspecto relevante que você deseja destacar?