PEDAGOGIA: O PROCESSO FORMATIVO NA ÓTICA DE SEUS PARTICIPANTES

Maria da Assunção Calderano – UFJF – assuncao.calderano@gmail.com
Gláucia Fabri Carneiro Marques - UFJF - glauciafcm@oi.com.br

Introdução

O objetivo principal do texto consiste em refletir sobre o processo de formação no curso de Pedagogia, em suas dimensões acadêmicas e profissionais, a partir da percepção de seus alunos e egressos que atuam no campo educacional, no contexto de reflexões sobre o processo de formação docente na América Latina.

Essa reflexão se insere no contexto em que lacunas de estudos sobre formação docente são apontadas. Com isso, pretende-se focalizar em primeiro momento as demandas de publicação expressadas por alguns trabalhos de *estado da arte* feitos no Brasil e demais países da América Latina.

Em segundo momento são apresentadas algumas experiências inovadoras, de formação docente, sistematizadas através de um estudo comparado realizado por um conjunto de investigadores latino-americanos.

No terceiro momento são refletidas algumas informações acerca do processo de formação docente, a partir de pesquisas realizadas em Juiz de Fora - Brasil, que funcionaram como motor de uma reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Através de um recorte temático, nessas pesquisas serão destacadas informações sobre **expectativas profissionais** . nível de **satisfação profissional encontrado**, a **compreensão dos conteúdos trabalhados**, a **inserção em atividades de pesquisa** e o **estágio curricular** manifestadas por alunos e egressos do Curso de Pedagogia.

Por fim são feitas algumas considerações indicando pontos sobre os quais se defende um maior cuidado investigativo, tendo como aporte algumas contribuições de estudiosos da área.

1. Algumas reflexões acerca das publicações acerca da Formação docente no Brasil e na América Latina

No **Brasil,** em estudos de André et.al. (1999), constatou-se que as teses e dissertações produzidas sobre formação docente no período de 1990 a 1996, 76% tratam da formação inicial, 14,8% compreendem os estudos sobre a formação continuada e 9,2% se referem as questões da identidade e da profissionalização docente.

Com relação à formação docente a pesquisa aponta que o maior número de pesquisas gira em torno do Curso Normal, após os de licenciatura e por último focam o curso de Pedagogia. Nestes estudos, percebe-se uma ênfase nos aspectos avaliativos e os autores consideram como conteúdos emergentes na área de formação inicial, os temas transversais, a educação ambiental, a relação educação e saúde e as drogas.

Os estudos de formação continuada embora pouco expressivos numericamente, são abrangentes em relação ao conteúdo investigado.

Os temas identidade e profissionalização são considerados como temas emergentes por abrirem perspectivas a questões atuais como práticas culturais, carreira docente, organização profissional e sindical e questões de gênero.

Sobre artigos publicados em periódicos, a análise de teses e dissertações, trabalhos apresentados na ANPED na década de 1990, André et.al(1999). identificaram:

> uma significativa preocupação com o preparo do professor para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Permitiu ainda evidenciar o silêncio quase total em relação à formação do professor para o Ensino Superior, para a educação de jovens e adultos, para o ensino técnico e rural, para atuar nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco. (p.309)

Além desses aspectos, evidenciaram-se a rara presença de trabalhos que analisem questões como as tecnologias na formação docente. E apesar

dos artigos demonstrarem a importância da relação teoria e prática, os estudos analisam isoladamente disciplinas dos cursos de formação.

Nesta análise, verificou-se que os estudos em formação docente apresentam um excesso de discurso produzido na área e uma escassez de dados empíricos para compreender práticas e políticas educativas.

No contexto da **América Latina** destaca-se o estudo de Messina (1999), sobre as investigações realizadas no âmbito da formação docente na década de 1990. A autora destaca a importância dos estudos nessa área:

> La formación docente implica la posibilidad de recuperar las historias silenciadas de los sujetos y las historias institucionales que se alejan, igualmente, del relato oficial. Si aceptamos estos supuestos, la investigación en formación docente se presenta como doblemente relevante, ya que permitiría no sólo dar cuenta de lo que sucede en este campo sino transformarlo y, aún más, contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación. (p.147)

Apesar da relevância destas investigações, poucos estudos sobre formação docente são realizados na América Latina, segundo Messina (1999). Através das pesquisas e do trânsito por outras Ciências, a autora compreende que é possível desenvolver teorias que abarquem as características específicas do contexto educacional latino-americano.

Um aspecto analisado por Messina (1999), que deve ser ressaltado, é a importância de se considerar a formação docente relacionada ao seu contexto mais amplo:

> ...sin embargo, existe una tendencia a atribuir la responsabilidad de la formación a los profesores, como si fuera una tarea individual asociada con esfuerzo y mérito; en consecuencia, para muchos hablar de la formación docente es hablar de la falta de formación docente, de los profesores y sus «faltas», de los profesores y sus carencias. (p.152)

No estudo realizado por Messina (1999), ficou evidente que a maioria das pesquisas focaliza a formação inicial. Constataram-se as seguintes características da formação na América Latina: a formação para o ensino acontece antes da formação dada nas instituições específicas; não existem políticas voltadas para a formação inicial; a formação inicial dos professores dos vários níveis de ensino é diferente entre si e não há canais de articulação entre esses processos; o número de matrículas cai no final dos cursos; há crescente processo de feminização das matrículas; os estudantes têm menor capital simbólico. Outro aspecto diagnosticado, é que a maioria dos países da região estuda formas de se elevar para o grau superior os cursos de formação, extinguindo o curso normal.

As pesquisas sobre formação em serviço apontam uma série de entraves para o desenvolvimento profissional: pouco tempo para a preparação das aulas, pouca satisfação profissional, cursos de atualização dados de forma autoritária sem respeitar os conhecimentos prévios dos professores.

São ausentes pesquisas sobre os sindicatos e os movimentos dos professores. Messina também chama a atenção para a falta de pesquisas na questão oferta-demanda de professores e sua articulação com a formação inicial e contínua. Um ponto escassamente explorado é a investigação dos conhecimentos pedagógicos dos próprios formadores.

A partir das considerações apontadas nas pesquisas , Messina (1999) enfatiza "*la necesidad imperiosa de referir la formación docente al trabajo docente y al saber pedagógico, o sea, a lo que sucede en las escuelas, a las historias de los sujetos, a las historias institucionales nunca explicitadas, especialmente en la escritura*."(p.166) Dessa forma, a autora propõe que se criem condições para que os professores junto a pesquisadores, possam dar visibilidade às práticas, aos discursos, aos percursos de trabalho em seus aspectos positivos e negativos nas investigações de formação docente.

2. Algumas reflexões sobre experiências latino-americanas

Nesse contexto de escassez de estudos sobre a temática, vale ressaltar alguns trabalhos que focalizam a formação docente, seja de forma comparada ou de forma contextualizada, focalizando situações específicas.

No âmbito da América Latina, propostas Inovadoras em formação docente no contexto da América Latina transformaram-se em foco de estudo e matéria para uma publicação expressiva, na qual um estudo comparado se apresentou por diferentes pesquisadores.

Na **Argentina,** a experiência analisada por Pogré e Merodo (2006), está sendo realizada na *Universidad Nacional de General Sarmiento* (UNGS),em Buenos Aires. A maior parte de seus alunos provém de lugares com baixo nível socioeconômico, sendo que cerca de 85,5% dos estudantes que ingressaram na UNGS em 2003 trabalham e destes 38,9% são a principal fonte de renda que sustentam suas famílias. Uma das características resultantes desse processo é o fato de muitos alunos da UNGS entrarem tardiamente na universidade devido a interrupções em sua trajetória educativa.

Com o intuito de promover uma maior integração entre as características peculiares de seus estudantes e o trabalho que realizarão após sua formação, uma das propostas da UNGS consiste em:

> articular el proyecto político institucional a las necesidades específicas de la comunidad em la que está inserta, produciendo conocimiento em articulación com esas demandas y necesidades y formando perfiles que puedam articularse com el médio uma vez graduados. (POGRÉ & MERODO, 2006, p. 77)

Para a execução dessa proposta organizou-se uma estrutura organizativa que acompanhe este processo. Um dos pontos refere-se à proposta curricular que se organiza em torno de núcleos de problematização articulados com a produção de conhecimentos dos diversos campos disciplinares.

Os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação se inserem nos núcleos de forma multidisciplinar, sendo compreendidos como meios para o entendimento da escola e do contexto cultural, social e político em que se insere.

Algumas condições são apontadas como necessárias para que se desenvolva o trabalho com enfoque multidisciplinar. Entre elas, destacam-se o tempo que o professor deve se dedicar à sala de aula e às reuniões

coletivas junto aos outros professores da instituição; uma cultura e projeto institucional que valorize o caráter multidisciplinar do trabalho desenvolvido; professores pesquisadores que estejam relacionados a linhas de investigação e não a cátedras. Essas questões abrangem a flexibilidade da dimensão institucional e organizacional para garantir a sua realização.

Através de investigações realizadas na instituição sobre o trabalho multidisciplinar na formação de professores, percebeu-se que essa perspectiva contribui para a valorização, por parte dos estudantes, dos aspectos pedagógicos e didáticos da formação. Também se constatou que o processo multidisciplinar resulta enriquecedor aos professores que participam da experiência.

Uma das dificuldades apontadas para o desenvolvimento do trabalho multidisciplinar, diz respeito à dimensão política, pois essa forma de desenvolver os conteúdos perturba a hegemonia de determinadas disciplinas. Por isso, é importante que a equipe docente esteja de acordo com o trabalho cooperativo para a execução dessa proposta.

Além da proposta curricular, outras características tentam abarcar os pressupostos explicitados na proposta da UNGS, como a presença de um número considerável de docentes investigadores com dedicação exclusiva, apoio tutorial dos professores aos alunos, bolsas de ajuda econômica, ofertas de pós graduação.

Conforme analisa Progré e Merodo (2006), alguns desafios se mostram presentes para o trabalho desenvolvido na UNGS: Como a manter da qualidade na proposta multidisciplinar aliado ao crescente número de alunos? Como aprofundar a articulação entre a formação pedagógica e a orientação das disciplinas? Como manter a proposta multidisciplinar sem desvalorizar as especificidades das disciplinas?

No **Chile,** o programa de formação docente da *Universidad Arcis* , foi analisado por Cruz (2006). Nesta instituição, existiam cursos de Artes, Ciências Sociais e Humanidades. Devido à demanda externa por formação docente e por um amadurecimento das idéias pedagógicas no interior da universidade, decidiu-se pelo oferecimento do curso de Pedagogia Básica na instituição.

A partir desta proposta, estabeleceu-se o perfil desejado do egresso e as formas de alcançar estes resultados. Entre elas está a **concepção dos**

estudantes enquanto autores. No primeiro ano de seus estudos, os alunos produzem e editam um livro. Esta experiência possibilita aos estudantes uma preparação para as produções que deverão realizar no decorrer do estudo. Outro aspecto importante envolve características relativas aos professores que atuam no curso. Eles são relacionados às três áreas: Artes, Humanidades e Educação e são ativos participantes dos campos em que trabalham.

Para que o programa ultrapasse a concepção tradicional de conceber a realidade como "verdade", empobrecendo o exercício reflexivo e crítico, é destacado "*transversamente una epistemología no representacional y, por ende, potencia el ejercicio interpretativo, enfatizando que la propia esperiencia es interpretación*."
(CRUZ, 2006, p.196)

Outros aspectos a serem considerados neste programa são o trabalho direto com as fontes da produção intelectual; a promoção de um espaço de autoconstrução do currículo pelos próprios estudantes; a concepção de arte como possibilidade de expressão crítica e reflexiva e inclusa no currículo nas áreas de plástica, literatura e teatro.

Com relação à prática, o programa compreende três tipos diferenciados: a primeira relaciona-se com o mundo escolar enquanto objeto de estudo, a segunda focaliza as práticas realizadas no interior das didáticas e a última consiste na inserção do aluno na escola nas dimensões do trabalho escolar, da gestão educativa e do trabalho na sala de aula.

Nas considerações traçadas por Cruz (2006), esta experiência demonstra claramente a constituição do espaço universitário como meio crítico e reflexivo cuja dinâmica compreende a arte e humanidades. Nas palavras do autor "*El programa de Talagante, sin desconecer la responsabilidade social de los educadores, los há pensado como creadores e intelectuales[...] Es esta atmosfera, cuyos efectos em la autoestima y em los rendimientos acadêmicos son fácilmente observables*..." (CRUZ, 2006, p.206)

O autor destaca também a perspectiva trabalhada no programa com relação aos saberes do professor, que podem ser compreendidos não somente como conteúdos, mas também como procedimentos e atitudes.

Como desafios a serem enfrentados por esse programa, Cruz (2008), aborda a questão da legitimidade acadêmica, de propiciar maior coerência e articulação das áreas artísticas e humanistas com a pedagógica e da ausência da tecnologia em seu desenho curricular.

Outra experiência inovadora encontra-se na **Colômbia** – UPN. A *Universidad Pedagógica Nacional* localizada na Colômbia, é a única instituição universitária do país dedicada à formação de professores e investigação sobre a educação e a Pedagogia. Compreende cursos de licenciatura, especializações e mestrado.

Um aspecto relevante, conforme a autora que analisou o trabalho de formação realizado nesta universidade, é o papel da prática nos programas de formação: *"El concepto de práctica educativa está estrechamente relacionado com el desarollo de proyetos pedagógicos, em la medida que a través de ellos los futuros docentes pondrán em marcha los conocimientos construídos em su proceso de formación."* (BERNAL, 2006, p. 230)

Dessa forma, a prática pedagógica se desenvolve dentro de bases investigativas de análise com o objetivo de construir novas propostas educativas. A reflexão teórica é confrontada com a prática educativa subsidiando as experiências com novas metodologias e sua interação com o contexto escolar.

Na *Universidad Pedagógica Nacional* funciona o *Proyeto Curricular de Licenciatura em Educación Infantil*, com o objetivo de propiciar a formação de professores para o trabalho com crianças menores de oito anos. Para a autora, o eixo maior deste projeto, é se constituir uma ponte entre os níveis preescolar e os primeiros anos do ensino fundamental.

O projeto parte do pressuposto que a criança participa como sujeito da produção de saberes adotando suas próprias posições. Assim, o programa se propõe a entender a infância de forma integral, contextualizando a criança colombiana dentro de uma cultura e história própria.

Um dos motivos apontados para a organização do *Proyeto Curricular de Licenciatura em Educación Infantil*, foi a constatação, pelos dados do Ministério da Educação Nacional, que os níveis de repetência e evasão são expressivos na primeira série primária. Assim, pretende-se formar

professores numa perspectiva reflexiva e crítica que possa subsidiar a prática e possibilitar ao docente agir como

> ...constructores permanentes de propuestas pedagógicas, políticas, siciales y culturales em favor de la infância y com um compromiso social que los identifica como agentes transformadores de la realidade educativa del país. (AGUDELO apud BERNAL, 2006, p. 240)

O *Proyeto Curricular de Licenciatura em Educación Infantil*, tem duração de cinco anos e sua organização curricular se estrututura em *ciclos (fundamentación y profundización y énfasis) y ambientes de formación.*

Nos ciclos de *fundamentación*, a formação é concebida como um processo transitório entre as formações prévias dos estudantes e sua articulação com os percursos acadêmicos mais específicos. Este ciclo é integrado ao ambiente de formação pedagógica e didática e ao ambiente de formação lingüística. A prática pedagógica se inicia desde o primeiro semestre de formação.

Nos ciclos de *profundización y énfasis* , são abordadas questões relativas ao estudo das produções da fronteira, as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem e as possibilidades de solucionar problemas encontrados.

Além dos ciclos e dos ambientes de formação, estão previstos a participação dos estudantes em *espacios enriquecidos* e em seminários eletivos e opcionais. Os *espacios enriquecidos*, são a constituição de grupos acadêmicos (professores e estudantes) com o objetivo de explorar, investigar e produzir conhecimento. A partir desta participação, os estudantes elaboram projetos de pesquisa e intervenção (que constituem o eixo central da prática) com estratégias didáticas e pedagógicas inovadoras para serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Segundo Bernal (2006), este projeto apresenta aspectos importantes para análise no contexto da formação. Entre eles menciona-se que o contato com a prática desde o inicio do percurso acadêmico, amplia a possibilidade de questionamentos em torno da teoria, mas a autora sugere que se investigue com maior profundidade como a conjugação teoria-prática influencia na construção de propostas voltadas para a infância.

Outro aspecto destacado compreende a relação pedagogia, disciplina e prática que é redimensionada a partir da compreensão da disciplina enquanto ferramenta para a reflexão e ação no contexto escolar.

Em relação à concepção de professor enquanto sujeito, que no programa se revela nas opções que o estudante tem de adaptar o percurso curricular às áreas de seu interesse com ciclos complementares, a autora compreende como necessário aprofundar a compreensão de sujeito neste programa de formação docente.

3. Processo de formação docente e pesquisas relacionadas

No campo **Brasil**, algumas experiências curriculares tem sido desenvolvidas a partir de pesquisas no campo da formação de professores. Entre elas destaca-se o processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia que teve por base algumas pesquisas realizadas em Juiz de Fora, Minas Gerais. Essas retro-alimentaram os debates, a condução do processo de avaliação do currículo e a proposição de novas orientações curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora – Brasil. As reflexões por elas produzidas serão aqui trazidas particularmente no que se referem a **expectativas profissionais**, a inserção em **atividades de pesquisa,** o nível de **satisfação profissional** encontrado frente aos **conteúdos trabalhados**, e o **estágio curricular**, no tocante aos sujeitos da pesquisa – alunos do curso de Pedagogia.

As duas pesquisas a que se refere são: "O aluno da Pedagogia **dez anos mais tarde**" e "Pedagogia: **da Universidade ao Mundo do Trabalho**", ambas realizadas por Calderano (2003 e 2004), com alunos e egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora/Brasil.

Serão refletidos aqui alguns aspectos dessas pesquisas. Ao avaliarem o atendimento do curso, frente às próprias expectativas, foi visto que a maioria dos alunos apresenta um grau médio de satisfação dessas expectativas: 49,7% das respostas válidas indicam que o curso "respondeu a algumas de suas expectativas"; para 38,0%, o curso "respondeu a muitas de suas expectativas"; 07,8% "respondeu muito pouco a suas expectativas".

TABELA 1 - SENTIMENTO DO ALUNO EM RELAÇÃO AO CURSO DE PEDAGOGIA

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Não respondeu a nenhuma de suas expectativas	2	1,1	1,1
	Respondeu a muito poucas expectativas.	14	7,7	7,8
	Respondeu a algumas expectativas	89	49,2	49,7
	Respondeu a muitas expectativas	68	37,6	38,0
	Respondeu a todas expectativas	6	3,3	3,4
	Total	179	98,9	100,0
Missing	Não respondeu	2	1,1	
Total		181	100,0	

Fonte: O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde. 2005

Esse duplo sentido "alcance e não alcance das expectativas" revela um campo rico de reflexão – diagnóstico e prognóstico – relacionado ao curso de Pedagogia e a atuação do Pedagogo. Aponta, simultaneamente, uma crítica e uma perspectiva diante do Curso. Ele não está destituído de sentido, mesmo não contemplando todas as expectativas previstas.

Do ponto de vista ***ideal***, o aluno de Pedagogia deseja prioritariamente trabalhar como **Professor** – 38,3% do percentual válido, equivalente a 64 respondentes; em segundo lugar, como **Pedagogo** – 33,5%; **Psicopedagogo** – 6%; **Psicólogo** – 5,4%. A partir daqui o percentual cai para 1,8% referente à profissão de **Médico** e **Pesquisador**. Em seguida, esse percentual diminui, ainda mais, para menos de 1% em dezenas de outras categorias profissionais.

É interessante observar que, ao falar de ***condições reais***, no que se refere ao trabalho como **Pedagogo**, o percentual válido sobe para 82,2%, equivalente a 139 respondentes. Isso pode revelar, do ponto de vista prático, que o trabalho de **Professor** está inteiramente associado ao de **Pedagogo** e vice-versa. Seguido pela atuação em **Psicologia**, na ordem de 3% (percentual válido). As demais categorias profissionais vão aparecendo na ordem de 2% a 0.6%, deixando claro que, em condições reais, para esses acadêmicos, o campo da Pedagogia, associa-se ao da docência. Tais reflexões, apresentadas em Calderano (2005,a) indicam uma nebulosidade

na perspectiva de trabalho docente e também no campo conceitual dessa profissão, percebida pelos acadêmicos da Pedagogia. Alguns superam essa opacidade, buscando novas formas de inserção no curso.

Diante das novas exigências educacionais, e tendo também em mente a busca de uma pós-graduação, percebeu-se, através dessa pesquisa o crescimento do interesse pela pesquisa, como atividade curricular do aluno de Pedagogia. O percentual de 12,60% dos alunos que "participam de pesquisa", em 1993, aumenta para 19,50% em 2003. Existem alunos que, por motivos estranhos à sua vontade, hoje não participam, mas já participaram (8,90%). Foram localizados outros que se encontram em "outra situação" (6,70%), revelando se envolver na pesquisa como voluntário e não bolsista. Neste somatório podemos entender que em 2003, o percentual é de 35,1% dos que possuem algum vínculo com a atividade de pesquisa, contra 12,60% em 1993. (Calderano, 2005,a) É o que mostra a tabela seguinte:

PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE PESQUISA

	Ano de 1993 (123 respondentes)	Ano 2003 (181 respondentes)
Nunca Participou	87,40 %	64,90 %
Já participou, mas agora não	-	08,90 %
Participa atualmente	12,60 %	19,50 %
Outra situação	-	06,70 %
TOTAL	100,00 %	100,00 %

Fonte: Calderano, 2004

Essa participação crescente nas atividades de pesquisa vem desafiando os discentes, qualificando-os para decifrar problemas estruturais no currículo do Curso.

Apontando a "grande lacuna do Curso de Pedagogia", o maior destaque apresentado pelos alunos foi para a "relação universidade e

escola, teoria e prática". Essa categoria reuniu 39,8% das respostas válidas, seguida de "currículo", que obteve um percentual de 23,3%.

Para o aluno o Curso de Pedagogia não apresenta-se de forma satisfatória. Ao focalizar as lacunas do Curso, percebe-se que o currículo, a relação entre a universidade e a escola, a valorização do curso e as relações interpessoais e inter-institucionais precisam ser melhor trabalhados.

TABELA 3 - LACUNA APRESENTADA PELO CURSO

		Frequenc	Percent	Valid Percent
Valid	Desvalorização do curso	23	12,7	17,6
	Currículo	***31***	***17,1***	***23,7***
	Recursos	7	3,9	5,3
	Qualificação dos professores	7	3,9	5,3
	Relação Universidade/Escola, tec	***53***	***29,3***	***40,5***
	Alunos desinteressados	2	1,1	1,5
	Interação (professor, aluno, coorde	8	4,4	6,1
	Total	131	72,4	100,0
Missin	Não há lacuna	3	1,7	
	Não respondeu	47	26,0	
	Total	50	27,6	
Total		181	100,0	

Fonte: O Aluno do curso de Pedagogia: dez anos mais tarde. Calderano (coord.), 2005.

Avaliando de forma pontual o grau de satisfação do aluno de Pedagogia frente a seu curso, observou-se que o índice maior de satisfação manifesta-se relacionado ao "desenvolvimento da capacidade crítica" (58%) seguida pela "qualidade do conhecimento oferecido/estimulado pelo curso":

TABELA 4 - GRAU DE SATISFAÇÃO DO ALUNO, LEVANDO EM CONTA A EXPERIÊNCIA NO CURSO

	Insatisfeito		Satisfação relativa (às vezes sim, às vezes não)		Satisfeito		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Relacionamento com os professores	7	(4%)	108	(60%)	65	(36%)	180	(100%)
Atividades de estudo propostas pelos professores	19	(11%)	123	(68%)	38	(21%)	180	(100%)
Atendimento às necessidades e interesses acadêmicos	43	(24%)	86	(48%)	51	(28%)	180	(100%)
Qualidade do conhecimento oferecido/ estimulado pelo curso	25	(14%)	81	(45%)	73	(41%)	179	(100%)
Desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade, oferecida pelo curso	23	(13%)	53	(29%)	104	(58%)	180	(100%)
Respeito à tomada de iniciativas por parte dos alunos	38	(21%)	77	(43%)	65	(36%)	180	(100%)
Estímulo à autonomia intelectual dos alunos	38	(21%)	73	(41%)	69	(38%)	180	(100%)
Aplicabilidade profissional do conhecimento propiciado pelo curso	34	(19%)	90	(50%)	55	(31%)	179	(100%)
Possibilidade de aproveitamento da experiência profissional dos alunos no espaço acadêmico	48	(27%)	62	(35%)	66	(38%)	176	(100%)

Fonte: O Aluno do Curso de Pedagogia: dez anos mais tarde. Calderano (coord.), 2005.

No entanto, o grau de satisfação distingue-se internamente, de acordo com algumas características dos alunos. Nas entrevistas realizadas com os alunos da Pedagogia, verificou-se que quando, durante o curso, ele desenvolve e articula as atividades curriculares regulares com uma prática docente, ou com uma inserção em projetos de iniciação científica ou de monitoria, esse aluno percebe o curso de forma diferenciada. Nessas circunstâncias, ele consegue tirar melhor proveito do curso e ele apresenta também contribuições efetivas, enriquecendo os debates em sala de aula e transitando de maneira mais segura entre os diferentes campos de formação e atuação profissional. Quando essas situações não ocorrem, observa-se um sub aproveitamento das atividades acadêmicas, reduzindo-as a cumprimento de horas e de tarefas, não conseguindo efetuar as transposições necessárias entre os campos da universidade e da escola. (CALDERANO, 2005,a)

Por sua vez, o estágio curricular apresenta-se fragmentado, também aos olhos dos alunos que manifestam tal sentimento ao final do curso ou no desempenho de suas atividades profissionais, logo após o término do curso. Em particular, os egressos revelam que as atividades de estágio muito pouco contribuíram com seu processo de formação. A exceção dessa

consideração fica a cargo de acadêmicos que conseguiram construir sua trajetória no curso marcada pela inserção em grupos de pesquisa. Tal inserção favorece a realização da transposição dos estudos e atividades feitas para o campo educacional prático. Por outro lado, aqueles alunos que atuaram como estagiários nas escolas, indo além do estágio curricular obrigatório – a esses também o curso ofereceu um efeito agregado, estimulando, por força das circunstâncias a busca de relações contínuas ao estabelecimento de elos indispensáveis para a transposição didática e a atuação profissional responsável.

Essas observações que emergiram dos trabalhos de pesquisa ajudaram sobremaneira no processo de reestruturação curricular do Curso de Pedagogia que buscou contemplar maior inserção do aluno em atividades de pesquisa, apresentando uma nova proposta de estágio e explicitando uma relação de aproximação necessária entre universidade e escola, formação inicial e continuada. Esse e outros enfoques específicos à reestruturação curricular foram tratados em outros trabalhos e no relatório de reestruturação curricular do curso de Pedagogia. (Calderano, 2007)

4. Considerações finais

Tardif (2002) apresenta algumas características do saber docente. Os saberes são temporais em três sentidos. Em primeiro lugar, porque parte do que os professores sabem sobre sua prática pedagógica, e sobre como ensinar, saberes que provém de sua história de vida, principalmente da vida escolar. Em segundo lugar, porque os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição da competência, na estruturação da prática profissional. E o terceiro sentido, porque são utilizados e desenvolvidos no âmbito de uma carreira.

Nota-se, ainda na literatura, a existência de vários tipos de saberes docentes, que segundo Tardif (2000) contribuem na configuração de verdadeiro "reservatório" que seriam o:

- saber curricular: com ele a escola seleciona e organiza saberes produzidos pelas ciências e os transforma em programas escolares;

- saber das ciências da educação: que são determinados conhecimentos profissionais, é um saber profissional específico que guia a ação pedagógica;
- saber experiencial: que é pessoal , feito de pressupostos e argumentos próprios;
- saber da ação pedagógica: que refere-se ao saber experiencial, tornado público e testado por pesquisas.

Segundo Tardif (2000, p.230), "o professor possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta".

Através da relação dialética entre a experiência prático-social e a consciência que se vai formando em torno dessa experiência, homens e mulheres vão se auto-transformando, transformando, portanto, suas relações, sua prática e sua consciência. A consciência da situação em que se vive nasce das contradições da vida atual a partir das ações concretas dos homens. Por isto é que Marx e Engels (1986) dizem:

> produzindo seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (...) O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (p.27 e 28).

No bojo destes estudos sobre formação docente, percebe-se a necessidade de se repensar a formação e a prática do professor, considerando a complexidade da prática docente e o seu impacto sobre o desenvolvimento profissional do professor. Segundo Libâneo (2004, p.35) "colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e competências do ensinar", onde a articulação entre teoria e prática acontece de fato e nesse sentido a parceria entre campo profissional e os cursos de formação é de suma importância na consolidação desses

objetivos. Nessa perspectiva defende-se uma aproximação responsável entre as universidades e as redes de ensino como produtores de saberes e campo de atuação que qualificam mutuamente o significado social dos conteúdos, o trabalho docente e a formação inicial e continuada. Defende-se também um estreitamento entre instituições que buscam a realização de propostas inovadoras a fim de se estabelecer e fortalecer uma rede de ações que propiciem mudanças efetivas no interior das instituições e redes de ensino nas políticas educacionais.

Referências

ANDRÉ, Marli *et al*. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999

BERNAL, Maria del Pilar Unda. La licenciatura em educación para La infância de La Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia. In: CAMPOS, Magali Robalino & KÖRNER, Anton. **Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente**.
Chile: UNESCO, 2006

CALDERANO, M. da Assunção. Reestruturação curricular da Pedagogia UFJF: Uma síntese. In: **II Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras**, 2007, Brasília. Anais do II Encontro Nacional de Coordenadores de Curso de Pedagogia das Universidades Públicas Brasileiras, 2007 .

_____. **O Aluno de Pedagogia: dez anos mais tarde**. Relatório parcial de pesquisa. FACED/ UFJF, 2004 (a).

_____. **O Perfil do Pedagogo: concepções teóricas e seus interesses profissionais – um olhar comparativo 1993 e 2003**. Belo Horizonte, Anais do Fórum Nacional de Pedagogia, 2004 (b).

_____. **O Aluno de Pedagogia: dez anos mais tarde**. Relatório parcial de pesquisa. FACED/ UFJF, 2004 (a).

_____. **O Perfil do Pedagogo: concepções teóricas e seus interesses profissionais – um olhar comparativo 1993 e 2003**. Belo Horizonte, Anais do Fórum Nacional de Pedagogia, 2004 (b).

_____. **O Aluno do Curso de Pedagogia: da Universidade ao Mundo do Trabalho.** Projeto de Pesquisa apresentado à PROPESQ/UFJF, 2004(c).

_____. **Das aspirações à satisfação profissional**. In: II Fórum de Investigação Qualitativa, 2003, Juiz de Fora. Anais do II Fórum de Investigação Qualitativa. Juiz de Fora : FEME, 2003

_____. **O Perfil do Pedagogo: concepções teóricas e seus interesses profissionais – um olhar comparativo 1993 e 2003**. In: FÓRUM NACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2004. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UEMG, 2004,b.

_____. Aspectos Acadêmico-profissionais do Aluno de Pedagogia: seu perfil e perspectivas atuais. In: VII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL / REGIÃO SUDESTE, 2005, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: 2005, a.

_____; BARBACOVI, Lecir Jacinto; NEVES, Cátia Maria Ribeiro; SAÇÇO, Thays Alessandra. **Veredas E Motivações De Um Processo De Formação Continuada: Educação A Distância Em Minas Gerais. ENDIPE,** 2006.

_____; MAGALHÃES, Jaqueline Gomes. **O Aluno de Pedagogia: da Universidade ao Mundo do Trabalho**. Relatório parcial do Projeto de Pesquisa, apresentado à PROPESQ, UFJF, Juiz de Fora, 2006.

CRUZ, Emílio Gautier. EL caso del programa de formación docente de La Universidad ARCIS em Talagante. In: CAMPOS, Magali Robalino & KÖRNER, Anton. **Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente.** Chile: UNESCO, 2006

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre literatura e arte.** 3.ed. São Paulo: Global, 1986.

MESSINA, Graciela. Investigación em o investigación acerca de la formación docente: um estado del arte em los noventa. **Revista Iberoamericana de Educación.** N. 19, p.145-207. jan.-abr. 1999. Disponível em: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19.htm. Acesso em 13/06/2007

POGRÉ, Paula & MERODO, Alicia. La experiência de formacion docente de La Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina. In: CAMPOS, Magali Robalino & KÖRNER, Anton. **Modelos Inovadores em la Formación Inicial Docente.** Chile: UNESCO, 2006

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n° 13, jan/fev/mar/abr. 2000.

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