PROCESSOS DE FORMAÇÃO E O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Maria da Assunção Calderano
assuncao.calderano@ufjf.edu.br

1 Contexto das reflexões

As reflexões aqui trazidas foram construídas no cotidiano da vida acadêmica, enquanto docente do ensino superior. Tanto nas atividades de ensino, quanto na pesquisa e extensão tem sido possível elencar uma série de considerações acerca da profissão docente – seu processo de formação e seu espaço de atuação. Tais considerações se transformaram em questões de pesquisa com o objetivo de identificar, de um lado, as contribuições do processo de formação no desenvolvimento das atividades profissionais e, de outro, verificar em medida as demandas do espaço profissional escolar são repercutidas e debatidas no interior do curso de preparação profissional. Em outras palavras, o objetivo central desses estudos é analisar as proximidades e os distanciamentos entre o campo da universidade enquanto espaço acadêmico de preparação profissional e o campo da escola – espaço de atuação profissional. É importante destacar que não se trata de definir esses campos, reduzindo-os a partir de suas diferenças, mas articulá-los tendo em vista a possibilidade de diálogos contínuos e necessários.

Para o propósito desse texto, duas pesquisas são trazidas, e em cada uma delas, alguns enfoques foram escolhidos na perspectiva de um estudo paralelo. Tendo em vista as semelhanças e diferenças entre o perfil dos sujeitos dessas pesquisas e seus objetivos específicos, serão apresentadas brevemente, algumas considerações acerca dos sujeitos envolvidos em cada uma delas, bem como o foco do estudo e as principais questões envolvidas em cada processo de investigação.

A **primeira pesquisa** - *Impactos do Veredas enquanto Projeto de Formação de Professores em serviço e a distância* – foi

desenvolvida coletivamente[1]. O foco dessa investigação[2] é o Curso VEREDAS, desenvolvido no estado de Minas Gerais/Brasil, que habilitou, em nível superior, 13751 (Treze mil setecentos e cinqüenta e um) professores em exercício, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse projeto de formação de professores, na modalidade de ensino a distância, constitui uma política educacional de MG/BR. Para seu desenvolvimento foi constituída uma rede de Instituições do Ensino Superior, identificadas como AFOR – Agência de Formação. A Universidade Federal de Juiz de Fora, se responsabilizou por três Lotes/Regiões em Minas Gerais, totalizando 1800 (um mil e oitocentos cursistas). Tendo em vista o grande contingente de cursistas, julgou-se oportuno e necessário proceder a um levantamento de informações junto a esses cursistas com o fim de identificar os impactos desse processo de formação, considerando que esses cursistas possuem uma característica em comum – são professores em exercício. A partir de abordagens transdisciplinares, foram definidas cinco grandes dimensões que orientaram a construção dos instrumentos de coleta e análise de dados. Dos 1800 cursistas da AFOR/JF, 1446 sujeitos foram contactados. Esses responderam a um questionário, com o propósito de identificar e analisar alguns impactos desse projeto Veredas na vida desses profissionais. Neste texto serão focalizados, logo mais adiante, alguns aspectos dentro do objetivo específico: perceber a proximidade e/ou o distanciamento entre a universidade e a escola, entre o campo de formação e atuação profissional.

A **segunda pesquisa**[3], matéria prima dessa reflexão, intitula-se *Pedagogia: da Universidade ao Mundo do Trabalho*[4]. Os sujeitos desse estudo são os alunos do Curso de Pedagogia da UFJF/Brasil. Esse curso

---

[1] Trata-se de um trabalho transdisciplinar realizado por um grupo de pesquisa, sob a coordenação de Calderano e Silva (2005). Esta pesquisa teve apoio do CNPQ e BIC/UFJF.

[2] O banco de dados foi criado, contando com o trabalho das auxiliares de Pesquisa Thays Alessandra Saçço e Cátia Mara Ribeiro Neves – bolsistas do projeto.

[3] O Relatório Parcial dessa pesquisa poderá ser visto em Calderano et all (2006,a)

[4] Jaqueline Gomes Magalhães e Juliana Célia dos Santos trabalharam, como bolsistas do BIC/UFJF, nessa pesquisa, bem como na outra pesquisa também citada: *O aluno da Pedagogia: dez anos mais tarde*.

é oferecido nos turnos diurno e noturno, na modalidade presencial. Esta pesquisa surge como desdobramento de duas outras: a) O Perfil do aluno de Pedagogia – realizada em 1993[5]; b) O aluno da Pedagogia: dez anos mais tarde - realizada em 2003. Através dessas duas pesquisas foi possível identificar e compreender algumas semelhanças e diferenças entre o perfil dos alunos da Pedagogia no que se refere à vida cotidiana, razões de sua opção pelo curso, percepção e avaliação de si mesmo e do curso, perspectivas de trabalho profissional. Decorrente desse estudo, surge o interesse em investigar e esboçar – na pesquisa aqui destacada – a trajetória acadêmico-profissional do aluno que transita da Universidade ao Mundo do Trabalho e vice-versa, buscando os caminhos construídos e/ou destruídos por ele, mediados pelo curso de formação. Como se trata de um perfil não unívoco dos cursistas interessa-se por identificar em que medida e de que forma a percepção do curso guarda relação com a experiência profissional desse sujeito em questão. Dessa forma, entre os objetivos principais dessa pesquisa – *Pedagogia: da Universidade ao Mundo do Trabalho* – encontram-se: verificar de que forma os conhecimentos adquiridos/construídos na universidade se fazem presentes no espaço de trabalho do aluno e, identificar em que medida os conhecimentos e desafios enfrentados no mundo do trabalho são refletidos e redimensionados no campo da universidade.

Ambas as pesquisas têm como base comum a Teoria da Práxis de Bourdieu (1982; 1994,a; 1994,b) e a Teoria da Estruturação de Giddens (1989; 1997;1998).

Os enfoques específicos de cada teoria auxiliam na compreensão tanto do perfil do aluno-cursista ou professor-cursista, bem como na percepção, apresentada por ele, quanto à sua própria ação social, suas potencialidades e limites e as potencialidades e limites de sua profissão. Respectivamente, os conceitos de *habitus* e *campo* em Bourdieu e os conceitos de *agência*, *estrutura* e *ação* em Giddens vêm cooperar no processo de compreensão e explicação – ainda que parcial

[5] Ver Calderano 1995; 2004,b;2005,a.

– do que acontece com os cursos de formação e com as práticas docentes, no que se refere às proximidades e distanciamentos presentes entre elas.

Com o auxílio desses conceitos teóricos, pretende-se focalizar alguns aspectos, entrelaçando os resultados das duas pesquisas centrais desse estudo. Inicialmente serão apresentadas algumas considerações sobre o perfil dos alunos e as razões que levaram os cursistas a ingressarem no curso de graduação – Veredas ou Pedagogia. Serão também apresentados alguns aspectos do *habitus* cultural e acadêmico de ambos os grupos pesquisados. A percepção de si mesmos e do curso no qual estão inseridos serão trabalhados, com o fim de delinear o grau de reflexividade apresentado pelos cursistas. Por fim, a identificação do nível de satisfação acadêmica e profissional[6] será destacada com o propósito de mapear pontos estratégicos que sinalizam a importância de um processo de formação voltado para uma preparação acadêmico profissional sólida, que permita a ampliação de uma via de mão dupla entre o campo teórico e prático, entre a universidade e a escola, entre os princípios, os fins e os meios de alcançá-los.

2 Considerações sobre as informações coletadas

2.1. Perfil dos alunos

Os alunos do Curso Veredas, atuam no Ensino Fundamental como professores das séries iniciais. Todos eles, fizeram o Curso de Magistério, no Ensino Médio. Diferentemente, os alunos do Curso de Pedagogia[7], em sua extensa maioria, não têm conhecimento prévio relativo à formação de professores. Isso reflete no campo do trabalho. Apenas 27,6% trabalham como professores. Há um grande

[6] A partir de uma tese de Doutorado sobre *Satisfação Profissional do Trabalhador Brasileiro*, (Calderano 2002) foram feitas algumas publicações que focalizaram o grau de satisfação e de aspiração do profissional em educação comparando-o ao de outras categorias profissionais. (Calderano 2003, 2004,a)

[7] Sobre o perfil dos alunos da Pedagogia e suas expectativas diante do curso, algumas publicações foram feitas com base nesses estudos. (Calderano, 2004,b; 2005,b)

contingente que não trabalha em escola (23,8%). Alguns trabalham na escola, mas em cargo de secretaria ou algo similar (11,6%).

TABELA 1 - TRABALHO ATUAL DO ALUNO

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	Como professor(a)	50	27,6	43,9
	Na escola,mas em outra função	21	11,6	18,4
	Não trabalha em escola	43	23,8	37,7
	Total	114	63,0	100,0
Missing	Não respondeu	4	2,2	
	Não se aplica	63	34,8	
	Total	67	37,0	
Total		181	100,0	

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

Esse aluno da pedagogia difere também, em suas características do aluno – desse mesmo curso – há dez anos. Antes, havia muitos alunos que se dedicam apenas ao estudo. E os que trabalhavam, em sua maioria atuam como professores. Hoje, apenas 14,9% "não precisam trabalhar". Encontram-se "desempregados" 19,3%. Trabalham atualmente, 55,2% dos alunos, de acordo com a pesquisa feita em 2003, junto a todos os alunos do Curso de Pedagogia.

2.2. Razões que motivaram a escolha pelo Curso de Graduação

Esse perfil diferenciado por épocas e por curso revela também diferentes razões que levaram os alunos tanto do Veredas quanto de Pedagogia a optarem pelo curso de Graduação.

Ao se indagar sobre o "principal" motivo ou razão que levou o cursista a se inscrever no Curso Veredas[8], observou-se uma série de respostas que foram reagrupadas em cinco grandes categorias: "*influência de familiares e outras pessoas*"; "*Questão financeira*"; "*Força das circunstâncias*"; "*Ascensão social*" e "*Postura pessoal/profissional*".

A partir desse estudo, observou-se o seguinte: apareceram, em primeiro lugar, motivos ligados à "postura pessoal profissional" (59,9% das respostas válidas). Nessa categoria, encontram-se respostas tais

[8] Para um detalhamento dessas razões e suas correlações com a compreensão, por parte do cursista, sobre a função social do ensino, ver Calderano, Barbacovi et all (2006,a)

como: "ser professor(a) sempre foi meu sonho"; "Por gostar de trabalhar com crianças"; "Para ter uma profissão em que poderia aprender sempre mais"; "Por achar que poderia ajudar no desenvolvimento das pessoas".

Em segundo lugar ficaram as respostas integrantes a uma outra categoria; "*ascensão profissional*", com 22% das respostas. Nessa categoria, encontram-se afirmativas tais como: a inscrição no Veredas se deu "por causa do prestígio e status" ou "para sair com um diploma". É em terceiro lugar, com 13,3%, que aparece a "força das circunstâncias" A essa categoria, correspondem afirmações, tais como: "foi por acidente, não sei bem porque"; "não existia outro curso em minha cidade"; "falta de opção"; "por falta de condições de seguir a carreira sonhada"; "por poder conciliar o trabalho dentro e fora de casa".

Destaca-se que nessa pesquisa sobre os Impactos do Veredas, procurou-se identificar e comparar as razões que levaram o cursista a: 1) fazer o Magistério do Ensino Médio: 2) continuar trabalhando na educação e 3) inscrever-se no Curso Veredas. É interessante notar que a "influência de familiares e outras pessoas" – categoria manifestadas como: "Segui o exemplo de pessoas importantes para mim"; "Para agradar minha família"; "Estímulo de minha família". – apresenta um percentual cada vez menor quando se trata de analisar a trajetória de vida do cursista: ao fazer o magistério - ensino médio, esta categoria apresenta-se com 10,5% das respostas válidas. Ela desaparece quando se refere aos motivos relativos à permanência no trabalho educacional. Ao focalizar o motivo pelo qual o cursista se inscreveu no Veredas, essa categoria volta a aparecer mas, com um percentual ínfimo (0,4%) – o que demonstra que com o desenvolver do processo educativo a influência de outras pessoas passa a ceder lugar para uma decisão centrada na percepção do próprio sujeito.

Nota-se que a ênfase na postura pessoal profissional cresce, mas também guarda um certo equilíbrio com os olhares externos, posto que a vida social impõe limites e possibilidades. Percebe-se,

dessa forma que o agente social, através de sua reflexividade pode construir uma autonomia relativa ao seu ambiente externo, sem, contudo negá-lo.

Observa-se também uma correlação significativa entre as diferentes respostas, nos diferentes estágios de vida social e profissional desses cursistas. Entre os que responderam que foi a "postura pessoal-profissional" o principal motivo para fazer o Magistério, 94,7% destes reafirmam que foi essa postura que fez com que continuassem trabalhando na educação.

Voltando os olhares para os alunos da Pedagogia, ao indagar, da mesma forma, sobre os motivos e razões que os levaram a se inscrever no Curso algumas considerações podem ser destacadas. Em primeiro lugar aparece o "interesse geral pela educação", com 50% das respostas. Essa categoria, extraída das informações obtidas, indica um conhecimento vago sobre o curso de pedagogia – por parte dos alunos que revelam uma noção inicial sobre a educação. Em segundo lugar, com 22,6%, percebe-se a compreensão da Pedagogia como sendo uma "possibilidade de qualificação profissional no campo da educação". Em terceiro lugar a razão apontada é de ordem legal. A "exigência de lei da formação no nível superior" é responsável por 8,7% das inscrições nesse curso. Outros motivos ou razões também são expressos, tais como: "facilidade na aprovação no vestibular", "carga horária de estudo e de trabalho menor e mais flexível", "não tinha outra opção" - somaram 7,5%. A "possibilidade de melhoria salarial" foi apontada por 5,8% dos alunos.

Nesse aspecto é possível fazer um destaque: a clareza quanto à proposta do curso e de seu significado para a vida pessoal, acadêmica e profissional do aluno se distingue em ambos os grupos estudados. O cursista do Veredas tem maior clareza quanto às razões de sua inscrição no Curso, enquanto que o aluno da Pedagogia tem uma noção mais dispersa e vaga quanto às razões da opção pelo próprio Curso. Isso se deve, entre outros motivos, à experiência profissional

vivenciada pelo primeiro grupo – que já atua como docente – o que o distingue dos alunos da Pedagogia.

2.3.Habitus cultural-acadêmico e o nível de reflexividade dos cursistas

Tanto os alunos do Veredas quanto os da Pedagogia, pouco ou quase nunca acessam a internet para fazer pesquisas - 80% e 62% respectivamente. Ressalta-se que o Veredas se constitui um curso a distância, portanto o uso da internet é parte constitutiva dele. As leituras feitas pelos alunos com freqüência alta, se circunscrevem ao material proposto e solicitado pelos Cursos em questão. Não há uma prática de leitura freqüente que extrapole os conteúdos mínimos aí delineados. Quase não se compram livros – tanto no Veredas quanto na Pedagogia, embora 94% dos alunos desse segundo curso, façam cópias ou lêem de alguma forma o material indicado pelos professores. Pode-se dizer que o habitus acadêmico-cultural de ambos os alunos não difere muito de uma postura de senso comum, desenvolvendo atividades que lhe garantem a manutenção do status a que pertencem: lêem o que é preciso que seja lido. De modo geral não manifestam desejo, nem ousam ir além do mínimo exigido pelo curso.

É também comum, entre os cursistas dos dois grupos, uma apreciação bem positiva sobre si mesmo e suas próprias capacidades. Esses alunos percebem-se a si mesmos como quem "gosta de aprender coisas novas" – 84% dos alunos da Pedagogia assim se representam. Os alunos do Veredas – 96% deles – afirmam que gostam muito de "aprender e criar novas metodologias". Esse percentual se mantém no Veredas – 96% – diante da afirmação: "tenho muita disposição para o exercício de novas tarefas". No entanto, na Pedagogia, esse percentual é de 69%.

Ainda dentro do enfoque da percepção de si, focalizando um pouco mais de perto a questão acadêmico-profissional, vê-se uma inversão de percentual relativo ao nível do "otimismo" manifestado pelos diferentes grupos. Diante da afirmação "criar alternativas para os problemas que surgem", os alunos da Pedagogia mostram-se mais otimistas – 86% da Pedagogia frente a 68% do Veredas, afirmam fazer

isso "sempre". Numa outra questão, 94% dos alunos de Pedagogia indicam gostar sempre de "criar novas metas acadêmico-profissionais", enquanto que os alunos do Veredas, assim se apresentam em 68% do total.

Visualiza-se, nesse quadro, que a percepção idealizada sobre si, sede lugar a uma espécie de senso de realidade, onde o sujeito percebe-se com potencialidades e limites e, ao avaliar a estrutura – universidade ou escola – percebem-na como simultaneamente constrangedora e facilitadora. Nesse embate, o nível de reflexividade parece se evidenciar com mais clareza naqueles que já possuem uma vivência acadêmico-cultural-profissional mais substantiva. São apresentadas críticas ao curso e o enfrentamento dos desafios cotidianos são melhor visualizados por aqueles que já possuem uma prática pedagógica na qual se colocam como protagonistas, assumindo os próprios erros e acertos, relacionando suas ações a outros fatores sem contudo responsabilizar a outrem sua parcela de iniciativa.

Importa ressaltar aqui que os alunos de Pedagogia, ao se referirem ao curso, podem ser visualizados em dois subgrupos definidos pelo tipo de envolvimento acadêmico profissional. De um lado, identificam-se aqueles alunos que já trabalham em espaço escolar e estão no curso buscando uma "qualificação profissional". Ao lado desses, encontram-se também os que se inseriram em trabalhos de pesquisa e se empenham em extrapolar os limites de seu conhecimento[9]. Diante do curso em desenvolvimento[10], pode-se dizer que foi quase unânime uma avaliação positiva por parte dos alunos – em ambos os cursos – que possuíam as características acadêmicas acima descritas. Do outro lado, estão os demais alunos, cujos objetivos acadêmicos não ultrapassam uma diplomação em nível

[9] De maneira especial, nesse ponto de reflexão, faço uma homenagem às auxiliares de pesquisas que têm corroborado essa afirmação. Ao homenageá-las, nomeio uma delas cujo distanciamento entre o início da vida acadêmica e o estágio atual se faz notar de maneira crescente Juliana Célia dos Santos.

[10] Tanto a pesquisa relativa ao Curso Veredas, quanto ao da Pedagogia, os alunos que responderam ao questionário, o fizeram no período em que estavam vinculados ao Curso.

superior ou coisa semelhante. A crítica está presente em ambos os grupos, porém o sentido da crítica tem características específicas.

2.4. Satisfação acadêmica e profissional

Avaliando o sentimento de satisfação diante do Curso Veredas, nota-se uma apreciação muito positiva, por parte dos alunos. Ressaltam, por exemplo que foi oferecida pelo Curso uma "ênfase muito forte" à "ressignificação da prática pedagógica" (54%); "respeito aos alunos" (52%); "estímulo ao trabalho em equipe" (50%). Observa-se que esses percentuais ultrapassam os 95% quando se somam as ênfases "forte" e "muito forte".

TABELA 2: ÊNFASE DADA PELO VEREDAS SOBRE ALGUMAS SITUAÇÕES

	Muito fraca	Fraca	Forte	Muito forte	Total
	%	%	%	%	%
Associação da profissão à realização pessoal	1%	3%	66%	30%	100%
Estímulo à tomada de decisões	1%	3%	66%	31%	100%
Estímulo à auto-capacitação contínua	1%	1%	55%	43%	100%
Análise/compreensão da realidade social	0%	2%	61%	37%	100%
Estudo das políticas públicas educacionais	0%	2%	63%	35%	100%
Respeito aos alunos	0%	1%	47%	52%	100%
Estímulo ao trabalho em equipe	0%	1%	49%	50%	100%
Ressignificação da prática pedagógica	1%	1%	44%	54%	100%
Aproximação entre escola e família	0%	5%	54%	41%	100%
Participação no projeto pedagógico	1%	5%	50%	44%	100%
Participação no colegiado	2%	11%	57%	31%	100%

Fonte: Impactos do Veredas Enquanto Projeto de Formação de Professores em Serviço. Calderano e Silva (coord.), 2006.

Isso denota, entre outros aspectos que o objetivo do Curso Veredas de ressignificar a prática pedagógica, pelo menos foi identificado pela grande maioria dos alunos. Pode-se afirmar portanto que não houve hiato entre o Curso e o espaço de trabalho no qual atuam os alunos, no que se refere aos objetivos mais gerais de propor uma reflexão dentro do espaço da universidade sobre o espaço escolar. O que fora aprendido no Curso faz sentido para a vida diária dos cursistas, ainda que não se possa afirmar nada sobre os desdobramentos do Curso na prática pedagógica do egresso do Veredas.

Já para o aluno da Pedagogia a avaliação não é tão 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

		Frequency	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, teoria/prática	***53***	***29,3***	***40,5***
	Alunos desinteressados	2	1,1	1,5
	Interação (professor, aluno, coordenação)	8	4,4	6,1
	Total	131	72,4	100,0
Missing	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 como dito antes. 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, tirando melhor proveito dele e trazendo para o curso 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 isso não ocorre, há 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.

3 Considerações finais

A partir de reflexões que buscam compreender o perfil do aluno, os fins da universidade e em especial, os objetivos dos cursos de formação de professores, e ainda a demanda do mundo do trabalho, nota-se que ainda há muito o que fazer no âmbito das ações desencadeadas por essas diferentes instâncias. Os desafios sentidos

pela escola, por vezes são reconhecidos pela universidade, mas raramente são traduzidos em projetos de inter-ação visando a superação do distanciamento atual entre teoria e prática. Nesse sentido e considerando as peculiaridades educação como campo de formação e atuação profissional, ressaltam-se aqui as relações entre a universidade e as escolas que precisam ser continuamente analisadas[11], uma vez que cabe a esses campos uma parcela significativa da responsabilidade social na construção de uma sociedade igualitária, solidária e justa, onde o conhecimento seja de domínio público.

Considerando que a formação universitária constitui um valor agregado para o aluno, na proporção que ele possui uma experiência/ vivência no campo educacional – iniciação de pesquisa, docência ou gestão, destaca-se a importância de garantir, cada vez, mais no interior dos cursos de formação, uma proposta curricular que articule as dimensões teórico-práticas.

A percepção do cursista em torno do seu campo acadêmico e profissional, bem a como a percepção de si mesmo e do mundo do trabalho, indicam a necessidade da formação contínua como um processo que articule ações subjetivas e objetivas, nos planos micro e macro. Afirma-se a importância de iniciativas públicas frente à formação permanente, associadas ao processo de formação inicial que, por sua vez precisa estimular e incrementar a constituição de uma postura de crescimento pessoal e profissional permanente, por parte do cursista e do professor.

Por fim, ressalta-se a urgência de implementar e/ou fortalecer nos cursos de formação para docência e pedagogia uma postura pró-ativa em relação aos desafios do mundo do trabalho, refletindo sobre eles e atuando de forma que a ação educativa desenvolvida possa ter

[11] Esse enfoque, associado a informações coletadas em outra pesquisa sobre a percepção dos gestores escolares, foi desenvolvido em outra publicação (Calderano, 2006, b).

uma repercussão significativa na vida educacional e social de alunos e profissionais da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORDAS, Mérion Campos**. Pedagogos e perspectivas e desafios frente às novas diretrizes curriculares.** In: FÓRUM DE EDUCAÇÂO – Pedagogo: que profissional é esse, 2002, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: FAE/ CBH/UEMG, 2002. p. 63 a 78.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Claude . **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. (2ª ed.) Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

_____. "Esboço de uma Teoria da Prática" In ORTIZ, Renato . (org.) **Pierre Bourdieu.** (2ª ed.) São Paulo: Ática, (p. 46 a 81), 1994,a

_____. "Trabalhos e Projetos". In ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. (2ª ed), São Paulo, Ática. (38-45), 1994,b

CALDERANO, M. da Assunção. **Em busca do perfil do aluno de pedagogia em juiz de Fora**. In: 2. Congresso das Instituições Federais Mineiras, 1995, Uberlândia. Resumo do 2. Congresso das IFES Mineiras, 1995.

_____. **Satisfação Profissional do Trabalhador Brasileiro: Habitus, Reflexividade e Aspirações**. Tese de Doutorado em Sociologia, apresentada e aprovada pelo Programa de Pós Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2002.

_____. **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

_____. **Os currículos e a Praxis Educacional: desafios e perspectivas em busca de inter-relações mais estreitas**. In: II Colóquio Luso Brasileiro Sobre Currículo, 2004, Rio de Janeiro. Anais do II Colóquio Luso Brasileiro Sobre Currículo, 2004,a.

_____. **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.

_____. Pedagogia: Um encontro de diferentes Cursos. **Anais do I Encontro de Coordenadores do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2005,b

_____. *O Ser Docente no Processo de Formação Continuada*. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P.R.C. **Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiência e perspectivas.** Juiz de Fora: EDUFJF, 2006, a.

_____. Pedagogia: Ação Educacional E As Inter-Relações Institucionais E Pessoais.. In: CALDERANO, M. da A.; LOPES, P.R.C. **O campo da Pedagogia, Educação e Tecnologias de Informação e Comunicação – Revista Educação em FOCO** Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006, b.

_____; 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, a.

_____; 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,b

CALDERANO, Maria da Assunção e SILVA, Lea Stahlshmidt Pinto. (orgs.) **Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço**. Relatório Parcial de Pesquisa entregue à Propesq, 2005.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**.Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo : FEU, 1999. (Coleção Encyclopaidéia).

GARCIA, Maria Manuela Alves. A Pedagogia como Dispositivo de Subjetivação (Leituras, Reflexões e Desafios). In: SILVA, Aida Maria Monteiro (org.). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**/ Encontro Na. de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 103-117, 2006.

GARRIDO, Selma (org.)**. Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Questões Metodológicas e Práticas em Pesquisa em Educação. In SILVA, Aida Maria Monteiro (org.), **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, ENDIPE, p. 235-250, 2006.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Tradução Álvaro Cabral. .São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. "Risco, confiança, reflexividade". In BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. **Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. Tradução Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1997.

_____. **Política, Sociologia e Teoria Social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. Tradução Cibele Saliba Rizek. São Paulo: UNESP, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: O que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO – Pedagogo: que profissional é esse, 2002, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FAE/ CBH/UEMG, 2002. p. 91 a 110.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Cursos de Pedagogia e organização dos professores: nem saudosismos nem futurismos - novos lugares para a escola. In LINHARES, C. Soares. **A escola e seus profissionais**: tradições e contradições. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997. p. 39-88.

MARAFON, Maria Rosa Cavalheiro. **Pedagogia crítica**: uma metodologia na construção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002**.**

_____.O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2002**.**

_____.**O pedagogo na escola pública.** 3.ed. São Paulo: Loyola, 1995. v. 10.(Coleção Educar).

_____.**Estágio e docência**. São Paulo : Cortez, 2004.

SANCHIS, Enric. **Da escola ao desemprego**. Trad. Martha Alkimin Vieira e Mônica Corbuci. Rio de Janeiro : Agir, 1997. 432 p.

TRIVIÑOS, Augusto S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo, Atlas, 1992.