

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS - GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO



**TERESINA - PI
2011**

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

**OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI

**TERESINA - PI
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

N244s Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do.

Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito]: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA / Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento.

– 2011

174f.

Impresso por computador (*printout*).

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Mestrado em Educação, 2011.

“Orientadora: Profa. Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral”.

1. Pedagogo-Formação Profissional. 2. Curso de Pedagogia. 3. Saberes Docentes. 4. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 370.71

FRANC-LANE SOUSA CARVALHO DO NASCIMENTO

**OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, conforme avaliação da Banca Examinadora, constituída pelas professoras:

Teresina - PI, 19 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral - UFPI
Orientadora

Profa. Dra. Leda Scheibe - UNOESC
Examinadora Externa

Profa. Dra. Antonia Edna Brito - UFPI
Examinadora Interna

Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes - UFPI
Examinadora Suplente

Ao buscar vivenciar plenamente um sonho, uma realização pessoal e profissional, que foi o Mestrado em Educação pela UFPI, no dia 27 de novembro de 2009, perdi prematuramente um bem precioso, através de um trágico acidente de carro, MEU QUERIDO IRMÃO FRANCILDO, com o qual aprendi e vivi a solidariedade, o amor e a sensibilidade humana. Dedico, com todo o meu amor e carinho este trabalho, sem você meu irmão, minha vida não seria a mesma, você teve a capacidade de interferir e mudar o contexto de nossas vidas. A nossa família sofre e lamenta cada momento a sua partida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por todas as bênçãos e em especial por ter me proporcionado realizar este sonho da formação continuada.

Aos meus queridos pais Francisco e Francidalma, que sem compreenderem o verdadeiro sentido político da educação acreditaram nesta perspectiva e incentivaram seus quatro filhos a conquistarem seus espaços sociais com muita dignidade através da educação.

Aos meus fraternos e queridos irmãos João José, Francildo (In memóiriam) e Francidalma Filha pela cordialidade e cumplicidade vivenciadas intensamente durante essa vida.

Ao meu esposo Felipe, pelo amor, companheirismo e apoio compartilhado todos os dias.

Às minhas queridas filhas, Franc-Nádia pelo amor, compreensão e admiração, a pequena Ana Pérola pelo amor e por suportar a minha ausência e a Nayara por estar em nossas vidas.

Às minhas cunhadas Rosalina e Liliane pela amizade e por adentrarem em nossas vidas trazendo as sobrinhas Ana Luiza e Amanda Vitória que ao chegarem nos conquistaram.

À Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral orientadora desta pesquisa pelo compromisso, orientações e leituras criteriosas nos escritos sem as quais não estaríamos neste momento. Sempre conseguindo desfazer minhas dúvidas e angústias nos momentos mais difíceis.

Às Professaras Doutoradas Antonia Edna e Bárbara pelo contributo na Banca de Qualificação. A quem agradeço imensamente pelas críticas e sugestões incorporadas a este trabalho.

À Profa. Dra. Leda Scheibe por sua colaboração no processo de defesa deste trabalho. Sua sabedoria e simplicidade desde o primeiro contato. As concepções estudadas inspiram-me a seguir em busca das respostas acerca dos saberes adquiridos e mobilizados pelos pedagogos.

Aos queridos compadres e amigos Antonio Luis e Francisca (Thesca) que juntamente com minha amada afilhada Ana Beatriz e Ana Carolina fazem parte da nossa família.

À Raquel, secretária que acompanha as minhas filhas e organiza a minha casa.

Aos amigos Antônio (primo), Antônio (tio), Ithallo (primo caçula), Marinete (tia), Auria, Roseane, Lediane, Lívio, Ana, Lilian, Luzia, Raimundo Filho, Francimeire, Jailson, Aparecida, Benigno, Vilarinda e Primas de P. Franca pela companhia quando mais precisei.

A todos os familiares que acreditaram e torceram pela realização de meus sonhos.

Aos amigos Nunes, Luiza e suas filhas Alice e a pequena Júlia pelo carinho compartilhado.

Aos professores e professoras da 17ª Turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI pelo profissionalismo e ensinamentos compartilhados.

Aos Colegas Orientandos da Profa. Dra. Carmen Lúcia de O. Cabral: Joquebede, Waldirene, Mariangela, Reginalda, Robert, Marilda, Lemos, Oneide e Patrícia pelos estudos e reflexões.

Aos Colegas e Amigos da 17ª Turma de Mestrado em Educação da UFPI de modo especial a companheira Lucimara (In memóriam), Gabriela, Elilian, Juliana, Eliene, Genilda, Lindenora, Socorro, Samara, Roldão e Alan, por compartilharem as angústias, alegrias e desafios.

Aos Pedagogos interlocutores desse estudo de caso etnográfico pela presteza e colaboração nos momentos solicitados, através do acompanhamento que me levaram a compreender quais os saberes apropriados na formação inicial do CESC/UEMA que são mobilizados na prática.

A comunidade do Bairro Ponte, pedagogos, professores, gestores, secretários, coordenadores dentre outros, da U. I. Municipal José Castro e U. E. Municipal Emília Costa, pela parceria.

Aos Colegas, Professores e Amigos Cacilda Aguiar, Cléia Azevedo, Deuzimar Serra e Raimundo Luis Almeida pela ajuda, orientações e por acreditarem em meu potencial.

Aos Colegas Raimundo Moura e Georgyanna pelo incentivo ao fazer a seleção do mestrado.

Aos amigos e colegas, que torceram por mim, pelas palavras de otimismo no decorrer destes anos da formação profissional. Pois, o que somos hoje é resultado de uma construção coletiva.

AGRADECIMENTOS ÀS INSTITUIÇÕES

À UFPI por oportunizar a formação profissional na região Nordeste, democratizando o acesso dos professores do Estado do Maranhão especialmente na pós-graduação a nível *Strict Sensu*.

À UEMA pela efetivação de políticas públicas educacionais de investimento na formação continuada profissional do docente.

Ao CESB e CESC/UEMA seus gestores, diretores, alunos e professores pelas condições oportunizadas e investimento para efetivação da nossa formação continuada.

Ao Departamento de Educação do CESB por ter compreendido a necessidade da minha formação e ter agilizado os procedimentos de afastamento para estudo.

À Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA, em especial à Profa. Sílvia Maria Carvalho Silva, Secretária Municipal de Educação de Caxias, pelo apoio e incentivo como profissional e pesquisadora.

Ao Núcleo de Tecnologias para Educação - UEMANET representado pelo Coordenador Geral Prof. Antonio Roberto Coelho Serra pelo apoio e incentivo durante a realização do mestrado.

À Unidade Integrada Municipal José Castro e Unidade Escolar Emília Costa pela receptividade, apoio e colaboração na efetivação deste estudo de caso etnográfico.

À Universidade Municipal Aberta de Caxias - UMAC/UAB e ao Núcleo de Tecnologias para Educação – UemaNet de Caxias - MA em especial os Tutores, Técnicos de Informática, Secretários, Coordenadora e Alunos do Pólo, pelos momentos de interação e construção de conhecimentos.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Pimenta (2009, p. 18).

RESUMO

Este estudo originou-se do questionamento sobre o tema: os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. Buscamos com esta pesquisa analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica. As discussões empreendidas acerca da formação inicial, saberes docentes e práticas pedagógicas fazem parte de um processo complexo, pois todo saber docente implica na formação e aprendizagem. Nesta perspectiva, quanto mais formalizados forem os saberes docentes da formação inicial mais necessário se faz a sua mobilização na prática pedagógica. Portanto, possibilitar aos pedagogos a análise crítica do contexto histórico, político, econômico, cultural e educacional nos quais a sua formação inicial se desenvolveu é possibilitar uma mediação entre os significados dos saberes e as concepções em que os mesmos foram adquiridos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa no formato de estudo de caso etnográfico, fundamentado por teóricos como: Bogdan e Biklen (2003); André (1995); Brzezinski (2006); Libâneo (2006); Scheibe (2007); Gauthier *et al.* (2006); Pimenta (2006); Saviani (2008); Tardif (2006); Freire (1996); Nóvoa (1997); Sacristán(1998); Giroux (1997); Cabral (2007); Brito (2006); Contreras (2002); Fonseca (1985); dentre outros. A produção dos dados ocorreu a partir da combinação de instrumentos e técnicas (questionário, observação participante, entrevista semi-estruturada; filmagens e o diário de campo) e para a interpretação e descrição seguimos a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009) e Franco (2007). Realizamos um recorte histórico de 14 anos, entre 1996 e 2010, para analisarmos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil e em Caxias-MA, momento em que abordamos as políticas públicas educacionais, por compreender que suas estratégias e concepções mudaram com relação à formação inicial do pedagogo, à prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos que as disciplinas trabalhadas pelos pedagogos nos anos iniciais constituem o saber disciplinar associado ao curricular, da formação geral e profissional do educando, que requer do pedagogo além da articulação desses saberes na prática, a utilização dos saberes pedagógicos provenientes de sua formação em pedagogia. Os saberes formalizados na formação inicial podem ser evidenciados como orientadores e reflexivos da prática pedagógica, pois são reconstruídos pela experiência. Os saberes docentes apropriados na formação inicial são reformulados na prática, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos e do desenvolvimento profissional em contato com as diversas situações de aprendizagem. Constatamos ainda que, os saberes docentes constituem-se em: atitudinal; pedagógico; disciplinares e curriculares, nos quais os interlocutores demonstraram se orientar pelos saberes docentes formalizados na formação inicial quando, entre outros momentos, na prática dão ênfase aos questionamentos, proporcionando a participação e interação dos alunos, contextualizam os conhecimentos, têm consciência da necessidade de prepará-los para agir em sociedade agindo de acordo com as mudanças sociais, dessa forma, articulam na prática pedagógica os saberes formalizados na formação inicial.

Palavras-Chaves: Pedagogo. Curso de Pedagogia. Saberes Docentes. Formação. Estudo de Caso Etnográfico.

ABSTRACT

This study originated from the questioning on the subject: the knowledge of the initial educator of the early years of primary education: experiences in public schools in Caxias-MA. We seek to analyze this survey of initial teacher knowledge deployed by educators in developing the guiding principle and reflective of their practice. The discussions undertaken on the initial training, teacher knowledge and pedagogical practices are part of a complex process, since all knowledge implies the formation teaching and learning. In this perspective, the more formalized knowledge are the initial training of teachers more necessary it is their engagement in pedagogical practice. Therefore, to enable teachers to the critical analysis of the historical, political, economic, cultural and educational in which their initial training is developed to enable a mediation between the meanings and conceptions of knowledge in which they were purchased. We made a qualitative research in the form of ethnographic case study, grounded by theorists such as Bogdan and Biklen (2003), Andrew (1995), Brzezinski (2006), Lebanon (2006); Scheibe (2007), Gauthier et al . (2006), Pepper (2006); Saviani (2008); Tardif (2006), Freire (1996), Novo (1997); Sacristán (1998), Giroux (1997), Cabral (2007), Brito (2006); Contreras (2002), Fonseca (1985), among others. Data production occurred from the combination of tools and techniques (questionnaire, participant observation, semistructured interviews, filming and the field diary) and to interpret and follow the description of content analysis from the perspective of Bardin (2009) and Franco (2007). We conducted a historical 14 years, between 1996 and 2010, to analyze the trajectory of the School of Education in Brazil and in Caxias-MA, when we approach public education policies, to understand their strategies and ideas have changed with regard to training Initial educator, teaching practices and teaching and learning. We understand that the subjects worked by teachers in the early years are the disciplinary knowledge associated with the curriculum of general and vocational training of the student, which requires the teacher beyond the articulation of this knowledge in practice, the use of pedagogical knowledge from his training in pedagogy. The formalized knowledge in the initial training can be shown to be the guiding and reflective teaching practice, they are reconstructed by the experience. The appropriate teacher knowledge in training are modified in practice, from curriculum knowledge, experience and knowledge of other scientific and professional development in contact with the various learning situations. We have also shown that the knowledge teachers are in: attitudinal, educational, disciplinary and curriculum, in which the partners have demonstrated knowledge is guided by teachers in formal training when, among other times, to emphasize practice questions, providing participation and interaction of students contextualize knowledge, are aware of the need to prepare them to act in society by acting in accordance with social changes, thus articulated in practice the knowledge formalized in pedagogical training.

Key Words: Pedagogue. School of Education. Teacher's knowledge. Training. Ethnographic Case Study.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Posto Médico Municipal	31
Figura 2	Piscina Pública do Bairro Ponte.....	32
Figura 3	Igreja Santo Antônio.....	34
Figura 4	Salão Paroquial Santo Antônio.....	34
Figura 5	Igreja São Judas Tadeu (comemoração dos 20 anos).....	35
Figura 6	Templo da Igreja Assembléia de Deus.....	36
Figura 7	Pátio Interno da Unidade Integrada Municipal José Castro.....	37
Figura 8	Pátio Interno da U. I. M. José Castro no Horário do Recreio.....	38
Figura 9	Fachada Externa da Unidade Escolar Emília Costa.....	39
Figura 10	Festa Junina da Unidade Escolar Emília Costa.....	40
Figura 11	Perfil dos Interlocutores/Atores Sociais.....	42
Figura 12	Técnicas e instrumentos de produção dos dados.....	45
Figura 13	Eixos Temáticos.....	106

LISTA DE SIGLAS

AABB - Associação Atlética Banco do Brasil
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CESB - Centro de Estudos Superiores de Bacabal
CESC - Centro de Estudos Superiores de Caxias
CFE - Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CBE - Conferência Brasileira de Educação
CONARCFE - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DCNPedagogia - Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
DCNFPEBásica - Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professor da Educação Básica
FAI - Faculdade do Vale do Itapecurú
FACEMA - Faculdade de Ciências e Tecnologias do Maranhão
FEC - Faculdade de Educação de Caxias
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Educação Superior
IFMA - Instituto Federal de Educação do Maranhão
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ISEC - Institutos Superiores de Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério de Educação e Cultura
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC - Serviço Social do Comércio
SESI - Serviço Social da Indústria
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINFRA - Secretaria Municipal de Infra-Estrutura e Desenvolvimento Urbano
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UEEC - Unidade de Estudo de Educação de Caxias
UFPI - Universidade Federal do Piauí
USP - Universidade de São Paulo
UAB - Universidade Municipal Aberta do Brasil
UDF - Universidade do Distrito Federal
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO -----	17
	CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA ----	23
2.1	Iniciando o Percurso: a pesquisa e seus princípios metodológicos -----	23
2.2	A Metodologia do Estudo de Caso: a busca da densidade singular -----	26
2.3	Universo sociocultural da pesquisa empírica -----	28
2.4	O contexto sociocultural: Caxias - MA e o Bairro Ponte -----	28
2.5	Descrição dos Interlocutores da pesquisa -----	41
2.6	Etapas estruturadas para o desenvolvimento da Pesquisa -----	44
2.7	Instrumentos utilizados neste Estudo de caso Etnográfico -----	46
2.8	A análise de conteúdo na pesquisa e a compreensão dos contextos -----	52
	CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS O ENSINO FUNDAMENTAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS -----	55
3.1	A trajetória do Curso de Pedagogia: aspectos legais e a formação do pedagogo -----	55
3.2	A atual Legislação reguladora da Formação do Pedagogo -----	64
3.3	O Curso de Pedagogia: da criação à atualidade em Caxias - MA -----	73
	CAPÍTULO IV – OS SABERES DOCENTES DA FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -----	82
4.1	Saberes docentes e formação inicial: implicações e desafios na prática do pedagogo -----	82
4.2	Saberes docentes na interface com a prática pedagógica: conceitos, características e tipologias -----	89
4.3	Os saberes docentes adquiridos na formação inicial e mobilizados na prática do pedagogo: repensando a formação -----	98
	CAPÍTULO V – SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVELAÇÕES DOS PEDAGOGOS -----	104
5.1	5.Eixo Temático 01: Formação Inicial -----	107
5.1.1	Concepção da formação inicial -----	109
5.1.2	Marcas da formação inicial -----	114
5.1.3	Importância da formação inicial para a prática pedagógica -----	117

5.2	Eixo Temático 02: Prática Pedagógica -----	120
5.2.1	Perspectiva da prática pedagógica -----	124
5.2.2	Revelações sobre a prática pedagógica -----	128
5.2.3	Desafios e dificuldades da prática pedagógica -----	132
5.3	Eixo Temático 03: Saberes docentes -----	135
5.3.1	Os saberes docentes da formação inicial -----	137
5.3.2	Saberes da formação inicial que são mobilizados na prática pedagógica -----	141
5.3.3	Os saberes da formação inicial como eixo orientador e reflexivo da prática -	144
	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	151
	REFERÊNCIAS -----	162
	APÊNDICE A - Termo de consentimento de livre esclarecimento -----	169
	APÊNDICE B - Questionário de identificação do perfil dos interlocutores da pesquisa -----	171
	APÊNDICE C - Roteiro da entrevista para os interlocutores da pesquisa -----	173



INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, p.32).

Os debates e estudos realizados na contemporaneidade sobre formação inicial e prática pedagógica por autores como Freire (1996); Nóvoa (1995, 1997); Brito (2006); Giroux (1997), dentre outros, nos levam a compreender que essas duas dimensões devem estar interligadas de modo que seja vivenciada a teoria em conformidade com a prática. É na prática que nos revelamos como pedagogos e reavaliamos as teorias que foram aprendidas. Dessa forma, não há prática que se sustente sem uma sólida teoria, assim como é necessário continuamente uma reflexão crítica sobre a teoria. Os saberes da formação inicial juntamente com os saberes da experiência é que faz o professor dos anos iniciais do ensino fundamental compreender as nuances da prática docente e suas particularidades.

O presente estudo decorre do questionamento sobre o tema: os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA. Buscamos, com este estudo, compreender os saberes adquiridos no Curso de Pedagogia como formação inicial e mobilizados na prática pedagógica do pedagogo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental.

Abordamos esta temática por considerarmos sua importância no contexto social e educacional, pois o professor deve ter uma formação inicial consistente para favorecer a prática pedagógica. Destacamos a importância do processo de analisar, identificar e caracterizar os saberes docentes que se constituíram ao longo do Curso de Pedagogia como formação inicial e sua contribuição na organização e gestão do trabalho docente dos anos iniciais do ensino fundamental. Em face da heterogeneidade do ambiente escolar, é necessário analisar de que forma esses saberes se revelam como eixo orientador da prática pedagógica.

A partir do exposto e na busca de melhor compreender a pedagogia como formação inicial e a apropriação de saberes docentes delimitamos o seguinte problema de pesquisa: que saberes da formação inicial o pedagogo dos anos iniciais mobiliza na sistematização do eixo

orientador de suas práticas pedagógicas? Sendo assim, organizamos a discussão apresentada neste estudo, considerando a análise de referenciais teóricos que vislumbram a reflexão das concepções sobre formação inicial e a mobilização e articulação de saberes na prática pedagógica e sua importância para a construção de uma aprendizagem significativa.

Este estudo conta ainda com o apoio de algumas questões norteadoras que ajudaram no processo de materialização dos objetivos propostos e contribuíram na compreensão do problema delimitado, estas questões foram: Que saberes os pedagogos adquiriram na formação inicial? Como os saberes da formação inicial participam da prática pedagógica do pedagogo? Como os pedagogos mobilizam os saberes da formação inicial para a elaboração do eixo orientador e de reflexão da prática pedagógica? O objeto de estudo definido para esta pesquisa é a análise da contribuição dos saberes da formação inicial na elaboração de um eixo orientador e de reflexão da prática pedagógica.

Na busca pelas respostas para esta problemática optamos por desenvolver o estudo com egressos do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, que trabalham como pedagogos dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas Municipais de Caxias, para tanto, selecionamos duas escolas: a Unidade Integrada Municipal José Castro e a Unidade Escolar Municipal Emília Costa, pela proximidade destas escolas e por termos encontrado 05 pedagogos com o perfil dos interlocutores delimitados.

Definimos o objetivo geral com a perspectiva de analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Delimitamos os objetivos específicos de forma a colaborar com a compreensão do estudo realizado, os quais se delimitam em: contextualizar a formação inicial dos pedagogos como base estruturante de sua prática pedagógica; identificar os tipos de saberes que foram assimilados e adquiridos no processo da formação inicial e que são articulados e mobilizados na prática pedagógica; caracterizar a especificidade dos saberes docentes na formação inicial em sua relação com a prática dos pedagogos; e analisar de que forma os saberes da formação inicial se revelam como eixo orientador e reflexivo da prática pedagógica.

Neste estudo realizamos um recorte histórico de 14 anos, iniciando de 1996 a 2010, em que discutimos as políticas públicas educacionais por compreender que suas estratégias mudaram com relação à formação inicial do professor, saberes docentes, concepção sobre prática pedagógica e o próprio processo de ensino e aprendizagem, tendo como pressupostos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9694/96 que estipula

que nos 10 anos, subsequentes desta Lei, todos os professores deveriam ter como formação mínima a licenciatura. Logo depois foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação do Professor da Educação Básica - DCNFPEBásica de 2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNPedagogia de 2006, articulamos estas Leis dentre outros documentos para melhor entendermos a história da formação do pedagogo, suas conquistas, avanços e conflitos.

Esta pesquisa partiu de nossas inquietações como pedagogas, professora formadora do Curso de Pedagogia na UEMA, bem como das experiências como coordenadora pedagógica da rede pública municipal de ensino de Caxias - MA. Como professora formadora sentimos a necessidade de analisar a formação dos egressos do curso, verificar o processo de formação e atuação profissional do pedagogo e enquanto coordenadora acompanhamos os trabalhos destes pedagogos egressos do Curso de Pedagogia, portanto, o interesse por esta temática surgiu pelo fato de estarmos diretamente em contato com os pedagogos em sua formação inicial e em sua atuação profissional.

Para a realização deste estudo utilizamos a abordagem qualitativa com ênfase no estudo de caso etnográfico. Como instrumentos de coletas de dados foram usados questionários (delimitação do perfil dos interlocutores da pesquisa), entrevistas semi-estruturadas; filmagens e o diário de campo. Os instrumentos foram escolhidos por estarem mais diretamente relacionados e adequados ao tipo e a realização desta pesquisa. A observação participante foi uma ação presente durante todo o trabalho de pesquisa.

Para fundamentar este estudo, optamos por trabalhar com teóricos que vêm realizando estudos acerca da formação inicial tendo como princípio o Curso de Pedagogia e a prática pedagógica dos profissionais do ensino fundamental, bem como relativos ao referencial teórico metodológico que norteia o estudo de caso etnográfico.

Esta dissertação está estruturada e organizada de forma a ressaltar o estudo de caso etnográfico; a história do Curso de Pedagogia no Brasil e em Caxias - MA, a aquisição dos saberes docentes da formação inicial e sua mobilização na prática pedagógica e a discussão sobre a descrição e análise dos dados colhidos durante a pesquisa. Os capítulos, que lhe dão forma e contexto, foram organizados de maneira a fornecer, uma visão geral e específica do estudo, é composta de cinco capítulos, seguido das considerações finais.

Na **Introdução** que constitui o **Capítulo I**, apresentamos os aspectos relativos à origem deste trabalho, a justificativa da escolha do tema, o objeto de estudo desta pesquisa, a delimitação do problema de pesquisa e as questões norteadoras que orientaram todo o estudo.

Além disso, especificamos os objetivos, informamos, de modo geral, o contexto empírico da pesquisa e sintetizamos a estrutura do trabalho.

No **Capítulo II**, denominado de **Percurso Metodológico da Pesquisa** destacamos os aspectos teóricos e metodológicos do estudo de caso etnográfico utilizados no desenvolvimento desta pesquisa, enfatizando o estudo de caso como adequado nesta análise; a caracterização do contexto empírico denominado como bairro Ponte e as duas escolas públicas municipais, mostrando os fatores de interação entre os interlocutores e os pedagogos egressos do Curso de Pedagogia. Descrevemos ainda os instrumentos ou as técnicas de coletas de dados utilizados, que foram: questionário; entrevista semi-estruturada; observação participante; uso da filmagem e a elaboração do diário de campo. Para a fundamentação da abordagem metodológica buscamos os teóricos: Bogdan e Biklen (2003); André (1995); Macedo (2006); Franco (2007); Lüdke e André (1986), dentre outros.

No **Capítulo III A formação dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental: aspectos históricos e legais** analisamos o Curso de Pedagogia, partindo de sua criação no Brasil em 1939 até 2010, enfocando sua implantação em Caxias - MA pela Lei n. 2.821/68, de 23 de fevereiro de 1968. Nesta época habilitava-se professores em Administração Escolar, contextualizamos a criação e implantação do Curso de Pedagogia para entender sua estrutura, funcionamento e como está formando na atualidade o pedagogo para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste terceiro capítulo abordamos ainda, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação dos Professores da Educação Básica - DCNFPEBásica, Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNPedagogia Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, e as entidades organizadas tais como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, que apóiam as reivindicações dos pedagogos, destacando a importância do Curso de Pedagogia para a formação inicial do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta perspectiva, para subsidiar as reflexões tomamos como referência os estudos de autores como: Brzezinski (2006); Libâneo (2006); Franco (2008); Pimenta (2006); Scheibe (2007); Silva (1999); Fonseca (1985); Saviani (2008), dentre outros.

No **Capítulo IV** intitulado, **Os saberes docentes da formação inicial e a prática do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental**, refletimos sobre os saberes docentes da formação inicial na interface com a prática pedagógica de pedagogos que trabalham nos anos

iniciais do ensino fundamental, tendo em vista o contexto histórico da realidade educacional brasileira, tomando como referência o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA e as questões relacionadas à apropriação de saberes docentes na formação inicial e sua mobilização na prática pedagógica do pedagogo, tornando-se o objeto de estudo desse trabalho. Realizamos essa análise com base nas contribuições de autores como: Freire (1996); Nóvoa (1995,1997); Shön (1997); Saviani (2003); Pimenta (2009); Scheibe (2002); Sacristán (1998); Giroux (1997); Gauthier *et al.* (2006); Melo (2003); Tardif (2006), dentre outros.

No **Capítulo V** denominado, **Saberes da formação inicial na interface com a prática pedagógica: revelações dos pedagogos** analisamos e descrevemos através da técnica de análise de conteúdo a relação que se estabeleceu entre a aquisição de saberes docentes da formação inicial e a mobilização na prática pedagógica dos interlocutores da pesquisa de campo. Trabalhamos esse capítulo procurando mostrar os dados obtidos na pesquisa e as teorias sobre formação inicial e prática pedagógica. Ressaltamos ainda, os conceitos concepções e princípios apresentados na literatura pertinente ao conteúdo. Para tanto, seguimos as orientações teóricas dos autores: Contreras (2002); Guimarães (2004); Cabral (2007); Brito (2006); Coutinho (2007); Ghedin (2006); Gadotti (1985); Libâneo e Pimenta (1999), dentre outros.

Nas **Considerações Finais** apresentamos as constatações e reflexões acerca dos resultados encontrados, sobre os saberes que são adquiridos na formação inicial e mobilizados na prática pedagógica, destacando os aspectos mais relevantes para uma melhor compreensão deste contexto educacional. Realçamos ainda, a contribuição do estudo de caso etnográfico para a consecução dos objetivos e do problema delimitado na pesquisa empírica.

Esperamos que os resultados encontrados, analisados e descritos possam auxiliar no processo para melhorar na estruturação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, favorecendo a formação inicial dos pedagogos. Reconhecemos, em nosso trabalho, a relevância social a partir do envolvimento dos pedagogos egressos do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC e pedagogos da rede pública municipal em colaborar com este estudo de caso etnográfico.

Consideramos que esta pesquisa contribui não apenas para nossa própria reflexão, mas, sobretudo, para as discussões, ainda em aberto, sobre as questões que perpassam o campo do Curso de Pedagogia, da formação inicial e da prática pedagógica do profissional pedagogo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental.



**CAPÍTULO II - PERCURSO
METODOLÓGICO DA PESQUISA**

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

[...] fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado.

(GEERTZ, 1989, p.20).

2.1 Iniciando o Percurso: a pesquisa e seus princípios metodológicos

A partir de uma abordagem etnográfica e dos princípios de estudo de caso, descrevemos, neste capítulo, o itinerário percorrido no estudo do contexto sócio cultural pesquisado, o Bairro Ponte e do contexto empírico das duas escolas públicas municipais de Caxias - MA. Caracterizamos ainda os instrumentos e as técnicas de elaboração de dados, os quais foram utilizados para compreender e ajudar no processo de descrição do objeto de estudo que foi a análise da contribuição dos saberes da formação inicial na elaboração de um eixo orientador e de reflexão da prática pedagógica.

As pesquisas realizadas no contexto educacional brasileiro, segundo André (1995), Macedo (2006), Franco (2007), dentre outros, durante muitos anos sofreram influências das perspectivas positivistas, as quais visualizavam a realidade como algo mensurável e muitas vezes estática, tendo como princípios os fenômenos experimentais, baseados em uma abordagem quantitativa dos fatos sociais. Em confronto com essa tendência, os estudos sobre as pesquisas qualitativas desenvolvidas no Brasil entre as décadas de 1990 e 2010, na área da educação, mostram que a teorização sobre essa metodologia vem crescendo acompanhada de uma significativa prática investigativa.

Dessa forma, segundo André (1995) a abordagem de pesquisa qualitativa tem suas raízes no final do século XIX, quando os cientistas das ciências sociais iniciaram um processo de indagação sobre a eficácia e eficiência desse método para atender a natureza dos acontecimentos sociais. A pesquisa qualitativa busca investigar os fenômenos em suas causas profundas, baseadas em atitudes, experiências, valores e pensamentos dos partícipes, da forma como eles vivenciam e expressam seus sentimentos. Cada participante da pesquisa é tomado

como sujeito fundamental, pois é importante saber da vivência em sua especificidade, tomando como base o contexto sociocultural estudado.

Para tanto, surge à concepção interpretativa da ciência, denominada também de abordagem qualitativa, a qual, segundo André (1995, p. 17), em confronto com “[...] uma visão empiricista da ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Observamos que o pesquisador teve que mudar sua forma de pensar e agir diante dos fatos sociais, dos contextos pesquisados e dos interlocutores da pesquisa.

A abordagem da pesquisa qualitativa é divulgada a partir do século XX, principalmente na década de 1980, sendo utilizada também pela área educacional, para melhor interpretar a realidade social. Conforme Martins (2004, p. 292), a investigação ou metodologias qualitativas: “[...] privilegiam, de modo geral, a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados [...]”. Desta forma, a pesquisa qualitativa colabora para a análise de micro processos no contexto educacional.

O contexto educacional para ser analisado e descrito deve ampliar os estudos e as possibilidades de descobertas de como os interlocutores compreendem e organizam suas vidas, dando dimensões diversas à realidade, desvelando as práticas educativas de acordo com a dinamicidade do contexto social, o que torna válido o uso da pesquisa do tipo etnográfica. Sendo assim, a abordagem qualitativa amplia as possibilidades de descobertas e análises dos fenômenos educacionais, André (1995, p. 18), explica a origem da pesquisa qualitativa como proveniente da “[...] concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia”.

Conforme André (1995), a fenomenologia estuda os aspectos subjetivos do comportamento humano, visualizando os sentidos e significados atribuídos aos acontecimentos sociais, o interacionismo simbólico trata da experiência humana mediada pela interpretação e consolidada na interação dos indivíduos, a etnometodologia estuda como os sujeitos entendem e constroem a realidade e, a etnografia preocupa-se com o significado e a descrição das ações, dos eventos e da cultura, a partir das próprias pessoas e dos grupos estudados. Neste estudo aplicamos a abordagem etnográfica como uma abordagem qualitativa capaz de aproximar o pesquisador do campo investigado.

Em uma leitura etimológica, a etnografia, segundo Ferreira (1993), pode ser definida como o estudo e descrição dos povos, sua língua, religião e manifestações materiais de suas atividades sem que se faça juízo de valor. Para esse autor, a etnografia é o estudo e descrição de qualquer manifestação de um povo ou raça. Conforme André (1995, p. 19), “A etnografia é a tentativa de descrição da cultura”. Na descrição da cultura, o etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida em seu contexto social, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos atores sociais, relatando as suas vivências e mostrando esses significados múltiplos ao leitor.

A pesquisa etnográfica pode ser a descrição detalhada da vida cotidiana do homem como ser social que produz culturas nos diferentes tempos e espaços, dentro das várias instâncias da vida. Para Costa (2001), no contexto cultural, a etnografia é uma metodologia aplicada à observação e descrição de culturas de comunidades particulares, a partir desses dados estudados ou descritos pelo pesquisador (autor) no contexto social, o pesquisador etnógrafo deve fazer parte diretamente da cena investigada. Nesta pesquisa, os atores sociais são os pedagogos dos anos iniciais que criam e recriam seu contexto.

Para uma pesquisa em educação ser caracterizada como etnográfica para André (1995), deve possuir características como: utilizar as técnicas tradicionais, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise documental. A observação é participante pela interação entre o pesquisador e a situação estudada. O pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; a ênfase recai no processo; preocupa-se com o significado, com a maneira com que as pessoas vêm a si mesmas; a pesquisa envolve um trabalho de campo; utiliza a descrição e a indução e o pesquisador utiliza dados descritivos e a busca de formulação de hipóteses, abstrações, teorias e não suas testagens.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica exige um trabalho de campo, o que pressupõe uma proximidade com as pessoas, situações e acontecimentos locais. No caso da pesquisa no campo da educação, o pesquisador descreve tudo o que envolve o espaço escolar: localidade, espaço físico, materiais utilizados, formação docente, alunos, funcionários, recreio, pátios, festas, público alvo, projetos desenvolvidos, participação da comunidade e outros aspectos que fazem parte do cenário. Os investigadores dedicam grande quantidade de tempo em escolas, bairros e outros locais tentando entender questões relacionadas aos aspectos sociais. Os fatos são pesquisados em suas manifestações naturais.

A etnografia para André (1995) é utilizada como procedimento de adequação às pesquisas educacionais, pelo seu caráter, não só descritivo, mas por ser capaz de permitir a compreensão dos processos educacionais. A etnografia utiliza-se dos registros descritivos de

todos os dados disponíveis no contato direto com o campo de investigação, como o contato com outras culturas e amplas categorias de análise de dados da realidade.

A pesquisa etnográfica em educação auxilia os educadores no entendimento de questões da prática escolar, visando à descoberta de alternativas para redimensionar as ações; em outras palavras, fazendo emergir soluções mais viáveis e contextualizadas sobre os problemas enfrentados diariamente. Na perspectiva de Bogdan e Biklen (2003), os procedimentos metodológicos da etnografia são: os dados da realidade que são descritivos e considerados importantes, incluindo-se as transcrições das entrevistas, como informações valiosas para legitimar a investigação; a preocupação com o processo que é maior do que com o produto; e o significado que as pessoas dão à sua vida, são focos de atenção do pesquisador.

Portanto, o pesquisador etnógrafo lida com uma modalidade de pesquisa que se vê “[...] diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes as suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”, (ANDRÉ, 2004, p.20). Enquanto a etnografia possui amplo interesse na descrição da cultura de um grupo social, a preocupação dos pesquisadores da educação é com o processo educativo pelo qual passa esse grupo.

Neste estudo de caso etnográfico utilizamos métodos e procedimentos com os quais tivemos que ser indutivos para a seleção dos achados que são importantes para a pesquisa. A escolha das categorias foram realizadas de acordo com os objetivos, questões norteadoras, objeto de estudo e do próprio desenvolvimento do trabalho de campo. Pois, a cada momento de reflexão sobre o trabalho, modificamos o caminhar e criamos um movimento próprio aos dados, verificando como refletiam as questões da realidade. Neste estudo buscamos ainda, a compreensão investigativa nas bases sociais existentes no contexto social das duas escolas pesquisadas, para além de seus muros, tendo como referência as observações realizadas para compreender o contexto macro social denominado de Bairro Ponte.

2.2 A metodologia do estudo de caso: a busca da densidade singular

O estudo de caso etnográfico foi utilizado, nesta pesquisa, com o objetivo de investigar e interpretar os saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica dos pedagogos das escolas públicas municipais de Caxias - MA que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo de caso possui uma longa tradição na pesquisa científica como um estudo descritivo exaustivo para fins de tratamento e intervenção na resolução de uma situação problema. Na compreensão de André (1995), o estudo de caso etnográfico

surgiu mais recentemente, como uma concepção específica de estudo, dentro da abordagem interpretativa na perspectiva etnográfica de pesquisa.

A utilização de técnicas e procedimentos etnográficos, não segue padrões rígidos, mas sim, o senso que o pesquisador desenvolve, a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. Estas técnicas tiveram que ser reformuladas para atenderem à realidade do trabalho de campo. O processo de pesquisa foi determinado, explícito ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador. Para Macedo (2006, p. 90) o estudo de caso:

[...] tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico - mesmo quando compreendido como emergência relacional -, isto é, consubstancia-se numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades[...].

Portanto, o estudo de caso etnográfico deve ser visto como um valor específico, o caso deve ser bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de campo, relatório, entrevista e a observação participante. Segundo Yin (2004, p.92), “A utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno.” Sendo assim, neste estudo utilizamos as técnicas e instrumentos mencionados anteriormente.

As características do estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986) visam sempre a descoberta; enfatizam a interpretação em contexto real; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; utilizam uma variedade de fontes de informações; revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturais; procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação social; utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. O estudo de caso é um método teórico-prático utilizado nos estudos das diversas áreas do conhecimento.

Sobre o estudo de caso na pesquisa etnográfica, segundo Macedo (2006), mais de uma realidade é estudada pontualmente, lança-se mão do denominado estudo sobre casos ou multicasos. A preocupação é em resguardar a natureza idiográfica e relacional desses estudos, evitando a mera comparação dos fatos, buscando relações contrastantes e totalizantes em que o movimento relacional com os contextos pertinentes é a principal característica.

No presente estudo de caso etnográfico, duas escolas da rede pública municipal de Caxias - MA foram pesquisadas para compreendermos os saberes apropriados na formação inicial que são mobilizados na prática dos pedagogos dos anos iniciais. Pois, a maior

preocupação do estudo de caso na etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas fazem diariamente e o significado das perspectivas imediatas do que vêm sendo observado de forma coletiva e individual. Neste sub-tópico descrevemos o universo sociocultural da pesquisa empírica, para que possamos, assim, pela descrição e análise expor sua estruturação e organização de forma minuciosa.

2.3 Universo sociocultural da pesquisa empírica

Enquanto um estudo de caso etnográfico procuramos nos integrar ao universo sociocultural da pesquisa, nos aproximando das pessoas do contexto pesquisado, o Bairro Ponte, o que permitiu captar os aspectos socioculturais em consonância com o objeto do estudo delimitado, sendo que desenvolvemos este estudo envolvendo além do espaço escolar, a participação da comunidade e outros aspectos que dele fizeram parte. Foi disponibilizado também o tempo necessário para sermos aceitos pelos participantes de modo que não interferimos nas ações diárias do grupo.

Esta pesquisa tem como foco de estudo, os saberes da formação inicial dos pedagogos que são mobilizados na prática pedagógica no contexto das escolas públicas municipais: a Unidade Integrada Municipal José Castro e a Unidade Escolar Municipal Emília Costa. Sentimos a necessidade de observarmos e acompanharmos as vivências desta comunidade, na qual as escolas pesquisadas estão inseridas, ou seja, o Bairro Ponte. Observamos também os contextos macro e micros sociais que demarcam o bairro no qual as escolas se contextualizam para visualizarmos, nessa dinâmica, o contexto institucional, formando as relações com base no estudo da pesquisa aqui estruturada.

No primeiro momento, descrevemos o município de Caxias - MA, delimitando os aspectos culturais e sociais e, logo depois, especificamos o Bairro Ponte e a comunidade, situando também o leitor no contexto empírico da pesquisa, constituído pelas duas escolas públicas municipais escolhidas. A seleção dessas duas escolas se fez por nelas trabalharem o maior número de pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como pela proximidade entre as duas escolas que estão localizadas no mesmo contexto sociocultural.

2.4 O Contexto sociocultural: Caxias - MA e o Bairro Ponte

Caxias-MA é um município brasileiro do estado do Maranhão. Com população de 155 202 mil habitantes (estimativa do IBGE – 2010) é considerado o quarto município mais

populoso deste estado. A cidade se constitui de vários bairros, entre eles, o Bairro Ponte. A cidade de Caxias - MA está localizada em um lugar onde, no passado, fora aldeias dos índios Timbiras e Gamelos que conviviam pacificamente com os franceses do Maranhão. Em 1615, os portugueses reduziram tais aldeias à condição de subjugadas e venderam suas populações como escravas ao povoado de São Luís. Várias denominações foram impostas ao lugar, dentre as quais: Guanaré, uma denominação indígena, São José das Aldeias Altas, Arraial das Aldeias Altas, Vila de Caxias e, finalmente, através de uma Lei Provincial n. 24, datada de 05 de julho de 1826, fora elevado à categoria de cidade com a denominação de Caxias - MA.

A cidade de Caxias-MA tem uma arquitetura baseada no século XIX e início do século XX no estilo português, ainda conservando parte de seu patrimônio histórico. Está localizada a uma latitude 04°51'32" sul e a uma longitude 43°21'22" oeste, estando a uma altitude de 66 metros. Possui uma área de 5.224 km². A cidade é banhada pelo rio Itapecuru e vários afluentes que cercam a cidade com diversos banhos naturais. O nome Caxias - MA não é homenagem a Luís de Lima e Silva, patrono do Exército Brasileiro. Ele, sim, recebeu o título de Barão de Caxias, por ter sido “pacificador” da maior revolução social existente no Estado do Maranhão: a Balaiada. Caxias - MA foi fundada em 05 de junho de 1936. Área 5223, 981 KM², população 148.072.

A história de Caxias - MA começa no século XVII com o movimento de Entradas e Bandeiras no interior maranhense para a ocupação das terras às margens do Rio Itapecuru, durante a invasão francesa, com o trabalho dos missionários em busca de almas para a fé cristã. Situada na mesorregião do leste maranhense e na microrregião do Itapecuru, Caxias - MA tem uma área de 7.850 quilômetros quadrados e está a 360 quilômetros da capital, São Luís. É limitada ao norte pelos municípios de Codó, Aldeias Altas e Coelho Neto; ao sul pelos municípios de São João do Sóter, Governador Eugênio Barros, Parnarama, Matões e Timon; ao leste pelo Estado do Piauí; a oeste pelos municípios de Buriti Bravo e Gonçalves Dias.

A zona urbana de Caxias - MA centra-se em uma economia que tem como base o comércio e o setor industrial, dispõe de lojas de grande estrutura como: Armazém Paraíba, Supermercado Carvalho, Ideal Magazine, Lojas Noroeste, Loja Insinuante, Drogeria Big Bem, Farmácia Pague Menos, Lojas Liliane; Comercial Bom Fim, associadas a outras lojas também de grande e de menor porte, e ao comércio informal, que vende frutas, verduras, roupas e muitos outros produtos.

O setor industrial é composto por vários tipos de produtos, dentre os quais se destacam o segmento alimentício do setor de soja e óleos comestíveis; cervejaria com a implantação da empresa Schincariol em 2002; fábrica de sabão, desinfetante água sanitária e

seus derivados, o segmento da construção civil; além da indústria de vestuário, calçados, perfumaria, sabão, vela, dentre outros.

No cenário educacional, disponibiliza para comunidade: a educação básica, o ensino superior e o profissionalizante, tanto na rede de ensino público (estadual e municipal) quanto privado. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP de 2010. Em Caxias - MA, a matrícula do Ensino Fundamental foi de 31.143 alunos, o Ensino Fundamental I 18.449 e no Ensino Fundamental II 12.694, distribuída nas escolas públicas estaduais com 5.588, escolas públicas municipais 24.081, e escolas privadas com 1.474. Contou com a colaboração de 1.670 professores e 281 escolas. A matrícula na educação infantil foi de 4.507, sendo 4.159 alunos na rede municipal e na rede privada 328. Conta com a participação de 189 professores distribuídos em 44 escolas. A matrícula do ensino médio foi de 7.531 alunos, sendo na rede estadual 7.234, na rede privada de ensino 297, estando vinculados 521 professores distribuídos em 24 escolas (BRASIL, 2010).

Com relação ao ensino superior, Caxias-MA dispõe de instituições públicas e privadas. A Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, através do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, oferece os cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia, Biologia, Letras Literaturas e Língua Inglesa, Química, Física, Geografia e História, além dos cursos de Medicina e Enfermagem, e pós-graduação lato senso em várias áreas. Os caxienses contam ainda com duas faculdades privadas: Faculdade do Vale do Itapecuru - FAI, com os cursos de Direito, Administração, Ciências Contábeis e Pedagogia; e a Faculdade de Ciências e Tecnologias do Maranhão - FACEMA, com os cursos de Administração, Enfermagem, Fisioterapia e Pedagogia.

Além destas faculdades a Prefeitura Municipal de Caxias - MA com o apoio do Governo Federal através da Universidade Aberta do Brasil - UAB inaugurou e ajuda a manter um pólo da Universidade Municipal Aberta de Caxias - UMAC em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Universidade Federal do Maranhão - UFMA e o Instituto Federal de Educação do Maranhão - IFMA oferecendo os seguintes Cursos de Graduação: Bacharelado em Administração Pública; Pedagogia, Matemática; Ciências Biológicas; Informática; Química; Formação Pedagógica e Filosofia. Cursos em nível de Pós-graduação *lato senso*: Educação do Campo; Gestão Pública; Gestão Pública Municipal; Gestão em Saúde; Materno Infantil e Saúde da Família.

Este município conta ainda com os serviços prestados pelo sistema que oferecem cursos profissionalizantes a nível médio, representados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Comércio - SESC, atendendo filhos de

comerciários na Educação Infantil, Serviço Social da Indústria - SESI e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, voltado basicamente para educação profissionalizante.

O Bairro Ponte, palco social e cultural desta pesquisa, está situado, conforme dados da Secretaria Municipal de Infra-Estrutura e Desenvolvimento Urbano do município de Caxias - SINFRA, na Zona Oeste do município, limitando-se ao Norte, com o Bairro Salobro; ao Sul e ao Leste com o Bairro Campo de Belém; ao Oeste com o Bairro Trezidela. É um bairro privilegiado por suas belezas naturais, no que se refere aos balneários, a estrutura e organização, abrigando famílias tradicionais que se fixaram em busca de um bom lugar para morar, devido à temperatura amena em decorrência dos inúmeros riachos existentes e da quantidade de árvores frutíferas e ornamentais que compõe o cenário natural.

O serviço público conta ainda com um posto médico municipal, uma delegacia de polícia federal e o ministério público federal. O posto médico atende os moradores do bairro, prestando serviços médicos odontológicos, vacinação, exames ginecológicos, palestras educativas sobre: tabagismo, hipertensão, DST's, câncer, visitas domiciliares, através do programa Saúde na Família. A FIG. 1 apresenta a fachada externa do Posto Médico.



Figura n. 1: Posto Médico Pública Municipal do Bairro Ponte.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

No Posto Médico, a comunidade é atendida pelos serviços que são oferecidos, incluindo os próprios alunos e professores das escolas U. I. M. José Castro e U. E. M. Emília Costa, palco desta pesquisa. Esta comunidade reside em um bairro bem populoso e que depende dos serviços de saúde já que é um dos direitos do cidadão.

As residências deste contexto em sua maioria, por serem de famílias tradicionais e com poder aquisitivo elevado, são de tijolos e cobertas de telhas, sendo que inúmeras delas apresentam belas fachadas arquitetônicas. As casas comerciais de maior predominância no

bairro são: mercearias, supermercados, farmácias, lojas de materiais de construções, lojas de roupas e calçados, locadoras de DVD, sorveteria, padarias, bares, dentre outras.

Com relação à atividade de lazer, este bairro dispõe de balneários públicos como a Maria do Rosário e a Piscina do Ponte, sendo que de julho a novembro, pela escassez de água, tornam-se impróprios para o banho, e no geral, reúnem pessoas vindas dos diversos bairros da cidade. Sendo assim, a Maria do Rosário, um banho natural público frequentado por pessoas de todos os bairros, os quais aproveitam o espaço para banho e a prática de esportes.

Esses são espaços de lazer bem interessantes para a diversão desta comunidade, visto que, como são águas de mananciais, são propícias para o lazer. Quando as chuvas são intensas, as águas transbordam e transformam a paisagem. A FIG. 2 apresenta a Piscina pública que fica nas proximidades das escolas pesquisadas, as crianças que estudam nas mesmas são frequentadoras deste balneário.



Figura 2 – Piscina Pública do Bairro Ponte.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Esta piscina é um balneário ou local de lazer para a população deste bairro, sendo utilizada principalmente pela classe social mais carente. As pessoas que utilizam a piscina, além de tomar banho fazem competições e praticam esportes. É uma água que faz parte dos vários mananciais que surgem e embelezam este cenário.

O Bairro conta ainda, na área do lazer, com a Associação Atlética do Banco do Brasil - AABB, que permite a entrada apenas de seus associados ao clube e oferece, além de um amplo espaço de recreações com piscinas artificiais e naturais, atividades artísticas e esportivas. Ainda dispõe de um espaço fechado que geralmente acontecem as grandes festas e acontecimentos sociais que envolvem as famílias tanto do bairro Ponte como da cidade. Este bairro caracteriza-se como espaço de inúmeras interações sociais, pessoais e profissionais,

revelando, diferentes possibilidades de inserção dos atores sociais nas mais variadas situações de manifestações culturais como festas juninas, bumba-meu-boi, festejos religiosos da igreja de Santo Antônio, São Judas Tadeu e da Assembléia de Deus, dentre outras.

O Bairro Ponte conta no aspecto educacional com 10 instituições de ensino no nível da educação básica, dentre as quais: 03 de Educação Infantil, 05 Ensino Fundamental e 01 Ensino Médio. As escolas de educação infantil e dos anos iniciais ensino fundamental são poucas para atender toda a comunidade, mesmo com os investimentos realizados pela secretaria municipal de educação do município de Caxias - MA. Alguns pais colocam seus filhos para estudar em escolas particulares no centro da cidade ou no próprio bairro que tem algumas escolas particulares e de reforço.

Com relação ao aspecto religioso, o bairro Ponte tem uma tradição vivenciada nos festejos da Igreja de Santo Antônio, realizados anualmente, sempre no período de 04 a 13 de junho. Neste período a comunidade “pontense” e de suas adjacências reúnem-se para festejar o santo casamenteiro com uma vasta programação: alvoradas, orações, confissões, celebrações de missas e a procissão com a imagem do santo, no último dia do festejo, encerrando-se com a tradicional benção à comunidade.

A procissão é um dos momentos marcantes do festejo, em que a população caminha pelas principais ruas do bairro, levando às mãos uma vela e entoando canções de devoção a Santo Antônio. É costume as famílias acenderem velas nas laterais das ruas onde passa o cortejo em homenagem ao Santo, razão porque esta procissão também é denominada e conhecida pela comunidade como procissão da luz.

A comunidade vivencia o festejo de Santo Antônio como um momento de interação. Pois, os moradores são envolvidos na programação, visualizando a importância da escola nessas manifestações, visto que na organização encontram-se muitos pedagogos, professores e alunos, fazendo parte das atividades religiosas.

Os professores ajudam na seleção dos cânticos, folhetos e informações que são indispensáveis para uma melhor manifestação dos sujeitos envolvidos. Na programação, uma das noites é organizada pelas escolas do bairro em especial pelos professores e diretores. FIG. 3 apresenta a Igreja Santo Antônio, localizada no alto de um morro, no qual fizeram uma grande escadaria da avenida à porta principal a qual também é utilizada para os fiéis “pagarem suas promessas” em devoção ao santo. Por conta de sua arquitetura e organização é uma igreja muito visitada tanto pelos turistas, quanto por famílias que foram embora para outras cidades e vem a Caxias - MA visitar parentes e amigos.



Figura 3 – Igreja Santo Antônio.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Nesta paróquia encontram-se diversos grupos pastorais que integram os trabalhos desenvolvidos, tais como: Pastoral da Família, Grupos de Oração, Catequese, Grupo de Liturgia, Coral, dentre outros, que costumam se reunir semanalmente para a realização de suas atividades no Centro Paroquial. A FIG. 4 representa o Salão Paroquial Santo Antônio. Este salão paroquial fica situado bem próximo das duas escolas pesquisadas e da igreja de Santo Antônio. Faz parte de seu cenário uma praça pública que é utilizada pelos alunos para atividades de lazer como jogar bola, andar de bicicleta, dentre outras.



Figura 4 - Salão Paroquial Santo Antônio.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

As diferentes atividades partilhadas pela comunidade constituem também situações privilegiadas de interação entre pessoas dos mais variados meios e poder aquisitivos, alguns com ensino fundamental incompleto, ensino fundamental completo, ensino médio completo e incompleto e outros com o terceiro grau, o que lhes ajuda no processo de articulação das atividades da igreja. A comunidade “pontense” se reúne ainda para discutir e organizar os preparativos para as missas e atividades no Salão Paroquial Santo Antônio, que segundo o coordenador faz visitas e atividades para angariar fundos para os mais pobres.

Dessa forma, no aspecto religioso, é uma comunidade ativa. Pois, seus membros fazem o possível para tornar vivas as tradições com a mesma dimensão e formato, contando com o apoio das pessoas mais velhas que fazem questão de passar as informações para filhos e netos. Desta forma, a Igreja São Judas Tadeu faz parte deste contexto, conhecido como santo dos "casos mais desesperados", esta igreja é muito frequentada por toda a cidade.

É grande a devoção a São Judas Tadeu, ele é o terceiro santo de maior devoção dos brasileiros, ficando atrás apenas da padroeira Nossa Senhora Aparecida e de Santo Expedito, mas a devoção por ele não acontece só no Brasil, o seu culto começou após a Segunda Guerra Mundial e cresceu rapidamente, sendo hoje o patrono de mais de cem igrejas no país. Os fiéis no mês de outubro fazem bilhões de cartões com a foto (santinhos) de São Judas Tadeu em homenagem e agradecimento por graças recebidas. A FIG. 5 representa a Igreja São Judas Tadeu no festejo dia 28/10/2010.



Figura 5 – Igreja de São Judas Tadeu (Dia 28/10/2010 Festejo de 20 anos procissão e missa).
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

A FIG.05 figura mostra a missa realizada depois da procissão direcionada pelas principais ruas do bairro. A igreja estava sem condições de acomodar todos os fiéis sentados, permanecendo muitas pessoas na praça, mas prestavam atenção na celebração e nos objetos que foram “benzidos” pelos padres. Todos os anos, a comunidade organiza uma programação de uma semana (20 à 28/10), nesta há momentos das missas, procissões, orações e leilões. Participam da programação todos os grupos de jovens e adultos de todas as paróquias de Caxias - MA, bem como alunos, professores e diretores que organizam um dia das atividades em homenagem ao santo. No ano de 2010, o festejo de São Judas Tadeu fez 20 anos de muita devoção e fé cristã, pois é muito organizado e conta com o apoio de toda a comunidade do bairro e da cidade em detrimento das celebrações. A FIG.06 mostra a fachada externa do Templo da Igreja Assembléia de Deus.



Figura 6 - Templo da Assembléia de Deus.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Esse Templo Evangélico é o mais frequentado do Bairro Ponte é um espaço bem amplo e confortável, inclusive é climatizado para que os “irmãos” fiquem mais à vontade. Nesta igreja, participam vários grupos e pessoas de poder aquisitivo bem diverso. Os encontros são agendados durante a semana de acordo com a idade e com o objetivo. De forma que, aos sábados e aos domingos a maioria das pessoas se encontram para as reuniões, bem como para os cultos pregados pelo pastor que mora no próprio bairro.

Neste cenário sociocultural também estão localizadas as escolas do contexto desta pesquisa, desta forma, o critério de escolha da Unidade Integrada Municipal José Castro e da Unidade Escolar Municipal Emília Costa partiu da aplicação do questionário de identificação do perfil dos interlocutores. Sendo que, nessas escolas encontramos pedagogos, que concluíram o Curso de Pedagogia no CESC/UEMA de 1996 até 2010, trabalhando nos anos

iniciais do ensino fundamental. Observamos, no primeiro momento, o interesse e a receptividade da comunidade pelo objeto desta pesquisa, bem como pela proximidade e facilidade de deslocamento de uma escola para outra. É referência também a média alcançada no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB de 2009 que atingiu 3,9 e na escola U. I. M. Emília Costa o IDEB foi de 4,3 (BRASIL, 2010).

A descrição dos contextos empíricos desta pesquisa contempla os aspectos que permitem uma visualização detalhada de seu conjunto, como: fundação, localização, estrutura física, administrativa, organização da escola no que diz respeito aos aspectos de funcionamento, envolvendo o pedagógico, funções e campo de atuação. Nas duas escolas estão lotados dois diretores e um coordenador pedagógico.

Em princípio, na chegada ao campo empírico, tínhamos a intenção de trabalhar com 08 (oito) interlocutores, envolvendo os pedagogos que trabalham no ensino fundamental, no entanto, ao aplicarmos o questionário para traçar o perfil dos interlocutores diagnosticamos que os pedagogos das escolas selecionadas nem todos tiveram sua formação inicial em pedagogia no CESC/UEMA nos últimos 14 anos. Sendo essas características um dos critérios estabelecidos para a escolha dos sujeitos partícipes da pesquisa com o intuito de compreender os saberes que foram apropriados por esses pedagogos egressos do Curso de Pedagogia e identificar a mobilização dos mesmos na prática pedagógica.

A Unidade Integrada Municipal José Castro, FIG. 7, foi fundada no ano de 1997, através do Decreto n. 01/98, situa-se na Avenida Francisco Castro, S/N, no bairro Ponte. Esta pesquisa foi realizada somente no turno matutino, abrangendo as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, envolvendo um total de 04 pedagogos, realizamos observações, filmagens, análises e descrições dos dados coletados.



Figura 7 – Pátio interno da Unidade Integrada Municipal José Castro.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

O segmento administrativo da escola é composto por: 01 Diretora Geral (Graduada em Geografia) pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA; 01 Diretora Adjunta (Graduada em Magistério das Séries Iniciais) pelo CESC/UEMA; 01 Secretária Escolar; 01 Coordenadora Pedagógica (Graduada em Pedagogia) pelo CESC/UEMA; 06 zeladoras; 04 vigias; 03 merendeiras e 03 auxiliares administrativos. No ano de 2010 a escola teve 409 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino.

Quanto à estrutura física, a escola possui: 10 salas de aula (01 sala funciona em um anexo), todas com iluminação e ventilação; 01 sala de leitura; 01 sala de professores; 01 sala de direção e coordenação pedagógica; 01 refeitório; 01 secretaria; 01 pátio coberto; 04 banheiros (01 para os professores, 01 para o público masculino e 01 para o público feminino e 01 para os demais funcionários); 01 sala destinada aos materiais de educação física; 01 laboratório de informática com 20 computadores em bancadas. No pátio da escola estão instalados 02 bebedouros, este espaço, ainda é utilizado para reuniões e festividades escolares. A FIG. 8 mostra o pátio da escola no momento de recreio das crianças.



Figura 8 – Pátio da Escola/Horário do Recreio/Período Festa Junina.

Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

Esse pátio é utilizado para reuniões, confraternizações e brincadeiras. No recreio, que acontece das 09h30 as 09h50, portanto 20 minutos de intervalos, é servido o lanche, oferecido através de um cardápio variado de sucos e comidas. Dia 18 de junho de 2010, em que foi tirada essa foto, as crianças estavam brincando no recreio e logo depois iriam ensaiar as apresentações da festa junina, já que neste ano coincidiu com a Copa do Mundo, a escola aproveitou para fazer a decoração com o motivo da Copa. Durante todo o mês de junho, as crianças, às sextas-feiras ou no dia de jogo do Brasil, chegavam à escola com camisas de cores verdes ou amarelas.

Participamos de dois planejamentos na Unidade Integrada Municipal José Castro, no dia 27 de maio de 2010, dirigido pela coordenadora pedagógica da escola através de uma pauta, a mesma levou texto para reflexão, momento em que foi trabalhando cada ponto importante, como: evasão, repetência, problema de leitura e produção textual, a interação entre os alunos, integração da família na escola, notas baixas, observação de uma planilha com os problemas de cada aluno, dentre outros que são fundamentais para melhorar as atividades desenvolvidas na escola. Durante o planejamento, todos os professores puderam posicionar-se durante as discussões e houve sugestões de como melhorar as atividades nas salas dos professores.

A coordenadora terminou esta reunião, agendando outra para o mês de junho, visto que os problemas levantados e encaminhados às possíveis soluções seriam retomados na reunião do dia 16 de junho de 2010. Desta forma, voltamos a falar sobre os problemas do planejamento anterior, relatando o progresso que tiveram com as situações vividas durante o mês e as dificuldades pendentes foram reorganizadas com outras estratégias pedagógicas.

A Unidade Escolar Municipal Emília Costa, FIG. 09, foi fundada no ano de 1978, através da Resolução n. 154/1990 e está situada na Rua do Parnásio n. 1910, Bairro Ponte. Descrevemos os aspectos físicos e administrativos para entendermos sua dinâmica de funcionamento.



Figura 09 - Fachada Externa da Unidade Escolar Emília Costa.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

O segmento administrativo da escola U. I. M. Emília Costa é composto por: 01 Diretora Geral (Graduada em Pedagogia) pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias CESC/UEMA; 01 Diretora Adjunta, 01 Secretária Escolar; 01 Coordenadora Pedagógica (Graduada em Pedagogia) pelo CESC/UEMA 05 zeladoras; 03 vigias e 02 auxiliares administrativos. No ano de 2010, a escola teve 339 alunos matriculados.

Quanto à estrutura física, a escola possui: 08 salas de aula, todas com iluminação e ventilação; 01 biblioteca; 01 sala de professores; 01 sala de direção onde funciona a coordenação pedagógica e secretaria; 01 cantina; 01 pátio coberto; 10 banheiros (01 para os professores, 04 para o público masculino e 04 para o público feminino e 01 para deficientes); 01 sala destinada aos materiais de educação física; 01 laboratório de informática com bancadas, 18 computadores e 01 armário; 01 almoxarifado onde se colocam materiais diversos. No pátio se realizam as reuniões da escola, em que estão instalados 02 bebedouros.

A biblioteca funciona em uma sala pequena com espaço externo com 5 mesas e 20 cadeiras para leituras e estudos dos alunos e professores, contendo, 06 estantes com livros variados, principalmente, de literatura infantil, dicionários da língua portuguesa; varal de leitura; revistas em quadrinhos, gibis, jornais, jogos educativos e etc., possui ainda 01 televisão; 01 aparelho de DVD utilizados nas atividades com as crianças.

Esta Escola fica situada em frente a uma praça, que além de ser utilizada por alunos ao brincarem, serve para os familiares realizarem atividades da escola e da comunidade. A FIG.10 registra a festividade junina com os alunos fazendo um último ensaio no pátio da escola, pois, logo depois iriam fazer sua apresentação, estavam aguardando o momento.



Figura 10 – Festa Junina da Unidade Escolar Emília Costa.
Fonte: Arquivo da Pesquisadora.

No Arraial junino havia muitas comidas típicas para serem compartilhadas. Nessas atividades, há a participação das famílias. Um exemplo vivenciado durante essa pesquisa foi a festa junina, uma atividade que teve a participação de alunos, pais e toda a comunidade. Todas as salas participaram com uma apresentação de danças como: quadrilha, cacuriar, bumba-meu-boi e portuguesa. A última foi representada pelos alunos da sala do 2º ano que o professor é um dos interlocutores desta pesquisa.

O planejamento em que estávamos presentes na Unidade Escolar Emília Costa aconteceu dia 18 de junho de 2010, foi direcionado pela coordenadora pedagógica, desta escola, no qual fez algumas reclamações com relação ao cumprimento de horários, carga horária de trabalho, as notas baixas e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Os professores reclamaram que os pais não estão fazendo o acompanhamento junto aos filhos o que dificulta o processo de aprendizagem e amadurecimento dos conteúdos estudados. A direção da escola ficou de fazer uma reunião com os pais para falar das responsabilidades que devem ter com seus filhos e, conseqüentemente, com sua aprendizagem.

Acreditamos que essas reuniões sejam um momento de reflexão e socialização dos problemas que os docentes vivenciam em suas salas de aula. Sentimos que as duas escolas, mesmo com as dificuldades de interação apresentada tanto pelo **P1**, como pelo **P2**, nas entrevistas, ainda assim, foram reuniões produtivas, chegaram à resolução e o entendimento para alguns problemas pendentes. Muitos pais que foram convocados para a reunião compareceram e se comprometeram em acompanhar melhor o filho e ajudar nas atividades desenvolvidas pela escola.

2.5 Descrição dos Interlocutores da pesquisa

Na perspectiva deste estudo elegemos como interlocutores 05 (cinco) pedagogos, selecionados através dos seguintes critérios: ser professor vinculado à rede pública municipal de ensino, ter no mínimo 03 anos de atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ter concluído o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA entre os anos de 1996 a 2010, recorte histórico idealizado nesta pesquisa de campo, sua adesão à pesquisa (ação consolidada com assinatura do termo de consentimento utilizado como instrumento de compromisso entre pesquisador e pesquisado). Ressaltamos ainda, que os pedagogos foram nomeados com um cognome com o intuito de assegurar o anonimato e a identidade dos participantes da pesquisa.

Para a adesão dos interlocutores, explicitamos o problema e os objetivos de investigação, solicitando a colaboração na pesquisa. O acesso a estas escolas foi fácil, tendo

em vista a disponibilidade da coordenação, direção e da secretária de educação que deu apoio à pesquisa, até mesmo por ser a pesquisadora funcionária do município e ter trabalhado nas escolas como coordenadora pedagógica. O QUADRO 1 está organizado de acordo com os dados do questionário de identificação do perfil profissional e pessoal, foi aplicado no início da pesquisa e facilitou na identificação do perfil e definição dos pedagogos.

QUADRO 1
Perfil dos Interlocutores da Pesquisa

Cognome dos Interlocutores	P 1	P2	P 3	P 4	P 5
Faixa etária	De 31 a 36 anos	Maior que 36 anos	De 31 a 36 anos	De 26 a 30 anos	De 31 a 36 anos
Formação Inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Formação Continuada	Especialização	-	Especialização	-	Especialização
Ingresso na Rede P. M. de Caxias – MA	1998	1993	1995	2007	1998
Trabalha no Ensino Fundamental	1998	1993	1999	2007	1998
Ingresso no Curso de Pedagogia	2003	1994	1994	2001	1993
Conclusão do Curso de Pedagogia	2007	2000	2000	2006	1997
Tempo de Serviço no Município	12 anos	17 anos	15 anos	3 anos	12 anos
Quando e qual o último curso frequentado	-	2009: Jogos Educativos e Capacitação de R. Didáticos	2008: Linux Educacional e 2009-Recursos Didáticos	2008: Jogos Educativos	2009: Espec. em Filosofia Contemporânea
Professor efetivo da P.M de Caxias- MA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Outras funções docentes.	Orientação Educacional	Não	Direção de Escola	Não	Sup.e Direção de Creche
Identificação com a docência do ensino fundamental do 1º ao 5º ano	Por que tenho habilidades no processo de alfabetização	No início não gostava, com o passar do tempo fui me acostumando, hoje gosto e acredito no que faço. Através do meu trabalho proporciono uma convivência construtiva.	Sim. Pois também trabalho do 6º ao 9º ano mais vejo nos alunos do 1º ao 5º ano mais empolgação e emoção, com isso me envolvo também e gosto do que faço.	Por que gosto de alfabetizar e de trabalhar com crianças.	É prazeroso e gratificante. Pois a práxis pedagógica do profissional, dá-se no ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Por isso me alegro onde estou trabalhando.

É importante esclarecer que, no encontro coletivo, foi acordado entre os partícipes desta pesquisa que seus nomes reais seriam preservados. Assim, por se tratar de um estudo de caso etnográfico que envolve pedagogos que exercem a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e por fazerem parte desse grupo um único professor muito conhecido na cidade e no meio de seus pares, resolvemos adotar o cognome de **P1, P2, P3, P4 e P5** para preservar suas identidades, o que faz parte da ética do estudo de caso etnográfico.

A faixa etária dos pedagogos varia de 26 a 56 anos, tem um que já se encontra aposentado como professor dos anos iniciais do ensino fundamental efetivo pelo Estado do Maranhão. Dentre os interlocutores três possuem especialização e dois ainda continuam com a graduação, mesmo tendo um professor que já concluiu sua graduação a mais de onze anos. Os anos de ingresso na rede pública municipal de Caxias - MA variam de três a dezessete anos, o que revela que possuem experiência nos anos iniciais do ensino fundamental e na profissão.

Todos os interlocutores da pesquisa são efetivados e nomeados por concurso público. Os anos de ingresso variam de 1993 a 2007. Os cursos mais frequentados como formação continuada nos últimos anos foram: jogos educativos, capacitação de recursos didáticos, Linux educacional e especialização. Desta forma, dois pedagogos estão trabalhando nos anos iniciais porque tem afinidade com esse nível de ensino, um dos pedagogos adentrou sem gostar da profissão com o passar dos anos foi desenvolvendo o prazer, os outros dois por falta de opção para outra formação, mas agora gostam de trabalhar com as crianças.

Ao aplicarmos o questionário para visualizarmos o perfil dos interlocutores deste estudo de caso etnográfico, sentimos os pedagogos das duas escolas meio receosos em participar da pesquisa, questionaram sobre o que estávamos fazendo, como seria o desenvolvimento do estudo, quanto tempo levaria, qual instituição estava promovendo ou acompanhando. Entretanto, após respondermos a todas as interrogações e mostrarmos todos os encaminhamentos dos documentos estruturados para o conselho de ética da Universidade Federal do Piauí - UFPI percebemos uma melhor interação entre os interlocutores e os professores que fazem parte do contexto.

Os dados do perfil dos interlocutores apresentam significativas experiências no processo do magistério de modo específico na docência acompanhando crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Trata-se, desse modo, de profissionais com experiências práticas diversificadas na ação docente. As produções dos dados desta pesquisa estão relacionadas aos aspectos propostos nos roteiros e nas técnicas empregadas para este fim, principalmente os que decorrem dos objetivos e das questões norteadoras da pesquisa, tendo como meta o objeto pesquisado.

2.6 Etapas estruturadas para o acompanhamento e desenvolvimento da Pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa partimos de um período de observação participante para somente depois, efetivar as ações mais definidas, como as entrevistas e as filmagens. Diante da quantidade de pedagogos participantes da pesquisa, do tempo de exercício profissional, da expressiva representação do gênero feminino na escola e da experiência de formação, colocamos em discussão as concepções de formação de professor, os saberes que foram apropriados durante o processo de sua formação inicial e que são mobilizados como eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica, ou seja, os saberes que orientam sua prática.

Como é um estudo de caso do tipo etnográfico, acompanhamos 11 meses esses sujeitos, para sermos capazes de melhor analisar os saberes vivenciados e o contexto histórico, social e cultural dos envolvidos nesse processo. Essa vivência, portanto, com os sujeitos foram filmadas, fotografadas e anotadas no diário de campo para que fossemos “fiéis” às interpretações dos dados coletados nesta amostra.

O acesso aos interlocutores iniciou através de contatos informais da pesquisadora com os pedagogos da Unidade Integrada Municipal José Castro e da Unidade Escolar Municipal Emília Costa, manifestando o interesse pelo estudo, além de elementos da sua problemática, objetivos e encaminhamentos metodológicos. Esses contatos iniciais seguiram uma solicitação formal de colaboração com o estudo, feita à Secretaria Municipal de Educação do Município de Caxias - MA. A proposta de estudo é recebida com uma atitude de pronta colaboração, tanto por parte da Secretária de Educação, Direção das Escolas quanto pelos interlocutores desta pesquisa, a quem solicitamos a permissão de uma permanência na escola em sala de aula durante o período da pesquisa.

O primeiro encontro formal com os pedagogos aconteceu alguns dias após o início do período letivo, quando foi acordada a apresentação formal da pesquisadora ao grupo, realizada pelas diretoras das escolas durante um dos intervalos ou recreio, momento este de integração dos professores. A investigação focalizada inicia-se com a presença gradativa na escola, primeiramente observando nos corredores, fotografando a área livre da escola e, aos poucos, adentrando as salas de aula, com atenção especialmente voltada para as manifestações dos pedagogos durante as aulas tais como: comentários, nível de envolvimento, interesses manifestados, inquietações, em suma, os elementos que, de alguma forma, evidenciam a mobilização de saberes, experiências, reflexão e crítica por parte dos participantes.

O acompanhamento das duas escolas ocorreu levando em conta o contexto social dos interlocutores, no intuito de perceber as manifestações coletivas e as individuais no e em relação ao grupo como um todo. Não há a preocupação de voltar o olhar apenas para aqueles que, de alguma forma, têm uma participação de destaque em sala de aula. Portanto, em vez da compreensão de que os silêncios, as retrações, e as aparentes manifestações de distanciamento em classe também existem importantes mensagens a serem lidas e interpretadas para uma compreensão mais aproximada das relações que os alunos e pedagogos constroem na prática pedagógica tendo em vista as possibilidades de sua transformação.

Na produção dos dados utilizamos os instrumentos e técnicas tais como: questionário, entrevista semi-estruturada, filmagem e o diário de campo. Buscamos fazer os registros das informações no diário especificando às respectivas datas para que o acompanhamento às escolas contribuísse para a análise e descrição dos dados da pesquisa.

No QUADRO 2 apresentamos os instrumentos e técnicas de pesquisa com seus respectivos objetivos e as datas nas quais foram aplicadas nesta pesquisa. Esses instrumentos foram importantes para colhermos os dados desse estudo de caso etnográfico. Apresentávamos para os interlocutores, as técnicas da pesquisa no momento oportuno, explicando os objetivos definidos e iniciávamos a utilização da técnica.

QUADRO 2
Técnicas e Instrumentos de Elaboração dos Dados

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	PERÍODO E UTILIZAÇÃO
Questionário	Levantar dados para caracterizar o perfil profissional dos interlocutores	Aplicação do questionário para os pedagogos dia 20/04.
Observação Participante	Produzir dados para descrever o cotidiano das práticas dos pedagogos; verificar os saberes apropriados na formação inicial.	Iniciou dia 13 de abril de 2010 até fevereiro de 2011.
Filmagem e fotos do contexto escolar e das aulas.	Captar imagens como mais um instrumento que auxilia na reflexão sobre a importância dos saberes apropriados na formação inicial.	As filmagens: do dia 01 de junho a 01 de julho de 2010. As fotos: sempre que necessário
Entrevista semi-estruturada	Produzir dados para descrever, de forma detalhada, os cotidianos das práticas pedagógicas dos pedagogos	31/08/10 entrevista com o P2 01/09/10 entrevista com o P1 02/09/10 entrevista com o P5 03/09/10 entrevista com o P4 10/09/10 entrevista com o P3
Diário de Campo	Registrar as vivências, desejos, satisfações e insatisfações dos Interlocutores da pesquisa como também da própria pesquisadora.	Dia 01 de março de 2010 até presente dada.

O QUADRO 2 mostra os instrumentos de pesquisa utilizados de março a dezembro de 2010, com a especificidade das datas e objetivos a serem alcançados com a técnica escolhida. Compreendemos a importância desses instrumentos, sem os quais não poderíamos ter atingido os objetivos. Iniciamos o próximo tópico, falando sobre esses instrumentos.

2.7 Instrumentos utilizados neste Estudo de caso Etnográfico

Neste estudo utilizamos alguns instrumentos de pesquisa para coletarmos os dados que ajudaram na resposta do problema e atingir os objetivos delimitados nesta pesquisa, os instrumentos, foram: questionário; entrevista semi-estruturada; imagem (filmagem); diário de campo e a observação participante. Passaremos a descrever esses instrumentos, iniciando pelo questionário de delimitação do perfil dos interlocutores da pesquisa.

. Questionário de delimitação do perfil dos Interlocutores da pesquisa

Em março de 2010 visitamos o setor pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA, com a intenção de obter informações sobre em quais escolas os pedagogos que concluíram o Curso de Pedagogia no CESC/UEMA estavam trabalhando. Como não obtivemos sucesso nesta investigação, buscamos as informações na direção das próprias escolas. Em todas as escolas visitadas fomos bem recebidos e nos deram as informações cabíveis sobre a quantidade de professores, pedagogos, formação e a instituição que realizou a formação inicial. Com estas informações pré-liminares podemos decidir, então, quais escolas que seriam cenários desta pesquisa.

No primeiro contato com os interlocutores utilizamos o questionário para definirmos o perfil dos pedagogos que iriam fazer parte da pesquisa. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), é uma técnica de “[...] investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos etc. [...]” O questionário como técnica ajudou a efetivar o convite formal de adesão voluntária dos interlocutores da pesquisa, bem como contribuiu para obtenção de informações que serviram para traçar o perfil pessoal e profissional e para auxiliar na identificação dos conhecimentos prévios sobre formação e prática pedagógica, elaborados pelos pedagogos do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Caxias-MA. A primeira visita às escolas aconteceu dia 16 de março de 2010.

. **Entrevista semi-estruturada**

A entrevista semi-estruturada foi um recurso ou técnica de coleta de dados, utilizada com os pedagogos egressos do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA que trabalham nas escolas públicas municipais. Foi um instrumento muito significativo para este estudo de caso do tipo etnográfico, mesmo a pesquisadora tendo como principal articulação os objetivos, problema e objeto de estudo de forma a tentar articular com as questões norteadoras para encontrar os dados e respostas para o problema, pois as entrevistas esclareceram as dúvidas geradas durante a pesquisa.

Esta experiência foi interessante porque permitiu o desvelamento de informações pertinentes aos objetivos, visto que aprofundou as questões e esclareceu o problema pesquisado. Assim, a entrevista semi-estruturada possibilitou uma flexibilidade no momento da produção e análise dos dados, pois propiciou a pesquisadora e ao interlocutor manterem entre si a interação e a liberdade para colher as informações desejadas.

As questões estruturadas para a entrevista tiveram sustentação nas questões norteadoras, o que revelaram novos reencaminhamentos, confirmaram dados e auxiliaram na compreensão dos fatos. Para André (1995, p. 28), “As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.” Através das entrevistas, pudemos aprofundar as questões analisadas já que tínhamos como reelaborar novas questões. As entrevistas se configuraram como uma situação que facilitou o diálogo para uma posterior descrição e análise dos dados coletados ao longo da pesquisa.

Nesse estudo de caso etnográfico, a entrevista semi-estruturada foi utilizada com o propósito de coletar informações sobre os saberes docentes apropriados na formação inicial e utilizados na prática pedagógica dos pedagogos egressos do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, que trabalham no ensino fundamental. A entrevista proporcionou a interação entre o pesquisador e os pesquisados, ou seja, os interlocutores, sendo assim, os dados foram coletados, analisados e descritos por seu principal “instrumento” que é o pesquisador que estava em contato direto com a realidade escolar. Segundo Macedo (2006, p. 104): “[...] a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos, significados e para a compreensão das realidades humanas”.

A entrevista como instrumento foi um poderoso recurso que utilizamos para analisar as concepções e tipologias dos saberes docentes apropriados na formação inicial e mobilizados na prática pelos interlocutores, não podendo esquecer que o ponto de vista constante é do pesquisador. Sendo assim, entrevistamos 05 pedagogos, sendo que a efetivação

das entrevistas aconteceu de forma bem tranquila. Os locais utilizados foram as escolas, aproveitando o espaço físico da biblioteca ou pátio. O horário e local foram agendados com os interlocutores para que não prejudicasse o cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas de forma individual, variando de 01 hora à 01 hora e meia, seguindo o roteiro pré-definido. No desenvolvimento desta etapa refizemos a entrevista com dois pedagogos por não atingirmos os objetos estabelecidos com a primeira entrevista.

Convém ressaltar a importância do ambiente favorável para a interação e socialização das respostas dos interlocutores entrevistados, o que foi fundamental para a exposição sobre suas experiências profissionais, suas vivências, trajetória de formação, angústias e alegrias que sentem na prática, sendo que os dados foram coletados nas observações e filmagens das aulas. Como no início das observações, enfatizamos que o anonimato seria mantido no transcorrer da pesquisa, os interlocutores ficaram mais à vontade para falar, emocionar-se chegando a chorar ao relatar suas impressões.

Ao terminar as entrevistas que duraram em média duas semanas, realizamos o processo de transcrição das falas dos interlocutores. Digitando de forma fidedigna, para que a descrição fosse realizada seguindo as características dos interlocutores. Transcrevemos exatamente o que o pedagogo falou sobre a dimensão prática e seu processo de formação, para atender a delimitação das questões norteadoras dos eixos temáticos, tendo em vista a análise em confronto com a fundamentação teórica escolhida para a análise de conteúdo.

. A Filmagem como técnica de pesquisa

Nesta pesquisa utilizamos o recurso de filmagem com o objetivo de analisarmos as aulas dos pedagogos para constatar a vivência de saberes docentes que foram apropriados na formação inicial e que são utilizados na prática pedagógica. Filmamos 04 aulas de cada interlocutor e tivemos um total de 20. As aulas no início foram filmadas de acordo com os agendamentos com os pedagogos, depois da segunda filmagem não se percebia mais agitações deles e nem dos alunos, a câmera filmadora passou a ser um objeto natural.

No dia 1º de junho ao chegar na escola para iniciarmos as nossas filmagens os alunos e pedagogos estavam no pátio, os alunos mantendo-se em filas para cantar o hino nacional e fazer a oração, prática que se efetiva todas as quintas-feiras. Ao nos direcionarmos para a sala de aula, a professora iniciou a organização da sala levando alguns minutos. Sendo uma característica da mesma, a preocupação com a organização das cadeiras e a forma de sentar dos alunos. Logo depois, iniciou a leitura de um texto de literatura infantil “A arca de Noé”, os alunos já conheciam a estória o que favoreceu no processo de interpretação. Dando

continuidade responderam algumas questões do livro didático de Língua Portuguesa. Ressaltamos que nesse primeiro dia de filmagem os alunos ficaram inquietos com a presença da pesquisadora com a câmera filmadora. Nas demais filmagens os alunos já encararam com naturalidade (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

O estudo de caso etnográfico atende às condições do ambiente sociocultural e dos atores sociais participantes da pesquisa, dependendo também do momento histórico. Pois, a pesquisa etnográfica é atenta às características humanas, tornando difícil perceber os limites das imagens, e até que ponto o texto ou a fala pode explicar o que vem ocorrendo naquele instante. A filmadora foi um recurso que favoreceu o levantamento e a descrição dos dados. Para Aranha (1995 *apud*, MACEDO 2006, p.122), “[...] ir às imagens formadas é uma interiorização que, obviamente, desvela novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo”. O texto não verbal não substitui o verbal, mas convivem de forma que as palavras apóiam-se com o visual, com o sonoro, em uma transformação de todos os códigos.

As aulas filmadas nesta pesquisa proporcionaram o esclarecimento e a explicação das diferentes formas de expressão de difícil percepção nos processos a descrever e analisar os fatos relevantes da pesquisa. As filmagens possibilitaram um novo instrumento facilitador da escrita, isto é, após os exames das imagens, tornaram-se possíveis maiores informações descritivas no texto. Ressaltamos ainda que para as filmagens, houve um tempo em média de 6 semanas. Pois, filmávamos uma aula por dia, para que não interferisse na rotina das aulas. Iniciamos as filmagens dia 1º de junho e concluímos no dia 16 de julho de 2010.

O uso da filmagem foi importante no processo de investigação para evidenciar e auxiliar nas estratégias de pesquisa de campo, esta ferramenta nos orientou ao desempenho de coleta dos dados e na observação participante, tendo como base instrumental e técnica a análise das imagens. Esta estratégia foi importante não só no diálogo com as pessoas filmadas, mas na abertura de possibilidades na análise daquilo que a imagem deixa transparecer. É importante observar e descrever as especificidades que a imagem animada oferece podendo tornar possível a produção social do conhecimento. Estas filmagens proporcionaram também um recíproco relacionamento entre pesquisador e pessoas do contexto social da pesquisa.

As filmagens das aulas serviram de elementos de contraste com as entrevistas e observações. Sendo assim, a leitura não verbal em sua dinâmica obriga o leitor a retomar a lógica do verbal para acomodar-se com a linguagem, servindo como ferramenta com a leitura verbal. A interpretação das imagens como textos não verbais construídas ao longo da pesquisa passaram por um processo de descrição da formação inicial e da prática pedagógica, a partir

das seguintes perspectivas: características físicas, contextuais, espaço público, estágio atual e sua transformação ao longo do processo de interação com os interlocutores que são os atores sociais e históricos da pesquisa.

• **O diário de campo: como ferramenta de anotações sobre o vivido**

Utilizamos a técnica do diário de campo desde o primeiro dia de apresentação no contexto empírico da pesquisa em 16 de março de 2010, este instrumento possibilitou uma melhor organização junto ao objeto de pesquisa, de modo a não esquecer os fatos ocorridos. Pois, estávamos sistematicamente anotando todo o percurso junto aos interlocutores. O diário de campo segundo Macedo (2006, p. 133), pode também ser conhecido como: “Jornal de pesquisa, diário de campo, diário de viagem são denominações que conceituam a descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores desposados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo”.

O diário da pesquisadora contém a descrição dos acontecimentos relevantes que foram registrados sobre o processo e o objeto de estudo. A redação do diário de campo foi um processo de recolha de informações dos contextos físicos e simbólicos, assumindo-se como complemento dos dados recolhidos através da mobilização das outras técnicas, tais como: as filmagens, observações participante e a entrevistas semi-estruturadas.

No dia 31/08/2010 entrevistamos o **P2**, logo depois do recreio. Pois, assumiria sua turma o Prof. de Filosofia. Ficamos no pátio da escola, o mesmo falou de sua trajetória: formação inicial, prática pedagógica e dos saberes docentes apropriados e mobilizados. Foi uma entrevista que durou 1h27 min. Iniciou sua trajetória profissional muito cedo, conseqüentemente teve muitos problemas. No início da entrevista repassava calma e ao mesmo tempo muita emoção, ao fazer relação com sua trajetória profissional lembrou-se de aspectos pessoais de sua vida que lhe fez chorar. Demos um tempo e retomamos logo depois com a entrevista. Esta técnica é de fundamental importância na pesquisa etnográfica. Pois o pesquisador reelabora as questões, pode dar um tempo e retomar de onde achar mais conveniente e interessante (DIÁRIO DE CAMPO, 2010).

Ressaltamos que os objetivos traçados para a utilização do diário de campo como instrumento desta pesquisa foram: descrever os interlocutores e os cenários físicos e simbólicos investigados; aprofundar as reflexões teóricas e metodológicas em torno do objeto de estudo; reconstituir uma descrição mais sistemática da organização social para caracterizar situações, atores e comportamentos. No diário foi registrado o cotidiano dos acontecimentos durante a observação participante, tais como: manifestações, conversas, atividades e rotinas

diárias na escolas, ele foi um acervo de dados a ser utilizado na análise final, bem como durante o processo de produção e descrição dos dados.

. Observação participante: a busca da compreensão situada e contextualizada

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi à observação participante, os sujeitos tiveram certo grau de interação, ou seja, mantiveram um contato direto com a situação estudada, envolvendo-se e por ela sendo envolvida. Dessa forma, para André (1995, p.29), “O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”. Assim, dependerá dos objetivos do trabalho. Iniciamos nossas observações visualizando o contexto sociocultural do Bairro Ponte, local onde a escola está situada e acompanhamos as atividades do dia-a-dia da escola, para que pudéssemos ter fundamentos para descrever a situação estudada de modo a ser capaz de revelar os seus múltiplos significados.

Através da observação participante compreendemos melhor o cotidiano escolar das duas escolas pesquisadas, durante as observações houve uma interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, segundo André (1995, p. 28), “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. A observação participante permitiu situarmo-nos em diferentes ângulos, com olhares atentos para os significados acerca do fenômeno investigado, realizamos de 2 a 3 observações por semana nas escolas.

Com a observação participante, foi possível registrarmos diversos fatos importantes para o processo de descrição dos dados coletados através do questionário e da entrevista que foi realizada com os pedagogos, de modo a produzir dados para a análise sobre os saberes docentes que foram apropriados durante a formação inicial e mobilizados na prática pedagógica. Assim, descrevemos o Bairro Ponte evidenciando os elementos da observação na descrição do contexto sociocultural e empírico e seus aspectos físicos, sociais, culturais e econômicos de forma a desvelar o contexto social dos professores e alunos dessas escolas públicas municipais.

Sabendo que seria necessário centrar o foco da investigação na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações, a observação do Bairro foi realizada paralela às observações feitas na escola, compreendendo a importância da estrutura física, a dinâmica do cotidiano dos professores e alunos, tendo em vista a participação ativa dos atores sociais nas relações estabelecidas na prática pedagógica.

Os significados atribuídos pelos sujeitos foi um aspecto importante para a observação participante. Durante as observações estávamos atentos por compreender como os pedagogos davam sentido a gestão de sala de aula, quais suas expectativas e movimento constante das situações e o modo como organizavam suas atividades. No estudo de caso etnográfico demanda permanência do pesquisador por um determinado período de tempo no local, ou seja, no contexto empírico investigado, iniciamos a observação em março de 2010, apresentamos o projeto de pesquisa e nossas intenções, para a coordenação e direção da escola, mostramos a declaração de aceite assinada pela secretária municipal de educação e iniciamos o processo de observação.

A observação participante e inserção nas escolas e em suas rotinas favoreceram para uma descrição mais profunda dos fatos e atitudes mais flexíveis de coleta e de entendimento da realidade objeto de estudo. Aproveitamos para fazer o levantamento do aspecto físico da escola como: sala dos professores, direção, secretaria, biblioteca, pátio, salas de aula dentre outros, para compreender a rotina da escola como horário de entrada e saída, como acontecia o recreio se os professores ficavam juntos, foram curiosidades que aos poucos fomos encontrando respostas. Pois o horário do intervalo é bem produtivo, os professores e a direção discutem problemas das salas e assuntos extra-escola.

Quando iniciamos as observações nas salas de aula achamos importante elaborar o plano de observação, pois, pretendíamos definir os aspectos a serem analisados na prática pedagógica: as atividades mais desenvolvidas pelos pedagogos, recursos didáticos, relacionamento entre os envolvidos no processo e a compreensão da formação inicial. Em um primeiro momento realizamos o reconhecimento do campo empírico da pesquisa; logo depois iniciamos o processo de investigação compreendendo a importância da formação inicial para produção de saberes docentes para a prática pedagógica e logo depois a descrição e análise dos dados que foram recolhidos junto aos instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa.

As observações das salas de aulas foram realizadas e as anotações no diário de campo em outro momento para não deixar o pedagogo inseguro. O processo de observação transcorreu naturalmente, pois, houve aceitação dos pedagogos e da comunidade escolar, no desenvolvimento dessa pesquisa, de forma que acompanhamos nos planejamentos, reuniões, festas e atividades de modo geral das duas escolas contexto empírico desta pesquisa. A comunidade do Bairro é participativa das atividades da escola um exemplo foi às festas juninas que estávamos presentes e registramos através de fotos e filmagens a interação social nas duas escolas U. I. Municipal José Castro e U. E. Municipal Emília Costa.

2.7 A análise de conteúdo na pesquisa e a compreensão dos contextos

Nesta pesquisa, a análise dos dados foi realizada durante todo o processo, o trabalho mais consistente e sistemático ficou após o encerramento da coleta de dados. Como utilizamos vários instrumentos na medida em que íamos obtendo os dados, fomos iniciando o processo de análise e descrição. Os dados produzidos e recolhidos contaram com a vivência no contexto da pesquisa e com a contribuição dos instrumentos, tais como: questionário; entrevista semi-estruturada; filmagens; fotografias e o diário de campo. Durante o acompanhamento, fomos descrevendo os dados que estávamos recolhendo.

Dessa forma, organizamos os dados em eixos temáticos, subdividindo os indicadores de análise para facilitar a leitura do material recolhido por meio das técnicas utilizadas e da interpretação dos teóricos que fundamentam a discussão. Seguimos analisando, primeiramente, a formação inicial, depois a prática pedagógica e finalmente os saberes docentes da formação inicial que se articulam como eixo orientador da prática.

A análise de conteúdo foi utilizada para verificar os sentidos dos interlocutores sobre sua trajetória de formação e a apropriação dos saberes docentes. Segundo Macedo (2006), na análise de conteúdo existem algumas peculiaridades: a primeira trata de um meio para estudar a comunicação e as informações sem restringir ao discurso; a segunda é que implica um conjunto de recursos metodológicos imprescindíveis nas análises; e a terceira a inspiração filosófica e teórico metodológica, que deverá ficar evidente nos referenciais. A análise de conteúdo segue algumas etapas, que segundo Bardin (2009) são três: pré-análise; descrição e a interpretação inferencial. Buscamos seguir esses princípios.

Os dois pólos da análise de conteúdo são: a rigorosidade e a necessidade de ir além das aparências. Para Franco (2007, p.19), “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal, gestual, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido”. O sentido nesta pesquisa foi visto de forma contextualizada, considerado como um conjunto de técnicas de análises de comunicações e significados dos interlocutores.

Buscamos ao longo desta pesquisa elaborar e interpretar os dados tendo em vista os sentidos e significados vivenciados pelos pedagogos durante o processo de sua formação inicial e prática pedagógica nos anos iniciais. Assim, houve aproximação com a realidade para que a análise de conteúdo pudesse ser rigorosa e profunda para que fossemos além das aparências dos momentos vividos pelos sujeitos.



CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO

FUNDAMENTAL: aspectos históricos e legais

A história, no interior das universidades, nem sempre foi favorável à formação dos professores e ao seu potencial de socialização e integração do conhecimento das várias áreas. Cultivou-se, por longo tempo, uma tradição de desqualificação tanto dos profissionais que atuam nas faculdades de educação quanto dos professores que elas formam nos cursos de pedagogia, de licenciaturas e de pós-graduação.

(SCHEIBE, 2002, p. 55).

3.1 A trajetória do Curso de Pedagogia: aspectos legais e a formação do pedagogo

Neste capítulo analisamos a formação do pedagogo que exerce a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que direcionamos a discussão para entendermos os aspectos históricos e legais desta formação. Articulamos, assim, os momentos fundamentais para que o Curso de Pedagogia no Brasil se firmasse enquanto formação inicial, observando o seu lugar, identidade, especificidade e interpretação da legislação pertinente à regulamentação da formação e atuação do pedagogo, a nível nacional e em especial em Caxias - MA.

Comporta realçarmos que o desenvolvimento deste estudo parte do desdobramento de um conjunto de princípios legais contidos: na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, n. 9.394/96; nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia, através dos Pareceres CNE/CP n. 05/05 e n. 01/06; na Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/06; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica – DCNFPEBásica, através do Parecer CNE/CP n.9/01 e n. 27/01; da Resolução CNE/CP n.1, de 18/02/02, e as demais medidas oficiais que formularam ações para este nível de ensino, principalmente as reformas de 1996 a 2009 e seus reflexos no currículo, diretrizes e atuação do pedagogo egresso do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, que exerce a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Entre desafios e ambiguidades, o Curso de Pedagogia inicia-se na década de 1930, com a regulamentação de formar o professor para atuar na Escola Normal e o bacharelado para a função de técnicos da educação. No Brasil até 1930, segundo Brzezinski (1996), os

professores eram formados pela Escola Normal, que vai sendo substituída gradativamente pelos Institutos de Educação, sendo que a formação do professor primário se dava em dois anos, contendo tanto as disciplinas de Fundamentos quanto as Metodologias de Ensino. Os Institutos de Educação ofereciam cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

O primeiro curso superior de formação de professores criado no Brasil foi em 1935, com a incorporação da Escola de Professores à Universidade do Distrito Federal – UDF. Em 1939, os cursos da UDF são anexados à Universidade do Brasil, momento em que a Escola de Professores volta a ser integrada ao Instituto de Educação. O modelo inspirado para a criação do Curso de Pedagogia foi o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cuja proposta de criação, objetiva a formação de professores para o ensino secundário. A concepção de organização dessa Faculdade, segundo Saviani (2008), contrapõe tanto a ideia inicial que presidiu a proposta de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - USP, quanto a Universidade do Distrito Federal - UDF. Enquanto na UDF a formação profissional é desenvolvida através de estudos, pesquisa, observação e no exercício prático das escolas-laboratório, na USP separa o profissional do cientista, deslocando o eixo das atividades universitárias para a formação profissional.

Ainda nesta política de organização do campo educacional, sob a pressão das manifestações sociais oriundas das camadas médias e populares, para Saviani (2008) a partir de 1924 foram surgindo e consolidando importantes órgãos, tais como: Associação Brasileira de Educação - ABE, fundada em 15 de outubro de 1924; Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, criado através do Decreto n. 580 em 13 de janeiro de 1937, atualmente denominado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto n. 29.741; criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional - CBPE juntamente com os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais - CRPEs em 1955, estas foram ações importantes no espaço acadêmico de formação no Brasil.

Através do decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil se reorganiza, criando o Curso de Pedagogia, que visa à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas. Instituiu-se assim o chamado "padrão federal" com a necessidade de se adaptar aos currículos básicos dos respectivos cursos oferecidos por outras instituições de ensino superior do Brasil. Na constatação de Saviani (2008), esse curso se estruturou em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, incorporando, ainda, a de Didática, considerada “seção especial”. Enquanto as seções de

Filosofia, Ciências e Letras conjugavam cada uma, diferentes cursos, as de Pedagogia e Didática eram constituídas de apenas um curso, com a nomenclatura de Pedagogia.

Tendo como referência os cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, essas seções se organizavam em duas modalidades de formação: o bacharel, com duração de três anos e o licenciado, sendo necessário acrescentar mais um ano de Didática, o esquema 3+1 (três mais um). Em relação à Pedagogia, havia um bacharelado de três anos e uma licenciatura de quatro. O licenciado em Pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas Normais; já o bacharel em Pedagogia, sem a formação complementar do curso de Didática, era conhecido como um "técnico em educação", mesmo sem uma definição precisa das funções do pedagogo nos ambientes educacionais.

O currículo regulamentado para o Curso de Pedagogia pelo Decreto Lei n. 1.190 de 1939, segundo Silva (1999), esteve em vigência durante vinte e três anos, só vindo a ser reformulado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/61. A estruturação dada ao Curso de Pedagogia apresentava como objetivo a formação de professores para a Escola Normal e para os Institutos de Educação. Como bacharel, o pedagogo poderia ocupar cargo de técnico em educação; enquanto o licenciado tinha seu campo de trabalho no curso normal, um campo não exclusivo dos pedagogos, pois outros profissionais poderiam atuar como "professor".

Em 1961, após conflitos políticos e ideológicos, foi aprovada pelo Congresso Nacional a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n. 4.024/61, promulgada após mais de uma década de discussão no Parlamento, no contexto da implementação do projeto desenvolvimentista da sociedade brasileira. Com a economia centrada na industrialização e urbanização crescentes, a sociedade reivindicava demanda progressiva por acesso e qualidade da educação. Prevalece assim a normatização sobre a administração do ensino e sua descentralização em relação a União. Segundo Weber (2000), o professorado é tratado no Título VII, Cap. IV, intitulado "Da formação do magistério para o ensino primário e médio", sendo atribuídos ao curso normal, no Art. 52, a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância.

A escola normal oferecia o ginásial, de quatro séries, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário; e o colegial, de três séries anuais, oferecendo o diploma de professor primário. Ambos os diplomas assegurando "igual direito ao ingresso no magistério primário oficial ou particular", conforme Art. 58, cabendo aos Estados e ao Distrito Federal regulamentar. Admitia-se, portanto, o exercício do magistério por aqueles que concluíam o

normal ginásial ou o normal colegial, o que, na prática, a regulamentação estabelecida pelos Estados constituiu um dos instrumentos que mais acentuaram diferenças entre escolas urbanas e rurais e o ensino ministrado entre as regiões do país.

A LDBEN n. 4.024/61 no Art. 59 trata da formação de professores para o ensino médio, estabelece como local a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, nos cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961). Admitia-se uma exceção, a formação de professores para o ensino normal, a ser realizada em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Com o Parecer 251/62, uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação de autoria do conselheiro e relator Valnir Chagas¹. Segundo Saviani (2008), o referido documento definia que a formação do professor primário deveria acontecer em nível superior, e a dos técnicos da educação, o bacharel, em nível de pós-graduação. A intenção não era extinção do Curso de Pedagogia, mas reestruturá-lo com o objetivo de precisar sua finalidade, pois, a tendência seria a formação dos professores primários em nível superior e a dos especialistas em educação, em nível de pós-graduação. A duração do Curso de Pedagogia foi definida em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, com a duração anterior. O diferencial é a flexibilidade, visto que as disciplinas de licenciatura poderiam ser cursadas junto com o bacharelado.

O novo currículo compreendeu matérias obrigatórias em número de cinco e onze, opcionais, dentre as quais os alunos deveriam cursar duas. As matérias obrigatórias eram: Psicologia da Educação, Sociologia (Geral e da Educação), História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar. Especificamos as matérias opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média, e Introdução à Orientação Educacional. Este currículo foi homologado em 1962, pelo então Ministro da Educação e Cultura Darcy Ribeiro, para vigorar a partir de 1963.

¹ Membro do Conselho Federal de Educação, após a homologação da LDB n. 4024/61 (BRASIL, 1961), foi relator dos Pareceres do CFE n. 251/62 (BRASIL, 1963) e 252/69 (BRASIL, 1969) que regulamentou o Curso de Pedagogia.

Portanto, o período de 1960 a 1964 foi marcado pelo tecnicismo e a necessidade de se formar trabalhadores ou “mão de obra” qualificada para o mercado de trabalho capitalista. Dessa forma, houve certa “autonomia” para as instituições, que segundo Saviani (2008, p. 43), “Diferentemente da regulamentação anterior, não se fechou a grade curricular com a distribuição das disciplinas pelas quatro séries do curso. Essa tarefa foi deixada para as instituições”. Neste contexto social e econômico de atendimento ao apelo desenvolvimentista, os profissionais da educação deveriam estar a serviço do desenvolvimento, assim essa etapa foi caracterizada como “[...] a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação, alicerçados no ideário tecnicista” (BRZEZINSKI, 1996, p. 58). A “ideologia tecnocrata” passou a orientar a política educacional, e a educação se tornou instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico do país.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, diante das exigências do mercado de trabalho e da sociedade em geral, é aprovada pelo Conselho Federal de Educação – CFE a nova regulamentação do Curso de Pedagogia: o Parecer n. 252/69, que visava à formação do professor e do especialista para o ensino normal, e de especialistas para as atividades de orientação, supervisão, administração e inspeção para trabalhar nas escolas. O Curso de Pedagogia, não foi ato isolado, mas se inseriu no contexto de uma reformulação geral dos currículos mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios da Reforma Universitária. Este Parecer apresenta a proposta de currículo mínimo para a preparação de um bacharel ajustável a todas as tarefas docentes e não docentes da atividade educacional, além de encaminhar a preparação na pós-graduação; através da teoria e prática da escola primária, não torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais, abre perspectivas para a formação do primário em nível superior.

Desde o Decreto n. 1.190, de 1939, até o Parecer 251/62, a parte relativa ao magistério normal, segundo Saviani (2008), não ofereceu maiores dificuldades, ensejando que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do primário em grau superior. Nesse momento não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. É o que chamaria de imprecisão do Parecer vigente. Com relação às especialidades educacionais, a Lei 5.540/68², em seu Art. 30, propõe “[...] que o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão,

² Na década de 1960, o Brasil passou por reformas no campo educacional, como a Lei do Ensino Superior n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 (Brasil 1968). Logo depois veio a reforma do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, correspondentes ao anterior Ensino Primário e Médio, em dois ciclos, ginásial e colegial, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Estas Leis caracterizam-se pela concepção tecnicista de educação.

administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares far-se-á em nível superior". As especialidades pedagógicas não estavam definidas, estando só nomeadas. Mais uma vez, a identidade e as funções do pedagogo ficam sem definição precisa.

O Curso de Pedagogia, em processo de reformulação em 1969, deveria formar especialistas através de habilitações que correspondessem às especialidades previstas na Lei 5.540/68, bem como de habilitações correspondentes a outras especialidades que o Conselho Federal de Educação – CFE julgasse fundamental para o desenvolvimento social e econômico, deixando-se às Instituições de Ensino Superior a possibilidade de, dentro do prevista no seu Art. 18, propor a criação de outros cursos ou habilitações que atendessem às necessidades regionais do mercado de trabalho. A grande preocupação dos legisladores era com as condições de adaptação do profissional as exigências do mercado de trabalho.

Na seção IV do Parecer n. 252/69, o Curso de Pedagogia que sua finalidade era preparar profissionais para o setor de educação, deverá ter uma parte comum e outra diversificada: a primeira constituída por matérias básicas à formação de qualquer profissional na área e a segunda, correspondendo às especialidades pedagógicas mencionadas na Lei n. 5.540/68. Dessa forma, esse Curso seguia esses dois princípios definidos anteriormente.

Sem prejuízo de outras habilitações que pudessem vir a ser criadas, seja por iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação ou das Instituições de Ensino Superior, no Art. 3º essas habilitações são definidas para o Curso de Pedagogia através do Parecer 252/69. Segundo Saviani (2008), as matérias que foram exigidas para cada uma das séries, além daquelas da parte comum, permaneceram a mesma composição definida no Parecer n. 251/62, acrescentando a matéria de Didática no núcleo comum. As disciplinas regulamentadas foram: Orientação Educacional; Administração Escolar (exercício nas escolas de 1º e 2º graus); Supervisão Escolar (exercício nas escolas de 1º e 2º graus); Inspeção Escolar (exercício nas escolas de 1º e 2º graus); Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais; Administração Escolar (exercício no 1º grau); Supervisão Escolar (exercício na escola de 1º grau); e Inspeção Escolar (exercício na escola de 1º grau).

Em relação as cinco habilitações, as três últimas foram oferecidas também na modalidade de curta duração, nesse caso, os profissionais formados passaram apenas na escola de primeiro grau. Com duração plena, estas habilitações formam profissionais para as escolas de primeiro e segundo graus. No caso da segunda habilitação, a Orientação Educacional, previu-se uma única habilitação para a escola de primeiro e segundo graus, não existindo a modalidade de curta duração. A questão educativa é reduzida a uma dimensão técnica, afastando-se das exigências de embasamento científico. Daí a pretensão de formar os

especialistas em educação por meio de algumas poucas regras compreendidas externamente e transmitidas mecanicamente, articuladas com o treinamento para a sua aplicação nas escolas.

O Parecer n. 252/69, mais especificamente na Resolução CFE n. 2/69 (BRASIL, 1969), firma que as habilitações pedagógicas poderão, no caso do Planejamento Educacional, ser obtidas no nível de Mestrado. E acabou com a distinção entre o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia. A habilitação definida é o licenciado para qualquer uma das habilitações. Pois, os portadores do diploma de Pedagogia deviam ser professores do ensino normal. O pedagogo estava apto ao exercício das atividades relativas às habilitações registradas no exercício do magistério no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e a parte comum do curso e exercício do magistério na escola primária, nas condições já descritas acima, mais uma vez, a docência é definida como a base pedagógica desse curso.

Para a obtenção do diploma de pedagogia, segundo Saviani (2008), o *caput* do Art. 6º faz mais duas exigências: a primeira aplicável a todas as habilitações; a segunda, apenas às de Orientação Educacional, Administração e Supervisão Escolar. Em todas as habilitações será obrigatória, no estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% da duração fixada para o curso em cada caso; nas três habilitações mencionadas, será também exigida a experiência de magistério. Para esta exigência, o Conselho, em 1969, deixou a questão aberta: se a experiência poderia ser anterior ao ingresso no curso, durante, ou antes, da obtenção do diploma.

Com o Parecer n. 867/72, Saviani (2008), compreende que o CFE retomou a questão e determina que a experiência do magistério a ser exigida seja de duração não inferior a um ano letivo, no caso de Orientação Educacional, e a um semestre letivo nos demais casos, e deverá ser anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma. Tanto o Parecer 252/69 como o Parecer 867/72 deixam em aberto o nível em que deve ser obtida esta experiência no magistério. Esta omissão é deliberada, tendo em vista o fato de que o Parecer 867/72 se refere à questão e à legislação anterior que determinava que a experiência deveria se realizar no mesmo nível em que o especialista iria atuar, ficando a cargo das instituições a definição.

Tendo como perspectiva o Curso de Pedagogia no Brasil, sua formalização em 1939 e análise histórica realizada, percebemos que, desde sua criação, o curso enfrenta problemas e dificuldades, que o acompanham ao longo de sua trajetória. Busca compreender as novas exigências legais quanto, à efetivação acerca das funções do curso e da sua estruturação curricular. Pois é preciso a formação de profissionais com as habilidades necessárias para atuar no contexto de uma sociedade em transformação social e cultural.

A atuação profissional do pedagogo tem sido objeto de muitos estudos nos meios intelectuais ligados ao contexto educacional. Entretanto boa parte das discussões referentes à produção de conhecimento no campo da educação, no interior das universidades e faculdades de educação a partir dos anos 1980, tem sido prejudicada pela ausência dos próprios pedagogos que, devido à sua precária formação teórica, deixaram-se substituir por filósofos, sociólogos ou psicólogos. Para melhor compreender essa situação, busca-se (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 246) que analisam essa dissonância dos estudos pedagógicos no país:

A questão mais relevante [...] é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. [...] Por volta dos anos 1983-84, a partir da crítica à fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, algumas Faculdades de Educação suprimiram do currículo as habilitações, passando a ter apenas duas habilitações – professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério – descartando boa parte da fundamentação pedagógica do curso. [...], em decorrência dessas mudanças curriculares e da difusão das propostas do movimento pela reformulação da formação do educador, as Secretarias de Educação retiraram das escolas ou deixaram de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo.

Em meio aos conflitos ideológicos e ambiguidades recorrentes das Leis que regulamentaram o Curso de Pedagogia em 1981, foi produzido um documento pelo Comitê Pró-participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura na Regional de São Paulo, com o intuito de analisar os trabalhos desenvolvidos na escola, sob o Título: “Proposta alternativa para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e licenciaturas (Anteprojeto)”. Uma proposta de redefinição do Curso de Pedagogia, e do destino do bacharelado e da licenciatura. Essa proposição é vista por Silva (1999, p.66), como: “[...] uma base de estudos que conduzisse à compreensão da problemática educacional brasileira”.

Este Comitê Pró-participação defendia que os diversos cursos de formação dos profissionais da educação deveriam ser organizados a partir de um núcleo comum. Na especialização, seriam preparados os profissionais para o campo não docente. Assim, a formação do especialista se daria na pós-graduação *strictu-sensu*, na qual seriam formados os pesquisadores e ou os educadores do ensino do 3º grau. A proposta é pautada na superação da concepção tecnicista. Segundo Brzezinski (1996), os educadores passaram a partir da década de 1980, a escrever sua própria história, não só pelo diálogo, mas também pelos conflitos, direcionados pelas discussões dos educadores organizados. Assim, não só constituíram organizações, como também caminhou rumo a “redemocratização”, de resistência ao autoritarismo imposto pela ditadura militar.

Em novembro de 1983, em Belo Horizonte, organizaram a proposta de reformulação dos Cursos de Pedagogia, conhecida como “Documento Final de 1983”. Dessa forma, o Curso de Pedagogia não foi mais questionado como formação inicial passou a ser analisado sobre o campo de atuação, função e identidade do pedagogo, essa proposta também foi referência para I Conferência Brasileira de Educação – CBE³, organizada 1989 pela PUC de São Paulo. Segundo Saviani (2008) o maior objetivo seria criar um espaço crítico de reflexões sobre a formação do educador, tendo a docência como a base da identidade a partir de uma base comum nacional. As CBE constituíram-se em importantes movimentos de discussões e luta em favor da educação pública. Estas questões também foram discutidas nos encontros nacionais, sob a Coordenação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE até 1990 com essa terminologia, quando esta Comissão se transformou em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE.

Depois de muitas discussões e reivindicações dos educadores e entidades organizadas contra as indefinições do Curso de Pedagogia, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394/96. A identidade do pedagogo, mais uma vez, não estava esclarecida, tanto que depois da homologação da Lei, essa questão voltou a ser rediscutida pelos grupos de educadores e comissões organizadas, que lutavam pela determinação da função do pedagogo, enquanto profissional da educação. Pois, até esse momento, a sua identidade não estava clara e nos artigos da LDB não se especificam com clareza a atuação, campo profissional e nem instituição formadora.

O Art. 62 da LDB n. 9.394/96 introduz os Institutos Superiores de Educação - ISE, como um dos locais possíveis, além das universidades, de formação de professores. Buscamos a concepção de Scheibe (2002, p. 55) sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação e dos cursos normais superiores, de forma que:

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior de todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar uma reacomodação da desvalorização profissional.

³ Foram seis as Conferências Brasileiras de Educação – CBS realizada: I CBE, 1980 em São Paulo; II CBE, 1982 em Belo Horizonte; III CBE, 1984 em Niterói; IV CBE, 1986 em Goiânia; V CBE, 1988 em Brasília e VI CBE e última, 1991 em São Paulo. As CBEs seguiram os Congressos Nacionais de educação, o I CONED reuniu mais de cinco mil participantes em Belo Horizonte, de 31 de julho a 3 de agosto de 1996 (BRZEZINSKI, 2006).

Segundo a autora, os Institutos Superiores de Educação, preferencialmente iriam promover a formação dos professores com o curso normal superior, ação que pode contribuir para o processo de desvalorização profissional, pela qualidade da formação oferecida, constituindo-se em uma preparação técnico profissionalizante de nível superior, desvalorizando o conhecimento sobre as dimensões sociais, culturais e políticas. Pois, as universidades tradicionalmente já trabalham com a formação dos pedagogos que exercem a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. O Art. 63 inclui as atribuições dos Institutos Superiores de Educação à manutenção do curso normal superior na formação de docentes para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, não só o Art. 63 da LDB n. 9394/96, mas, o Art. 64 contrariaram a forma como o Curso de Pedagogia estava sendo concebido pelas instituições e entidades organizadas envolvidas no movimento de sua redefinição, trazendo à tona a recorrente questão da identidade do pedagogo. Para tanto, é necessário uma melhor definição de onde ocorreria essa formação e qual sua atuação profissional. A legislação deve ser clara e ao mesmo tempo, aberta à complexidade e diversidade para além das divergências acadêmicas e políticas dos envolvidos no processo de formação inicial.

Como podemos verificar a LDB n. 9394/96 deixou muitas indefinições com relação à atuação, função, local e níveis de formação do pedagogo. Portanto, passaremos a refletir sobre as leis subsequentes para compreender a formação do pedagogo. Observando a contribuição das entidades organizadas na luta por uma formação que tenha a qualidade necessária para uma atuação docente que desenvolva o exercício de construção e reconstrução do conhecimento, baseado em uma aprendizagem significativa.

3.2 A atual Legislação reguladora da Formação do Pedagogo e as entidades organizadas

Refletimos sobre a atual legislação que regulamenta o Curso de Pedagogia como formação inicial e a contribuição das entidades organizadas que historicamente defenderam uma formação de melhor qualidade para os pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental em nível superior, fossem estes especialistas ou professores, no Curso de Pedagogia, o que foi uma “conquista”, com a promulgação da LDB n. 9394/96 mesmo com as indefinições apresentadas em suas diretrizes.

Considerando à falta de esclarecimentos e determinações em 1998, é nomeada uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia⁴ para intermediar os conflitos decorrentes da LDB n. 9394/96. Assim, cresciam as manifestações contrárias aos Institutos Superiores de Educação - ISES e as diretrizes estruturadas e direcionadas para o Curso de Pedagogia, estas discussões foram estimuladas e direcionadas por parte de associações e entidades organizadas.

Essa Comissão estava com uma grande responsabilidade que, segundo Scheibe (2002), além de examinar as propostas provenientes das Instituições de Ensino Superior - IES dos vários estados do país, que no final somaram mais de quinhentas, estendeu o convite para apresentação de propostas às demais entidades nacionais ligadas ao assunto. Uma vez elaborada a proposta da própria Comissão e incorporadas às sugestões provenientes de discussão em reunião aberta, efetuada em conjunto com as entidades nacionais do campo educacional envolvidas com o Curso de Pedagogia, fez-se a divulgação em 06 de maio de 1999, do documento, Proposta de Diretrizes Curriculares de autoria da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, ficando por um tempo na Secretaria de Educação Superior - SESu no MEC, depois encaminhado ao Conselho Nacional de Educação - CNE.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, no IX Encontro Nacional realizado em Campinas em 1998, redigiu um documento: “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, que defendeu a universidade como o *locus* privilegiado de formação de professores para atuação na educação básica e superior. Concretizou-se, partindo do princípio do respeito às iniciativas das instituições para organizar suas propostas curriculares, levando em conta a base comum nacional e considerando a “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 1999, p. 79).

Assim, diferente do que ocorreu com as demais licenciaturas no país, que tiveram uma nova edição de suas diretrizes curriculares, após a promulgação da LDB 9394/96, o Curso de Pedagogia não passou por essas modificações, mesmo as entidades organizadas e universidades tendo essa preocupação e oferecer propostas que melhor definissem a função e atuação do pedagogo. Após o período de mobilização da comunidade acadêmica na tentativa de exercer influência sobre as definições da proposta, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica - DCNFPEBásica

⁴ Esta comissão foi nomeada pela Portaria SESu/MEC n. 146 de 10 de março de 1998, e composta pelos professores: Leda Scheibe, presidente – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Celestino Alves da Silva – Universidade Estadual Paulista – Unesp/Marília; Márcia Ângela Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Tizuko Morchida Kishimoto – Universidade de São Paulo – USP e Zélia Mileo Pavão – Pontifício Universidade Católica – PUC/PR.

em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena - Resolução CNE/CP 1/2002, com base no Parecer do CNE/CP 009/2001.

Nesta perspectiva, a formação do pedagogo deve ser planejada e efetivada sobre um aporte teórico e metodológico, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, para que não fique fragmentada a cada região do país. Uma decisão coletiva em torno da formação dos docentes, como interesse conjunto do país, poderá dar significados importantes aos referenciais sobre o currículo, organizações pedagógicas e institucionais dos cursos de formação, os mesmos deverão ser acompanhados e avaliados pelos órgãos competentes. É importante refletir sobre os princípios e procedimentos da formação inicial, tendo como referência a Resolução CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 1º institui que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p. 01).

Segundo as DCNFPEDBásica (BRASIL, 2002) a formação do professor deverá ser em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, valorizando um profissional com saberes necessários para uma atuação pedagógica de construção e socialização de conhecimentos, integrando às competências e às habilidades para dar conta dos fatos futuros, marcados por imprevistos; que requer do professor capacidade para responder aos desafios postos à educação. O documento ressalta a necessidade de saber trabalhar dentro do campo do planejamento flexível e da ação-reflexão diante dos acontecimentos. Na Resolução CP/CNE nº 01/02, a aprendizagem é vista, como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os sujeitos. Ao concluir o Curso de Pedagogia deve vivenciar a teoria e prática, compartilhar saberes com outras áreas do conhecimento, apropriar-se dos fatos da realidade econômica, cultural, política e social para contextualizar os conhecimentos e os inserir na prática educativa.

Em meio às “conquistas” e a outras reivindicações são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) fundamentadas nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e 01/2006 e na Resolução CNE/CP n. 01/2006 que traduziu em 15 Artigos a normatização das considerações expressas no parecer, repercutiram assumindo uma fase de novos debates no campo da formação do profissional da

educação no Curso de Pedagogia ⁵, na perspectiva de consolidar as discussões e reflexões em torno desse campo. Esse aprofundamento exige que se delineiem de forma clara as perspectivas que essa formação poderá assumir em decorrência das diretrizes aprovadas.

As DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) define que a identidade do Curso de Pedagogia deve ser pautada na docência, também na participação da gestão, avaliação de sistemas e instituições de ensino, a elaboração e execução de atividades educativas. O pedagogo deverá ter uma formação teórica diversificada e prática, que se articulem ao longo do curso, sendo formado para atuar em espaços escolares e extra-escolares. Direciona ao pedagogo uma formação, na qual campos de conhecimento como Psicologia, Sociologia e Filosofia tornam este profissional mais preparado. Redefiniram as universidades como *locus* de formação de professores.

As DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) em seus Art. 2º para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), não diferenciam campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, não faz uma divisão técnica escolar. O Art. 5º descreve as competências dos egressos desse curso como dezesseis atribuições do docente, que se misturam objetivos, conteúdos, recomendações morais, gerando imprecisões quanto ao perfil do egresso; O Art. 2º, § 2º, e o Art. 3º apresentam orientações desconexas sobre a formação, distintas às competências do pedagogo do Art. 5º. Nos artigos 2º e 4º, que estão repetidos, são criadas cinco modalidades de magistério, a saber: 1) a formação para o exercício da docência na educação infantil; 2) nos anos iniciais do ensino fundamental; 3) nos cursos de ensino médio de modalidade normal; 4) em cursos de educação profissional; 5) e a área de serviços e apoio escolar; em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. São cinco as modalidades formativas, só ha referência a duas: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 dispõe em seus Art. 2º e 4º que o Curso de Pedagogia é de formação inicial de professores para exercer funções de magistério. Portanto, mantém o entendimento estreito de que o pedagogo é o profissional que ensina na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Estabelece, que são também professores todos os profissionais que atuam na gestão e organização de sistemas de ensino, na coordenação, na elaboração e execução de projetos, na avaliação de sistemas e na pesquisa. Por razões lógico-conceituais, o Curso de Pedagogia pode incluir a formação de professores de educação infantil e anos iniciais, mas

⁵ Para maior fundamentação ver textos de Libâneo, 2006; Tanuri, 2006; Franco, Libâneo e Pimenta, 2007; Saviani, 2007 e Scheibe, 2007.

não ser reduzido a ele, não tem sustentação teórica, nem epistemológica, nem pela tradição da teoria pedagógica, a afirmação de que a base da formação do pedagogo é a docência.

Na proposta das DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) é defendido um conceito de docência “abrangente” para outras prática pedagógicas, mas se bem analisada o pedagogo está habilitado a exercer suas atividades na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, pois não é discutido e definido os outros três objetivos de atuação do pedagogo. Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), é incompreensível dizer que um coordenador pedagógico exerce, nessa função, a docência; que o especialista em avaliação está exercendo a docência, quando os mesmos são pedagogos e não docentes.

Conforme o exposto pelos autores ao postularem essa identificação de conceituação, com relação à docência e atuação pedagógica para o pedagogo os legisladores desconhecem a tradição teórica e conceitual da ciência pedagógica. Art. 2º afirma que “[...] o Curso de Pedagogia propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas”, sendo assim, a pedagogia nesse artigo, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas tendo uma sequência de indefinições e falta de esclarecimentos.

Segundo as concepções de Franco, Libâneo e Pimenta (2007),⁶ o texto da Resolução falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Desprezando a epistemologia desse campo científico e as necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, formalizados no seu caminhar histórico. A insuficiência mais evidente refere-se à falta de uma conceituação epistemológica clara de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia deverá ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, tendo a docência como a base da formação do pedagogo. O sentido da docência é articulado a ideia de ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam os princípios e objetivos da pedagogia, como um curso que forma principalmente o docente para exercer as suas atividades pedagógicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Scheibe (2007, p. 60) explica a razão da

⁶ Esses intelectuais apresentam um posicionamento favorável à formação do pedagogo como um cientista da educação e não um docente. Para tanto, defendem que a base de formação do educador precisa ser constituída por um conjunto de conhecimentos ligados à Pedagogia e não à docência. A natureza e os conhecimentos da educação estão ligados primeiramente aos conhecimentos pedagógicos e em segundo lugar ao ensino.

definição do Curso de Pedagogia apenas como uma licenciatura e a ambiguidades recorrentes das Leis que formularam diretrizes e princípios:

O CNE decidiu-se por uma posição negociada, ao apropriar-se de aspectos da proposta já delineada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, mas sem abrir mão da definição do curso apenas como licenciatura. Há ambiguidades na sua formulação, em razão das determinações anteriores, constantes tanto do que instituiu a LDB/1996, como das outras normatizações que conceberam de modo dicotomizado a formação dos profissionais da educação.

Seguindo o pensamento de Scheibe (2007) as negociações consistiram na definição do Curso de Pedagogia como uma licenciatura para a docência polivalente, requerida para a educação de crianças de zero a dez anos. A docência é compreendida como os processos de alfabetização nas diversas áreas do conhecimento, tendo como dimensão uma base comum: a formação integral do professor para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. É a base necessária as outras funções a que se propõe o Curso de Pedagogia.

Um forte defensor de que o Curso de Pedagogia não deve ser associado somente à docência é Libâneo (2006), que na base de sua argumentação reside à distinção entre trabalho pedagógico e trabalho docente. O autor parte de uma compreensão da pedagogia como campo de reflexão teórica acerca das práticas educativas, considerando a docência, mas não se restringindo a ela. A pedagogia e a docência são termos que apresentam distinções conceituais, apesar de se inter-relacionarem, devendo, portanto, contar com formações diferenciadas. Defende que as Faculdades de Educação tenham o Curso de Pedagogia e os Cursos de Licenciaturas para a formação do professor da educação básica.

Parte do pressuposto que o trabalho pedagógico transcende o da docência, o sentido de que favorece o exercício profissional em diversas práticas educativas, enquanto que o trabalho docente representa uma das formas possíveis do trabalho pedagógico, assumindo o contexto da sala de aula como *lócus* privilegiado dessa prática. Para Libâneo (2006), a ideia que subjaz essa concepção é a de que o trabalho docente é pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. Portanto, a base da identidade profissional do pedagogo deve ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, e não apenas a docência.

Para tanto, exigirá novas formas de se pensar o currículo e a organização do Curso de Pedagogia, para além das concepções fragmentadas, restritas a um elenco de disciplinas fechadas em seus campos de conhecimento. As DCNCPedagogia (BRASIL, 2006), apontam para uma organização curricular fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, relevância social, ética e sensibilidade afetiva. Citam ainda, os núcleos que

definirão a estrutura do Curso de Pedagogia: núcleo de estudos básicos; núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; núcleo de estudos integradores que devem se articular ao longo da formação.

A transição para o formato dos cursos de pedagogia, baseado nas DCNCPedagogia Brasil (2006), faz com que as instituições de ensino deve ter se comprometido em extinguir as habilitações, até então em vigor. O projeto pedagógico do curso deve ter sido protocolado nos sistemas de ensino dentro de um ano depois da aprovação da Resolução CNE/CP n. 01/2006. As diretrizes do Curso de Pedagogia apresentam pontos polêmicos e desafiadores relacionados com a concepção de prática docente com ausência da teoria, esse aspecto merece atenção e reflexão. Para Sheibe (2007, p. 60) o desafio que precisa ser enfrentado para que a teoria seja articulada com a prática e venha se constituir, nos projetos pedagógicos de curso:

[...] o desafio é estabelecer uma formação teórica sólida, com base no conhecimento científico e na pesquisa consolidada, e não ceder à incorporação da racionalidade técnica ou do praticismo pedagógico predominante na epistemologia da reforma educacional oficial, na qual se vincula o conhecimento formativo a uma prática imediatista.

Conforme a autora o Curso de Pedagogia deve ser oferecido baseado em uma sólida formação teórica e consolidado na pesquisa, para a superação do paradigma pragmático. Desta forma, o curso deve romper com a fragmentação disciplinar e avançar na perspectiva do trabalho coletivo, organizar as condições da gestão democrática com a participação da comunidade, reorganizar os currículos, atendendo às necessidades sociais, acompanhando o avanço técnico e científico que são condições para que as instituições formadoras construam processos formativos, tendo em vista uma nova concepção de escola e de educação que tenha como futuro um projeto social que valorize o ser humano.

A história do Curso de Pedagogia é marcada por reformas educacionais comprometidas com o desenvolvimento de diretrizes que privilegiam o rebaixamento da qualidade da formação, favorecendo uma formação descomprometida com a pesquisa e com a aquisição e mobilização dos saberes docentes. Privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer em vez de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seus saberes epistemológicos próprios. São reformas que não definem com clareza a identidade, função e atuação do pedagogo.

No contexto da trajetória do Curso de Pedagogia, ressaltamos os debates realizados pelas entidades organizadas pelo movimento de reformulação dos cursos de formação do

educador. As referidas discussões têm como principal objetivo a defesa por uma educação de melhor qualidade para a sociedade brasileira. A ANFOPE e demais entidades representativas dos educadores do país, dentre elas ANPEd, ANPAE, CEDES e o FORUNDIR,⁷ reafirmam a necessidade de uma avaliação crítica dos cursos de formação do professor. Estas entidades criaram espaços de discussões teóricas e mobilização política, visando contribuir com concepções críticas para a educação, escola, ensino e as próprias políticas públicas direcionadas à educação, consolidadas por diferentes reformas educacionais.

Os educadores associados e os que acreditam nessas associações defendem que a universidade deve ser vista como um espaço adequado para formar o profissional da educação. É na universidade que o pedagogo poderá se preparar para o exercício da atividade educativa, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social e cultural no contexto amplo e restrito da realidade social. Essas entidades de classes organizadas, os órgãos oficiais da educação brasileira e a sociedade precisam incrementar o investimento na formação do pedagogo para a melhoria da educação dos anos iniciais, visto que o país terá possibilidades maiores de se desenvolver e formar pessoas críticas para atuar nas complexas relações sociais.

É importante as reivindicações das entidades organizadas dos educadores em busca de uma política comprometida com a formação do professor, consolidada com os princípios educacionais críticos, o que trouxeram mudanças e mais acesso à formação inicial, visto que o processo de reeducação ainda é necessário e deve ser um compromisso político e educacional dos educadores. Para Gadotti (1985), temos esperança em um futuro melhor para a educação brasileira, ao educador compete reinventá-la, criando as condições para que uma educação democrática seja possível, dando alternativas pedagógicas que favoreça na formação de pessoas preocupadas em superar o individualismo, criado pela exploração do trabalho. Esse projeto alternativo, não poderá ser elaborado nos gabinetes dos tecnoburocratas da educação. Se ela for possível é porque, hoje, está sendo pensada pelos educadores que se reeducam.

Assim, a formação inicial é um processo que implica envolvimento, decisão, incluindo novas perspectivas a serem definidas pelo profissional, por tratar-se do espaço em que se inicia a profissão e no qual, segundo Imbernón (2001), são assumidas determinadas regras práticas e princípios que orientam o trabalho docente, nessa etapa de formação é preciso ter cuidado com o desenvolvimento de uma imagem assistencialista e voluntarista da profissão, que torna os professores susceptíveis à adaptação acrítica à ordem social. Assim, é

⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES e pelo Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUNDIR.

importante que seja revista a metodologia por meio da qual os conteúdos são trabalhados, pelos formadores que funcionam como um currículo oculto da metodologia, um currículo que não é explícito, mas que traz consequências para os futuros professores, pois eles acabam perpetuando os modelos com os quais aprenderam.

A prática pedagógica supõe envolvimento profissional, iniciativa, implica trabalhar com colegas, desenvolver-se profissionalmente numa perspectiva de trabalho coletivo e ainda que individualmente cada profissional seja responsável por suas ações. É uma perspectiva que ultrapassa os limites dos conteúdos a ensinar. A identidade profissional, o despertar para a necessidade de uma nova cultura profissional entre os professores, bem como de que tenham uma ação política mais efetiva, são preocupações que se fazem presentes nas ações da formação inicial e da prática pedagógica dos professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação inicial é uma dimensão capaz de desencadear a profissionalização docente, processo que ressalta a importância da construção de uma nova cultura e identidade profissional. Dada a preocupação com questões relacionadas à formação do professor, concorda-se com Libâneo (1999) quando afirma a desqualificação profissional do professorado é notória, porque os cursos de formação não vêm acompanhando as mudanças e ainda estão acentuando a tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão perante a sociedade. É preciso ampliar as ações por uma formação de qualidade, por uma cultura do profissionalismo, de modo que a profissão conquiste mais credibilidade e dignidade profissional.

É necessário uma reflexão crítica acerca das reformas educacionais, no entanto sem se limitar as suas restrições e ambiguidades. É preciso também analisar as possibilidades de ações e avanços nas práticas formativas. Pois, mesmo nos contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista as dimensões éticas, econômicas e políticas, bem como as discussões e reflexões sobre os propósitos da educação.

No tópico seguinte analisamos o Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, desde sua criação em 1968 até os dias atuais, verificando com maior profundidade o recorte histórico de 1996 a 2010, visto que o pedagogo, durante sua trajetória com as regulamentações definidas para este curso, esteve com sua identidade e funções prejudicadas em detrimento de Leis com diretrizes indefinidas que prejudicam a implementação da formação inicial, bem como dos fundamentos teóricos e práticos do Curso de Pedagogia.

3.3 O Curso de Pedagogia: da criação à atualidade em Caxias - MA

Apresentamos a dimensão histórica do Curso de Pedagogia em Caxias - MA⁸ com base nos fundamentos teóricos de Fonseca (1985) e nas Leis que regulamentaram as funções do pedagogo já discutidas nos itens anteriores em que o Curso de Pedagogia da Unidade de Estudos de Educação de Caxias – UEEC, atualmente Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC, é parte integrante da história da criação da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Quando em 1968, foi criada a Faculdade para formar professores do ensino médio, originou-se do “Projeto Centauro” objetivando formar professores multiplicadores que divulgassem as ideologias políticas educacionais do Governo de José Sarney. Criada pela Lei n. 2.821/68 de 23 de fevereiro de 1968, que habilitava professores em Administração Escolar.

Em 1969, houve o primeiro vestibular e as aulas iniciaram em 06 de janeiro de 1970, no Colégio Caxiense com apenas 03 cursos: Ciências, Letras e Estudos Sociais. Somente em 1973, com a Portaria 23/73, foi criado o Departamento de Pedagogia que teve como primeiro chefe o Pe. Francisco Maximiano Damasceno. A Portaria 20/73 criou a congregação, atendendo a resolução do Conselho departamental, em reunião de 21 de setembro de 1973. Nesta gestão, é criado o Diretório Acadêmico “Tiradentes” que em julho lançaram o jornal “Diálogo do Alecrim”. Caxias - MA estava como a cidade mais desenvolvida do Estado. O objetivo principal da Faculdade era formar professores para atuarem no Ensino Médio, iniciaram os trabalhos docentes em 1974 e a instituição foi reconhecida em 15 de dezembro de 1977 pelo decreto 81.037 e o parecer 2.111/77.

O Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, foi criado em 1968, pela Lei n. 2.821/68 e o primeiro vestibular foi viabilizado a partir de 1973, que segundo (FONSECA, 1985, p 77) nos:

[...] dias 1 e 2 de dezembro de 1973, foi realizado vestibular para um curso parcelado em Pedagogia com 96 vagas distribuídas em duas turmas dos quais 80 eram bolsistas, por força de convênio MEC/SE e 16 vagas oferecidas pela Faculdade. Este curso congregou 37 municípios do Maranhão, além de alunos provenientes da vizinha capital do Piauí.

Um dos principais objetivos da implantação do Curso de Pedagogia em Caxias - MA foi a intensa expansão do curso de nível médio, houve a necessidade de preparação de recursos humanos para atender a clientela; por outro lado, segundo Fonseca (1985), Caxias -

⁸ Segundo Fonseca (1985), Caxias - MA era, depois de São Luis, a Capital do Estado, o centro cultural mais desenvolvido do Maranhão. Sua rede particular de ensino no que diz respeito aos cursos de grau médio, estava bem desenvolvida para a época. Tinha cinco escolas com cursos de 1º ciclo, os ginásios e cursos de 2º ciclo.

MA aspira manter sua tradição cultural, sentia-se necessidade de ter uma instituição de ensino superior, visto que a cidade já comportava uma instituição dessa natureza e os egressos do curso de nível médio seriam por ela absorvidos e a maioria dos professores que atuavam no nível médio local necessitavam de qualificação profissional.

No cenário maranhense, a educação estava fundamentada nos princípios e nas ações externas, semelhantes, a noções técnicos dos Estados Unidos (MEC/USAID)⁹, que delimitavam os caminhos educacionais brasileiros. Na vida política do maranhão inaugurava-se a “Era Sarney”, o lema “O Maranhão Novo” acreditava que a educação iria operar o “milagre” para transformar a realidade maranhense. Através desta bandeira implementou-se o Projeto Centauro, que era considerado um projeto “audacioso, criativo, *sui generes*”, que tinha no seu nome a conotação de uma estrela muito brilhante que formaria professores para “O Maranhão Novo”.

O objetivo deste Projeto era instalar a Faculdade de Formação de Professores para o primeiro ciclo, tendo como meta solucionar o problema da falta de professores sem formação para o nível médio. A situação foi agravada com a implantação do Projeto Bandeirante, em 1968, implementado com a finalidade de suprir a falta de ginásio. Seus objetivos eram “[...] possibilitar continuidade de estudo aos egressos do curso primário, ajudar na formação da mão-de-obra especializada para o desenvolvimento e dar condições para criações e acesso a cursos superiores” (FONSECA, 1985, p. 35).

A Faculdade de Formação de Professores para o Nível Médio (nome inicial) instalada pelo Projeto Centauro se consolidou como instituição responsável pela educação de nível superior. Definem-se três fases da história do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

- A primeira da criação da Faculdade para formação de professores de nível médio em 1968, ao rompimento do convênio com a Universidade de São Paulo - USP;
- A segunda iniciada com o rompimento do referido convênio até a sua incorporação pela Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, recebendo o nome de Faculdade de Educação de Caxias - FEC, em 1972;

⁹ MEC/USAID é a fusão das siglas Ministério da Educação - MEC e United States Agency for International Development-USAID. Conhecido como acordo MEC-USAID, objetivo: aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Através da reforma do ensino, onde os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos, chamando-se de primeiro grau, com 8 anos de duração e o curso científico fundido com o clássico é denominado segundo grau, com 3 anos, e o curso universitário passou a ser denominado de terceiro grau.

- A terceiro que vai até a transformação em Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM, sendo identificada como Unidade de Estudos de Educação de Caxias - UEEC. Em 1982 Universidade Estadual do Maranhão - UEMA.

A Federação das Escolas Superiores do Maranhão - FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão - UEMA pela Lei n. 4.400 de 30 de dezembro de 1981, a mesma é uma autarquia especial, vinculada à Secretaria de Ciências e Tecnologia do Estado do Maranhão. Assim, busca sua autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, de acordo com o que preceitua o Art. 272 da Constituição Estadual, cujo funcionamento foi autorizado pelo Decreto Federal 94143, de 25 de março de 1987.

De acordo com a Lei de sua criação, a UEMA tem as seguintes finalidades: Oferecer educação de nível superior, formando profissionais técnicos e científicos, tendo em vista os objetivos nacionais, regionais e estaduais; Dinamizar a produção científica e a renovação do conhecimento humano, através da pesquisa voltada, sobretudo, para a realidade regional; promover a participação da comunidade nas atividades de cultura, ensino e pesquisa; e organizar a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos de Agronomia e Medicina Veterinária para fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Na forma do Art. 207 do Decreto Estadual 13.819 de 25 de abril de 1994, a estrutura Organizacional da UEMA está dividida em quatro níveis: Administração Superior, Assessoramento, Execução Institucional e Execução Programática. A mesma funciona em vários “campi” nos municípios no Estado, em cidades pólos de desenvolvimento do Maranhão, tais como: São Luis, Caxias, Imperatriz, Presidente Dutra, Açailândia, Bacabal, Balsas, Santa Inês, Pinheiro, Timon, Coelho Neto, Grajaú e outros.

O Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA teve sua plenificação autorizada, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007), através do Parecer n. 76/85 do Conselho Estadual de Educação e Portaria de 23 de junho de 1985 com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Segundo documento de 03 de julho de 1989 que solicitava o reconhecimento do curso, esta opção passa, fundamentalmente, por dois aspectos: a prioridade conferida à educação básica pelo organismo responsável pela definição da política educacional brasileira; e estudos da realidade do sistema de ensino local, que evidenciou a ocorrência de docentes “desqualificados” para o nível elementar.

Na trajetória deste curso, houve mais três reformulações curriculares; a primeira em 1986, outra em 1994 e a terceira em 2007, tendo em vista o aprimoramento e a adequação do curso com a realidade de Caxias - MA e das leis que fundamentam suas diretrizes.

Destacamos ainda a contribuição para a qualificação profissional na formação inicial de pedagogos da rede pública e particular de ensino de Caxias - MA e região, sendo que o Curso de Pedagogia habilitava em Administração Escolar (Licenciatura Curta) e, a partir de 1986, em matérias Pedagógicas do Magistério do 2º Grau (Licenciatura Plena).

O Curso de Pedagogia de Caxias - MA em 2010, atende a estudantes locais e de demais municípios maranhenses. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2007), muitos professores possuem mestrado em educação, o que possibilita o desenvolvimento de um bom trabalho e reformulação de suas propostas pedagógicas. Os docentes estão desenvolvendo suas atividades seguindo princípios pedagógicos, baseados em uma prática transformadora, buscando integração e unidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Os docentes e discentes do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC em 2010 estão lutando por uma melhor gestão educacional, reivindicando melhores condições de trabalho, estrutura física apropriada, no sentido de encontrar meios para construir referenciais que estruturam uma nova metodologia que venha a atender aos referenciais do atual contexto educacional. A formação de pedagogos pode desempenhar um papel importante na melhoria da qualidade da educação do município de Caxias - MA, essa formação tem ignorado o desenvolvimento pessoal, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas da formação. Ademais não tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como instituições dotadas de autonomias.

A formação inicial deve superar a fragmentação dos conteúdos, a desarticulação das disciplinas e a dicotomia entre teoria e prática pedagógica, presentes nas várias abordagens dos currículos de formação de professores, podem favorecer apenas uma reflexão de questões inerentes ao trabalho docente. Para Nóvoa (1997), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de autoformação. O processo de formação requer um investimento pessoal, um trabalho criativo sobre os percursos, com vista à construção de uma identidade pessoal e profissional.

Segundo o Projeto Pedagógico (2007), o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA prima por uma missão orientada pelos princípios de respeito, solidariedade e ética, a formação de um pedagogo crítico e consciente de seu papel de mediador e de produtor do conhecimento no exercício da prática pedagógica, o qual mediará as condições de desenvolvimento de pessoas críticas e reflexivas, capazes de resolver os mais variados problemas, na conquista da cidadania e de uma educação de melhor qualidade. A Filosofia deste curso é formar

profissionais dotados de competências técnicas e compromisso político para compreender e intervir em uma sociedade complexa e em constantes transformações.

Esse curso destina-se segundo o Projeto Pedagógico (2007, p. 14), “[...] à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar [...]”. Estas são as áreas de atuação do pedagogo egresso desse curso. O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC está regulamentado segundo os princípios legais das DCNPedagogia (BRASIL, 2006).

O curso tem por objetivo formar o licenciado em Pedagogia, segundo os seguintes elementos: o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização de sistemas e instituições de ensino; a identificação de processos pedagógicos em espaços formais e não formais; e o desenvolvimento de competências concernentes à ampliação do campo de atuação do licenciado em Pedagogia.

O Corpo Docente da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA está regulamentado pela Lei Estadual 5.931, de 22 de abril de 1994, publicada no Diário Oficial do Estado de 28 de abril de 1994. A carreira de Docente de Ensino Superior é organizada em quatro classes com quatro referências salariais: professor auxiliar I, II, III e IV; professor assistente I, II, III e IV; professor adjunto I, II, III e IV; e professor titular I, II, III e IV. O ingresso na carreira de Professor no Magistério Superior é feito, exclusivamente, através de concurso público de provas e títulos.

A estrutura organizacional do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA é composta pelo colegiado de curso, assembléia departamental, diretor de curso, departamento de educação e de ciências sociais e Filosofia, com seu diretório acadêmico e pessoal de apoio administrativo. Atualmente têm vinte docentes em que 80% com uma jornada de trabalho de 40 horas e 20% em tempo integral e dedicação exclusiva. Quanto à formação profissional, 40% possuem pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e 60% têm pós-graduação *lato sensu*. Sendo que estão afastados dois professores para o doutorado e três para o mestrado.

O Curso de Pedagogia do CESC/UEMA tem 120 alunos regularmente matriculados. No último vestibular de 2009.2 foram ofertadas 40 vagas para o turno vespertino, 40 no turno noturno, com entrada no primeiro e segundo semestres de 2010. O prazo de integralização curricular é de 08 (oito) semestres ou quatro anos, sendo permitido ao aluno um prazo mínimo de 07 (sete) semestres/três anos e meio e o máximo de 14 (quatorze) semestres/sete anos.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2007 o curso tem buscado a qualidade e vem desenvolvendo ações de acompanhamento aos alunos, com os programas: de monitoria; iniciação científica; bolsa de extensão e apoio às atividades estudantis.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA tem sua estrutura curricular que se organiza em três núcleos integradores que são responsáveis pela integralização curricular: O núcleo de Estudos Básicos (por meio do estudo da literatura pertinente da realidade educacional de reflexão e ações críticas); O Núcleo de Aprofundamento de Diversificação de Estudos (voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e a diferentes demandas sociais) e o Núcleo de Estudos Integradores (voltados para atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições escolares e não escolares e a diferentes demandas sociais).

As práticas pedagógicas integradoras e estágio supervisionado totalizam 859 horas, estão em conformidade com LDB 9394/96 e com o Parecer CNE/28, de 02 de outubro de 2001 que estabelece o mínimo de 400 horas para a Prática de Ensino, mais 400 horas de Estágio Supervisionado. Este Parecer assegura ainda, aos alunos que atuam como docente na educação básica, a redução de até 200 horas da carga horária total do estágio. A estrutura curricular total do curso é de 3.285 horas distribuídas em disciplinas obrigatórias 2.190 horas, disciplinas optativas 120 horas, prática pedagógica 405 horas, estágio supervisionado 450 horas e atividades complementares 120 horas.

O Curso de Pedagogia com Habilitação em magistério na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e matérias pedagógicas para o ensino médio, atualmente em vigor, deverá funcionar até que todos os alunos, onde a adaptação curricular não será possível realizar, tenha concluído o curso. Tem-se o desenvolvimento concomitante dos dois currículos, devendo o currículo anterior ser desativado progressivamente e a partir do primeiro vestibular de 2008 foi implementada a proposta contida no atual projeto pedagógico.

Com relação à atividade acadêmico-cultural ou estudos independentes, é necessário que sejam comprometidas e consolidada através da pesquisa, de modo a formar um profissional seguindo práticas sociais críticas que incentivem a pesquisa como possibilidade de construção e socialização de conhecimento. Este é um processo em que devem ser vivenciadas pelos alunos na prática as três funções da universidade que são: ensino, pesquisa e extensão. O professor deve associar suas aulas à prática da pesquisa e extensão com os acadêmicos, envolvendo todas as disciplinas que compõe o currículo do curso.

O estágio supervisionado proposto para o curso encontra-se de acordo com a LDB n. 9.394/96 e o Parecer CNE/28, de 02 de outubro de 2001, que institui o mínimo de 400 horas e deve estar previsto no projeto pedagógico do curso: configurar-se num trabalho coletivo e sempre com uma atividade supervisionada, que possibilite a articulação entre teoria e prática, atuação no ensino, pesquisa e extensão superando a noção de estágio como apenas reprodução do conhecimento e sua concentração apenas no final do curso. A prática de ensino deve ser bem articulada para fundamentar as práticas pedagógicas na totalidade do curso.

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, neste caso a monografia, deverá ser uma construção durante todo o processo de prática de ensino e estágio supervisionado, de forma que sejam vivenciadas tanto a dimensão teórica como a prática educativa. A avaliação da aprendizagem está regulamentada através das normas gerais do ensino de graduação da UEMA, aprovadas pela Resolução n. 423/2003 - CONSUN/UEMA, de 04/12/2003, no seu capítulo IV, Art. 155, o licenciado em pedagogia terá uma avaliação do rendimento escolar e será feita por disciplina e na perspectiva de todo o curso, abrangendo a frequência e o aproveitamento, ambos eliminatórios, a avaliação é vista como um elemento integrante.

Sabemos que mesmo com a aprovação das DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) não se extinguem as discussões que acompanham as indefinições da identidade do Curso de Pedagogia. O enfrentamento dessas questões se tornou um grande desafio para a área da educação, para a investigação e a pesquisa educacional, outros desafios que emergem de sua aprovação é o de caminhar na busca de construir efetivamente cursos e percursos de formação no campo da educação e da pedagogia, para formar profissionais que atuarão na educação básica, na formação de crianças, jovens e adultos, na gestão e organização dos espaços escolares e na elaboração de formas criativas e criadoras para a educação escolar e não-escolar como está definido nas diretrizes.

É preciso que recoloquemos em questão as construções históricas dos educadores na luta pela formação de qualidade e por uma política global de formação dos profissionais da educação e da valorização do magistério. A proposta de uma nova formação somente pode ser construída, lidando com as contradições da realidade atual. Este é o desafio que está historicamente posto no contexto educacional em que as discussões e reflexões sobre uma formação crítica tem sido o compromisso histórico que pauta a agenda das entidades organizadas e dos educadores, pois sabem que somente através de uma forma coletiva e crítica será possível enfrentar os desafios que ainda não estão na esfera de nossas decisões.

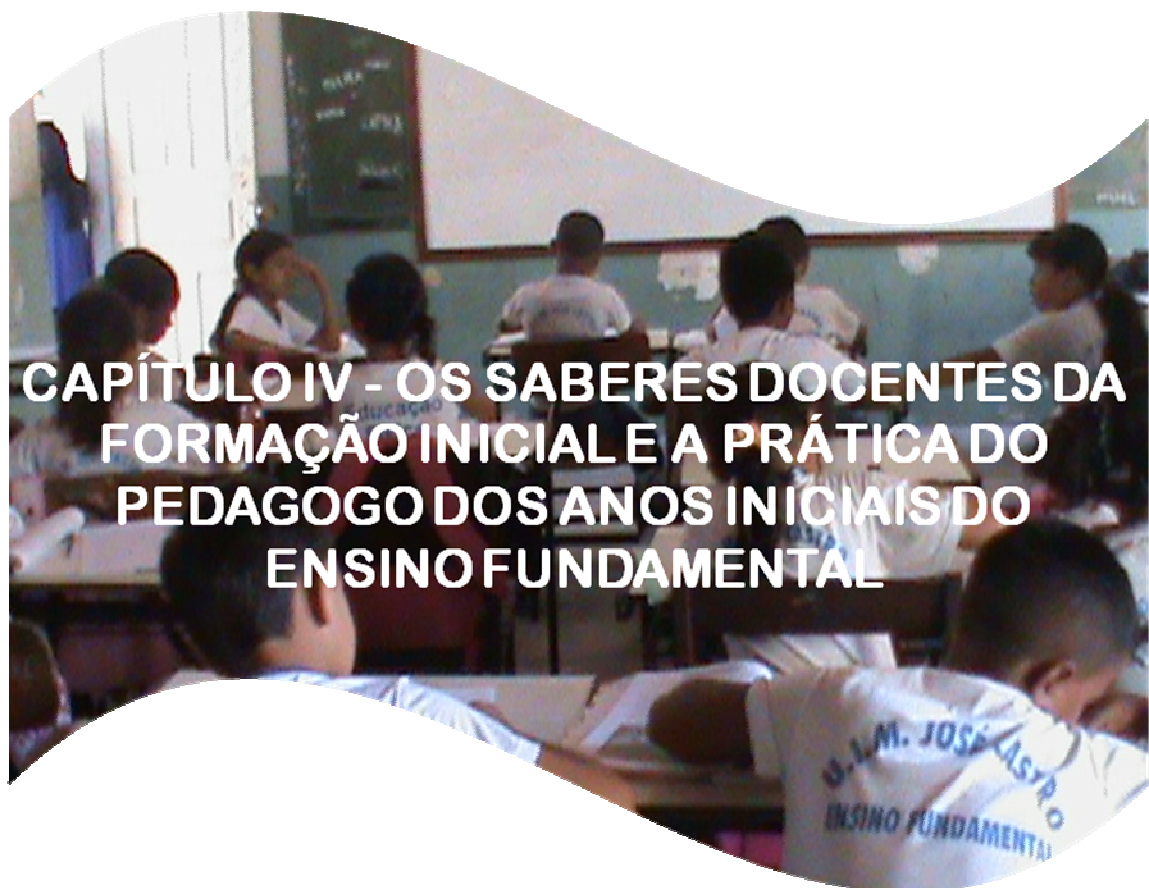
Os estudos, debates e pesquisas sobre formação do professor influenciaram a constituição das atuais DCNFPEBásica (BRASIL, 2002) assim, ressaltamos que mesmo

diante de um movimento de produções acadêmicas e científicas com conseqüente perspectivas de superação do modelo da racionalidade técnica, os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares têm despertado interpretações que preocupam os educadores atento às implicações das interfaces das políticas públicas educacionais, em especial nas que se referem à formação e a prática pedagógica.

Ao contextualizarmos a histórica do Curso de Pedagogia no Brasil identificamos que foi marcado pela dicotomia entre o licenciado e o bacharelado, percebemos a indefinição da função e do papel do pedagogo, que perpassa várias modificações históricas, de legislação e concepções educacionais e que atualmente ainda continua em discussão. Assim, mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006), a questão da identidade do pedagogo não foi resolvida. Podemos considerar que houve avanços e retrocessos no longo do caminho percorrido, marcado por lutas, reivindicações dos movimentos dos professores e de entidades educacionais organizadas.

As DCNCPedagogia Brasil (2006) apresenta a questão da docência na educação infantil e nos anos iniciais e ensinos fundamentais, em instituições escolares e não escolares, caracteriza o pedagogo, como um profissional “polivalente” que deve apresentar uma série de habilidades e competências, para servir às necessidades do mercado de trabalho. É interessante ressaltarmos ainda, que as Diretrizes Curriculares possibilitam abertura para que cada curso possa atender sua especificidade conforme a demanda de cada instituição de ensino. Essa tem sido uma característica presente na legislação brasileira nas últimas décadas.

O Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA de acordo com seu projeto pedagógico está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, o que não garante uma formação que integre as dimensões: técnica, política, científica e histórica para que os pedagogos sejam preparados com as competências para atuar no atual contexto e saibam como colocar em prática as políticas centralizadoras do mercado de trabalho interno e externo em benefício da população. Dessa forma, são necessárias novas discussões e estudos sobre o referido curso para que sua formação seja mais consolidadas em princípios que orientem e mobilizem a prática.



CAPÍTULO IV

OS SABERES DOCENTES DA FORMAÇÃO INICIAL E A PRÁTICA DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

(TARDIF, 2007, p. 54).

4.1 Saberes docentes e formação inicial: implicações e desafios na prática do pedagogo

Neste capítulo analisamos os saberes docentes da formação inicial na interface com a prática pedagógica do pedagogo que trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto histórico da realidade educacional brasileira. Com esse objetivo tomamos como referência o Curso de Pedagogia e as questões relacionadas à apropriação de saberes docentes na formação inicial e sua mobilização na prática pedagógica do pedagogo dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na elaboração desse estudo usamos as concepções de teóricos brasileiros e estrangeiros sobre formação inicial para refletirmos sobre as propostas das políticas públicas, voltadas para esse nível de formação dos pedagogos. As propostas de formação inicial para o pedagogo do ensino fundamental devem ser baseadas em uma concepção educativa em que professor e aluno são sujeitos históricos e juntos poderão introduzir na realidade social vigente mudanças que conduzam à transformação do atual contexto sociopolítico e cultural.

A formação inicial do professor deve ter como princípio o reconhecimento do valor humano envolvido nos processos formativos e nas relações estabelecidas entre os formadores e alunos, visto que toda produção intelectual é baseada em uma aprendizagem coletiva em que ao ensinar também aprendemos. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática educativa nos cursos de Pedagogia, mais eficaz será a atividade prática dos pedagogos envolvidos no processo. Sem uma teoria sólida baseada na pesquisa e na construção do

conhecimento, a prática ficará fragmentada, diante da realidade, seguindo o exposto buscamos a concepção de (SAVIANI, 2007, p. 132) que aconselha os pedagogos a viver:

[...] intensamente o clima da universidade, mergulhe nos estudos clássicos da pedagogia e os fundamentos filosóficos e científicos da educação, de modo a si municiarem de ferramentas teóricas que lhes permitam analisar o funcionamento das escolas de educação infantil e do ensino fundamental, para além do senso comum, propiciado por sua experiência imediata, vivenciada por longos anos no interior da instituição escolar. [...] ultrapassando assim, o nível da doxa (o saber opinativo) e atingindo o nível da episteme (o saber metodicamente e teoricamente fundamentado).

Segundo a concepção desse autor que além de recomendar como o pedagogo deve vivenciar o processo de sua formação inicial, ainda compreende a importância de se atingir a construção do saber metodicamente fundamentado. Para tanto, a formação inicial é indispensável na prática pedagógica em todas as áreas educacionais e não poderia ser diferente para o pedagogo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental, visto que o mesmo deve estar preparado para as mais diversas situações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, refletimos sobre a concepção da formação inicial, que até há pouco tempo professores participavam de capacitação, qualificação ou treinamento em serviço, a fim de que aprendessem a atuar com eficácia na sala de aula. Percebemos nos fundamentos teóricos e práticos do Curso de Pedagogia, mudanças nas concepções por compreender a prática e a formação inicial articuladas, enfatizando a busca de uma base de conhecimento mais consistente que trata o sujeito situado em seu contexto social.

Discutimos a seguir os conceitos e a articulação entre formação e prática para construção de saberes indispensáveis em qualquer profissão, na prática pedagógica, conseqüentemente, não poderia ser diferente. A palavra "formação" é susceptível de várias interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa para Ferreira (1986, p. 258): "1. Ato, efeito ou modo de formar. [...] 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter [...]". Estendendo esse sentido do termo formação para o campo da docência, compreendemos que seja o desempenho competente de deveres e responsabilidades no exercício da profissão. Para que o profissional venha a exercer a docência, deve ter competências e saberes específicos.

A palavra "Prática" para Ferreira (1986, p. 436) significa: "1. Ato ou efeito de praticar. 2. Uso, exercício. 3. Rotina; hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5 Aplicação da teoria [...]". Significa a aquisição de saberes durante a formação adquiridos através dos hábitos e da rotina diária, da aplicação da teoria da formação para serem mobilizados na

prática. A prática pedagógica é a vivência dos saberes através de rotinas e hábitos intencionais, planejados e organizados para atingir os objetivos delimitados. Ao realizar uma atividade, aplicamos a teoria na prática. Uma teoria só é considerada como teoria se for articulada com a prática, ou seja, não existe teoria sem prática. Ao considerarmos a teoria e a prática como duas dimensões de um mesmo processo, podemos observar, também controvérsia entre o que dito e o que é efetivado.

Para tanto, é necessário que o pedagogo reflita sobre sua prática, reconhecendo limites e dificuldades. Segundo Freire (1996) é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática. Portanto, é partindo da análise e interpretação de sua própria prática, que o pedagogo tem a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e vivenciando a práxis educativa, como objeto da ciência pedagógica, que é caracterizada pelo movimento intencional e reflexivo da prática.

O repensar da prática pedagógica da escola, se constitui em um exercício de reflexão sobre a própria prática, o que favorece o processo de construção do saber fazer pedagógico. É interessante destacar que todas as possibilidades de atuação do pedagogo, só fazem a diferença na perspectiva de planejar suas atividades e vivenciar a teoria com a prática. O pedagogo é aquele que não fica indiferente diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo, visto que, fazer pedagogia é consolidar teoria e prática.

Na atividade docente o pedagogo deve considerar ainda, a questão cultural e social que compõe o universo do seu trabalho. Poderá assim, dar ênfase na dimensão social e humana que o universo escolar está contextualizado, organizando melhor a escola enquanto ambiente sócio educativo. A formalização de complexas tarefas pode ser vista nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, aprovado em 16 de maio de 2006. Diante do que o Curso de Pedagogia deve ser analisado e estruturado, seguindo as Diretrizes Nacionais de forma a vivenciar o desafio da articulação teoria e prática e a construção dos saberes docentes da formação inicial e sua mobilização na prática pedagógica.

A formação inicial, enquanto possibilidade de formalização de saberes docentes para a prática pedagógica, é uma tarefa complexa que exige dedicação, visto que os problemas são intrínsecos às questões epistemológicas, sociais e culturais relacionadas às políticas públicas direcionadas à educação. Com esse entendimento ainda temos a vivência da teoria e prática, as concepções de sociedade, homem, educação, as metodologias e as técnicas disponibilizadas pelas instituições nos cursos de formação. A formação do educador tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão de professor, nessa perspectiva Giroux (1997, p. 198)

afirma que “Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação”. A formação de professores constitui um conjunto de princípios institucionais que raramente resulta em uma construção consolidada na teoria e na prática.

Sobre a formação inicial, Freire (1996) observa a necessidade de uma crescente conscientização no sentido de superar a insatisfação com a frágil aprendizagem adquirida na formação. É, portanto, importante lembrar que muitos professores em formação inicial não têm conseguido se perceber como protagonistas, no processo de construção de uma nova educação. Nesta perspectiva Freire (1996, p. 34) argumenta que

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

O Curso de Pedagogia só terá a devida importância, se tiver como referência embasamento, análise e reflexão da prática, enquanto espaço real contextualizado. Sobre a importância da análise e da reflexão da prática docente já na formação, Pimenta (2002, p. 16), afirma que “[...] é necessário que se possa refletir sobre o que se faz e não sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer”. Enquanto Imbernóm (2001) especifica que a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o futuro professor venha aplicar os métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula, visto que não tem tido informações sobre como desenvolver e avaliar processos de mudança no contexto profissional. Essa situação merece ser investigada, segundo este autor, é preciso oferecer ao futuro pedagogo conhecimentos consolidados para formá-lo em sua atividade educativa, gerando uma atitude interativa para que possa assumir a prática em toda a sua diversidade.

Estes autores discutem a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática para que os cursos de formação possam preparar o pedagogo com saberes necessários para uma articulação entre teoria e prática, visto às necessidades impostas pelo contexto social e a realidade da sala de aula. Sendo assim, sugerem o desenvolvimento de práticas reflexivas, desde a formação inicial, para Nóvoa (1997, p. 9), “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. O processo de formação deve proporcionar aos professores conhecimentos, habilidades e atitudes para promover profissionais com capacidade de refletir sobre a prática pedagógica.

A formação inicial deve ser repensada e organizada numa visão que considere a complexidade do contexto em que esse sujeito esteja inserido, para tanto, exige que a formação o habilite de saberes que favoreçam as condições para a concretude de refletir as dificuldades impostas pela realidade educacional. Nesse aspecto Guimarães (2004, p. 17) afirma ser visível a fragilidade dos cursos de formação do professores e urgente a necessidade de um processo formativo mais consistente e dinâmico, assim:

[...] mais do que saber da fragilidade da formação de nossos professores, imbricada no contexto sociopolítico de nosso país, está também a nos fustigar a constatação ansiosa de que precisamos de uma estrutura e de processos mais consistentes e mais ágeis que possam, num mesmo movimento, ir recuperando essa formação e mantendo-a atualizada.

Para o autor deve ser uma formação que também recupere a oferecida e a mantenha atualizada, desta forma, destacamos a preocupação de que a reflexão em torno só da prática venha gerar um possível “praticismo”, esta posição vem sendo apontada por autores, dentre os quais destacamos Contreras (2002), que define este modelo como racionalidade técnica, especifica ainda que a prática profissional é direcionada através de solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente estruturado e disponível. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os resultados “práticos” desejados.

A reflexão da teoria com a prática deve estar presente e a compreensão do pedagogo deve ultrapassar a perspectiva do individual para chegar ao entendimento de mudanças proporcionadas por ações coletivas, de forma a alcançar as dimensões sociais para a constituição da emancipação social. Nesta mesma concepção Contreras (2002, p. 139) explica o tipo de reflexão que se quer promover e o que deve ser matéria de análise reflexiva:

[...] é possível conceber a reflexão como um processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e políticas da prática do ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com o objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão.

A prática reflexiva para este autor deve ser compreendida numa perspectiva política e consciente das implicações sociais, econômicas e culturais. Um profissional que reflete sobre a sua ação deverá também refletir criticamente sobre a estrutura organizacional, os valores, os condicionantes de ordem institucional e política que determinam os contextos sociais no qual desenvolvem suas ações educativas. Essa reflexão, deverá ser coletiva e dentro

de um processo permanente. Buscamos o profissional reflexivo como intelectual crítico, ou seja, reflexivo-crítico, o pedagogo que, enquanto mediador do conhecimento, desenvolve uma atitude investigativa colocando a prática como objeto de pesquisa.

Compreendendo que na formação inicial, enquanto o pedagogo é formado, também colabora na formação do profissional denominado de professor formador. Essa premissa é estendida ao pedagogo, egresso de uma formação inicial ao adentrar a prática dos anos iniciais. Constatamos que seja necessário que o professor, enquanto profissional crítico, busque, a partir da formação inicial, sua autonomia durante o processo da prática docente. Tendo como referência a concepção defendida por Giroux (1997), sobre os professores como intelectuais críticos, agindo sobre a prática a partir de uma ação comunicativa entre sujeitos que procuram libertar a si e a própria sociedade em que estão inseridos.

Consideramos a importância de adquirirmos os saberes docentes na formação inicial, sendo necessário também compreendermos a necessidade da capacidade de articular o aspecto teórico-prático para a mobilização na prática pedagógica. Segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2007), o Curso de Pedagogia constitui o único curso de graduação cuja especificidade é proceder à análise crítica da educação e do ensino como práxis social, possibilitando a formação do pedagogo, com referencial teórico, científico ético e técnico, com vista ao aprofundamento na teoria pedagógica, pesquisa educacional, e no exercício da atividade docente. Segundo esses teóricos, o currículo de formação do pedagogo deve promover a formação em pesquisa e variadas atividades educativas.

Nessa perspectiva, o Curso de Pedagogia tem como objetivo à formação de pedagogos interessados em estudos do campo teórico e investigativo da educação e no exercício técnico e profissional. No atual contexto temos pedagogos trabalhando no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições, inclusive as não-escolares. O pedagogo é um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas sócio educativas decorrentes de novas realidades sociais. Neste trabalho direcionamos a discussão para o pedagogo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para tanto, a Pedagogia é um campo de conhecimento específico da práxis educativa, que ocorre na sociedade em contextos diversos. Esse campo de conhecimento tem a educação como objeto específico de análise. Franco (2008, p. 70), reafirma que: “[...] a pedagogia, na qualidade de ciência, há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória”. Para a autora, é uma ciência pedagógica que na prática, assume-se como instrumento político de emancipação dos homens, que têm como objetivos organizar condições de maior dignidade e

igualdade entre os mesmos. Portanto, a dimensão da educação que será o objeto da Pedagogia como ciência será a práxis educativa, ou seja, compreendida como realidade pedagógica.

Como ciência da educação a Pedagogia precisa passar da racionalidade técnica à racionalidade prática, formativa e emancipatória. Franco (2008, p. 107) afirma ainda que a “[...] pedagogia se qualificará como ciência da educação à medida que souber desenvolver a prática da investigação como inerência à prática de formação de educadores e, portanto, como poderoso processo de qualificar a prática educativa”. A formação de pedagogo deve desenvolver o aspecto crítico-reflexivo, que compreenda a pluralidade do âmbito educacional, a possibilidade de mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral de um sujeito de pensamento acrítico das questões políticas e socioculturais.

O pedagogo que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental, deve ter domínio de estratégias metodológicas do processo de ensino e aprendizagem e das atividades que envolvem a escola, buscando o conhecimento pedagógico sistematizado e os saberes docentes da formação inicial e de sua experiência. A educação de qualidade que discutimos e buscamos é aquela em que o sistema educacional e a escola promovem para todos os alunos, o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, favorecendo o sujeito no mundo do trabalho e ao exercício da cidadania.

A ação pedagógica ocorre na interação social entre os sujeitos envolvidos no processo, em que o pedagogo mobiliza as teorias pedagógicas e os saberes docentes. Considerando que a teoria desempenha um papel importante para que a prática educativa possa ser modificada, não existe um corpo de teoria definida como conhecimento articulado sobre educação que possa organizar a realidade educacional. Afirmamos que a teoria não determina a prática e nem transforma a realidade, a teoria para Giroux (1997), serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular.

É importante que o pedagogo reflita e intervenha na prática pedagógica, modificando a realidade de sua sala de aula em um ambiente de aprendizagem, em que os sujeitos possam pensar, analisar e criar. O desafio do pedagogo é saber fazer a mobilização da teoria com a prática através da própria ação, que seja compartilhada na escola e na sala de aula, contribuindo com a aprendizagem e a interação dos alunos.

Para a efetivação da função social da escola dos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário oportunizar momentos de planejamentos, reuniões valorizando reflexões sobre os problemas da escola e os desencadeados no processo de ensino e aprendizagem, para que o

pedagogo possa problematizar, analisar, refletir e reelaborar as suas atividades para atender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e reorganizar as estratégias metodológicas. O pedagogo deve diariamente administrar seu tempo para cumprir as tarefas e efetivar a mediação entre as atividades pedagógicas da sala de aula, as da escola e de sua vida pessoal. Portanto, essa mediação só é possível quando há um planejamento coletivo, desenvolvido a partir da realidade e das dificuldades da sala de aula e da escola do ensino fundamental.

Neste próximo item analisamos a apropriação dos saberes docentes na formação inicial seus conceitos, características e tipologias na interface com a prática pedagógica. Buscamos também compreender o Curso de Pedagogia como formação, do pedagogo que exercerá a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

4.2 Saberes docentes na interface com a prática pedagógica: conceitos, características e tipologias

Neste tópico analisamos os conceitos, características e tipologias dos saberes docentes da formação inicial e a prática pedagógica, sendo necessário esclarecermos que o movimento de reformulação dos cursos de formação de pedagogos tem sua origem nas críticas aos pressupostos do modelo da racionalidade técnica, que definem um determinado perfil de professor, bem como uma compreensão de formação para uma atuação na prática pedagógica de forma pragmática e descontextualizada.

O Curso de Pedagogia como formação inicial deve ser compreendido como um conjunto de princípios e conhecimentos sistemáticos de natureza filosófica, científica e pragmática, elaborado a partir da prática dos pedagogos, enquanto que esta prática deve ser vista como o movimento de mobilização, aplicação e avaliação das teorias, objetivando a otimização e atualização dos saberes docentes formalizados na formação inicial. É condizente a integração entre formação inicial, prática pedagógica e mobilização dos saberes docentes.

As pesquisas sobre formação de professor, tais como as elaboradas por Pimenta (2009), Saviani (2009), Tardif (2007), dentre outros, apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, que é tomada como mobilizadora de saberes para a atuação docente. Consideramos, assim, que o professor, em sua trajetória, constrói seus conhecimentos, tendo como perspectiva a utilização na realidade educacional, de sua experiência, formativa e profissional. Segundo Pimenta (2006), os programas curriculares dos cursos de formação inicial, antes da década de 1990, eram divididos em duas partes: as

disciplinas teóricas trabalhadas nos primeiros períodos e as de fundamentos práticos no estágio só nos dois últimos semestres, havendo a fragmentação entre a teoria e prática.

Esta estrutura de formação foi criticada na década de 1990 em oposição à estrutura de formação, nos modelos defendidos pela racionalidade técnica. Estas críticas tiveram início com as publicações de Schön (1997), que propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional. Este autor acredita que essa formação impede o professor de dar respostas a situações inéditas em sua prática, uma vez que os conhecimentos estão fragmentados, o que dificultará a aplicação de uma solução técnica. Sua proposta é formar um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o ensino. Para Schön (1997, p. 82) este tipo de professor:

[...] esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Assim, em contraposição ao conhecimento propagado pela racionalidade técnica com os trabalhos de Schön (1997) estabeleceu-se uma frente de investigação denominada epistemologia da prática¹⁰, na qual se ressalta o valor do saber da prática dos professores. O núcleo fundamental do conhecimento profissional do professor é constituído por conhecimento na ação, baseado na experiência e na reflexão sobre a prática fundamentada pelo saber acadêmico.

Esta concepção de formação de professores baseado nos princípios de Schön (1997) foi amplamente discutida, decorreu uma vasta produção nesta área, evidenciando que os professores são sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, então deve ser valorizada sua subjetividade e legitimado o repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores mobilizam na formação e na prática. Os estudos sobre os saberes docentes surgem com a impressão da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórica em que o professor passa a ser um parceiro nas pesquisas, já que participa do processo, é ouvido, a partir da análise de trajetórias e histórias de vida etc. Segundo Nóvoa (1995), esta abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas,

¹⁰ O estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar sua tarefa (TARDIF, 2007).

gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

É importante considerar a formação inicial como componente de um processo da prática social contextualizada, visto que, envolve a dimensão educativa, não apenas na esfera acadêmica, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, ou seja, o ato eminentemente educativo. Como confirma Giroux (1997), é essencial para a categoria de intelectual transformador 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, enquanto uma luta em torno das relações de poder. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar metodologias que incorporem interesses políticos e que as escolas representem tanto quanto um esforço para definir-se enquanto natureza emancipadora. A prática pedagógica expressa às atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário acadêmico envolvendo a dimensão política.

Devemos analisar a prática pedagógica e a formação de professores, a partir da valorização destes profissionais. Compreendendo que os estudos sobre os saberes docentes começam a aparecer numa busca de se identificar os diferentes saberes implícitos na prática. Sendo assim, é preciso "[...] investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual" Nóvoa (1997, p. 27). O aparecimento da questão dos saberes é um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor.

Na literatura, encontramos vários conceitos e tipologias de saberes. Para Ferreira (1986, p. 489), “Saber 1. Ter conhecimento, ciência, informação ou notícia de. [...] Ser instruído em. 4. [...], saber é ter conhecimento”. De modo geral, segundo esse autor saber é ter conhecimento, ciência e informações. Segundo Pimenta (2006), os pesquisadores brasileiros sentiram a necessidade de repensar a prática pedagógica e a formação do professor a partir das discussões envolvendo os saberes docentes. Baseado no número expressivo de produções sobre o *Knowledge base*¹¹ (Base de conhecimento) sobre saberes docentes, observamos uma diversidade conceitual e metodológica das pesquisas. Apresentaremos neste trabalho as concepções e tipologias sobre os saberes da docência na perspectiva de Gauthier *et al* (2006), Tardif (2007), Pimenta (2009) e Saviani (2003). Analisamos as concepções sobre os saberes

¹¹ Base de conhecimento um campo de pesquisa que surge em âmbito internacional na década de 80, e vem apresentando expressiva multiplicação dos estudos na área. Essas produções têm ocupado papel de destaque na formação de professores, pelo potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

docentes desses teóricos, sem a pretensão de explorar, exaustivamente, as diferentes tipologias desse campo de pesquisa.

Para tanto, a prática pedagógica dos professores integra diversos saberes, com os quais mantem diferentes relações. Segundo Tardif (2007, p. 36) podemos “[...] definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. A construção desses saberes é oriunda da formação inicial e transformado na prática pedagógica. Os saberes da formação inicial que o professor dos anos iniciais mobiliza na prática enquanto um profissional que tem como objeto de saber o ensinar, que ensina mediante elaboração de situações Didáticas, com metodologias apropriadas e convenientes para desencadear a aprendizagem dos estudantes.

Buscamos as contribuições de Gauthier *et al.* (2006), que realizaram estudos sobre o ensino para identificar as convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica, com o objetivo de examinar e avaliar resultados e esboçar uma teoria da pedagogia, visualizando uma melhor formação do professor. Estes autores usam a sentença “conhece-te a ti mesmo” do Oráculo de Delfos¹², para dizer que ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que são inerentes ao ensino.

Conforme esses autores “[...] vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda de refletir sobre si mesmo.” Gauthier *et al.* (2006, p. 20). A formação inicial, assim como, a prática pedagógica devem ser refletidas, na busca de um repensar sobre os saberes docentes mobilizados no ensino. Os saberes referentes ao conteúdo e à experiência são essenciais no exercício docente, mas “[...] tomá-los como exclusivos é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” Gauthier *et al.* (2006, p. 25), é reforçar sobre a perpetuação de um ofício sem saberes, os autores definem dois obstáculos que interferem no processo de ensino e aprendizagem. O primeiro obstáculo é o ofício sem saberes diz respeito à atividade docente que é exercida sem planejamento e objetivos definidos. O ensino é uma atividade que se realiza, desde a antiguidade e ainda se sabe muito pouco a seu respeito, o que contribui para o erro de manter o ensino numa cegueira conceitual de ideias como: ensinar consiste em transmitir conhecimentos, tendo só que conhecer o conteúdo objeto de ensino, ou que é uma questão de talento, intuição, ou, ainda, que basta ter experiência e cultura.

O segundo obstáculo diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os saberes produzidos nos centros acadêmicos. Muitos

¹² Oráculo de Delfos era dedicado principalmente a Apolo e centrado num grande templo, ao qual vinham os antigos gregos para colocar questões aos deuses.

desses conhecimentos foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, “[...] buscou-se formalizar o ensino, reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” Gauthier *et al.* (2006, p. 25). Esses obstáculos interferem na atividade docente, ao reforçar a ideia de que a pesquisa universitária não lhes pode fornecer nada de útil, que era muito mais pertinente que continuassem se apoiando na experiência pessoal e na intuição.

Seguindo o pensamento de Gauthier *et al.* (2006), a atividade docente deve evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Para superação desses dois desafios propõe pensarmos o ensino como um ofício feito de saberes. Concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de “reservatório” que é utilizado para responder às exigências das situações práticas de ensino. O autor classifica os saberes em:

- disciplinar (referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado);
- curricular (relativo à transformação da disciplina em programa de ensino);
- das Ciências da Educação (relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica);
- da Tradição Pedagógica (relativo ao saber de dar aulas que será adaptado pelo saber experiencial, podendo ser validado pelo saber da ação pedagógica);
- da experiência (referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência particular);
- e da ação pedagógica (referente ao saber experiencial, tornado público e testado).

Os saberes docentes são adquiridos para o ou no trabalho e mobilizados na prática, tendo em vista as tarefas ligadas ao ensino e ao trabalho do professor, exigindo do professor uma reflexão constante sobre a prática. Portanto a atividade docente deve ser visto, para Gauthier *et al.* (2006, p. 331), como:

O de um profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Para esses autores, o confronto da ação de saber agir e analisar o ato pedagógico não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. O saber do professor deve ser baseado em sua formação. Assim, o saber é considerado como resultado de uma produção

social e deve ser avaliado através de uma inter-relação entre sujeitos, fruto de uma interação no contexto social e que terá valor na medida em que mantiver aberto o processo de reflexão sobre a formação e a prática pedagógica.

Para ampliar esta discussão sobre os saberes docentes, buscamos a contribuição de Tardif (2007). Em sua concepção o saber docente pode ser visto como um saber plural, formado pelo amálgama, ou seja, uma mistura de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, adquiridos na interação entre os sujeitos. O autor descreve e caracteriza os saberes docentes como:

- os saberes da formação profissional – são os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições de formação. As relações destes saberes com o conhecimento da prática constituem o saber pedagógico através da reflexão e da prática;
- os saberes disciplinares - são saberes adquiridos na formação inicial e continuada, produzidos e definidos pela instituição. “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p. 38);
- os saberes curriculares - “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p. 38). São os programas escolares;
- os saberes experienciais ou práticos - são os saberes próprios do professor e da sua vida educacional, este saber incorpora-se à experiência individual e coletiva. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (p.39).

A partir da concepção, características e tipologias de saberes docentes definidas por Tardif (2007) compreendemos a importância dos saberes da formação para a efetivação da prática pedagógica, visto que este autor especifica três tipos de saberes provenientes da formação. Todos os saberes dependem do processo de formação e quanto mais sistematizado seja um saber, como os desenvolvidos pelas ciências da educação, mais preparado o docente vai estar para atuar na complexa realidade educacional.

O autor propõe ainda um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que os professores são portadores e produtores de saberes, desta forma deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de ter conhecimento das ciências da educação e por último desenvolver um saber prático baseado nas experiências. Para Tardif (2007, p. 41), “Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos pedagogos precedem e dominam a prática da profissão, mas não provem dela”. Os saberes docentes formalizados na formação inicial são fundamentais para a mobilização na prática pedagógica.

É necessário refletirmos sobre as práticas formativas e a superação do modelo baseado na racionalidade técnica, para Tardif (2007) o modelo de formação baseado na racionalidade técnica apresenta dois problemas epistemológicos: é idealizado de acordo com uma lógica disciplinar, e não conforme uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidade do trabalho docente e sem levar em consideração os alunos como construtores de conhecimento, desvalorizando suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

É nessa perspectiva que as transformações nas práticas formativas implicam superar o modelo aplicacionista do conhecimento e elevar o nível de conhecimento dos pedagogos, tendo em vista o repertório de saberes da formação inicial, valorizando seus conhecimentos e reconhecê-los como interlocutores nas práticas formativas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino. A formação inicial objetiva habilitar os alunos futuros professores à prática profissional dos professores de profissão, ou seja, uma formação com os fundamentos teóricos e metodológicos para uma atuação crítica e reflexiva.

Ao relacionar a problemática da formação de professores com a questão dos saberes docente, Tardif (2000), considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Para repensar a formação a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (2009), desenvolve uma pesquisa sobre sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância dos saberes para a construção da identidade profissional do professor. Classifica e caracteriza três tipos de saberes da docência:

- da experiência - apreendido pelo professor desde aluno, com os professores significativos e o produzido na prática no processo de reflexão com os colegas;
- do conhecimento - que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;
- dos saberes pedagógicos - abrange a questão do conhecimento, juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e será construído a partir das necessidades pedagógicas.

A autora enfatiza a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma resignificação dos saberes na formação dos professores. Segundo Pimenta (2009), ao tratar da formação dos professores, reflete sobre a questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito, historicamente situado e que se constrói, a partir da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente.

Estes saberes são reelaborados e formalizados pelos professores na dinâmica de sua experiência, sendo assim, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática” (PIMENTA, 2009, p. 27), nesse processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino. Desse modo, os saberes dos professores apropriados na formação inicial (saberes das disciplinas e da formação profissional) irão se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares, da experiência e dos outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Os saberes adquiridos pelos pedagogos, em seu processo de formação inicial, para Saviani (2003), configuram o trabalho do educador em uma visão que ultrapassa a de ser professor, é um ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade que é mobilizada coletivamente pelos sujeitos, dimensão própria do trabalho educativo e do educador, sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Os saberes docentes segundo Saviani (2003), envolvem cinco dimensões inter-relacionadas: o saber atitudinal; o saber crítico-contextual; os saberes específicos; o saber pedagógico e o saber didático-curricular, especificaremos cada um desses saberes:

- o saber atitudinal - insere o domínio das vivências, e compreende atitudes inerentes ao papel de educador (disciplina, coerência, clareza, equidade, diálogo, respeito à pessoa do educando, atenção as suas dificuldades, etc.);
- o saber crítico-contextual - a compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, o futuro educador deve integrar-se na vida em sociedade, a desempenhar determinados papéis de forma ativa e inovadora;
- os saberes específicos - são elementos educativos contextualizados produzidos pelas ciências da educação que fornecem a construção da perspectiva educacional, definindo a identidade do educador como um profissional diferente dos demais;

- o saber pedagógico - do futuro docente, corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional e os adquiridos na experiência pedagógica com seus pares;
- o saber didático-curricular - são os conhecimentos da organização e realização da atividade educativa na relação educador-educando. Esses saberes integram a dinâmica do processo pedagógico, articulando agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos na sala de aula, visando a objetivos pré-determinados.

Esses são os saberes desenvolvidos e estruturados por Saviani (2003), que alerta para o fato de que o educador é aquele que educa, o qual precisa: saber educar, apreender, ser formado, ser educado para ser educador, dominar os saberes implicados na ação de educar, pois, “[...] em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (p. 145). Esta concepção contribui para a premissa de que o professor precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação e de ensino que determinam os tipos de saberes que são mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Sendo assim, para Gauthier *et al.* (2006), os saberes da formação são construídos de argumentos sistematizados pelo conhecimento científico. Pimenta (2009, p. 26) defende que “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. É nesta concepção que os saberes pedagógicos são formalizados na formação inicial, e este saber não pode ser reduzido apenas ao saber-fazer, ou seja, no saber didático, mas o mesmo deve se realizar através da prática e do processo da problematização buscando inserir a pesquisa e o diálogo.

Com base no exposto evidenciamos o pensamento de Tardif (2007), que o professor e o ensino constituem-se em objetos de saber para as ciências da educação e humana, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados a formação científica dos professores, e, caso sejam mobilizados na prática pedagógica, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem. Os saberes formam um conjunto de conhecimentos elaborados a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Os saberes dos professores não são mensuráveis entre si, ou seja, constituem-se de diferentes formas e se manifestam numa pluralidade de ações. Os saberes adquiridos através da formação inicial constituem os fundamentos de sua competência, é através deles que os pedagogos julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira profissional. É importante conhecer também os saberes da prática ou da experiência dos professores, eles

fornecerão caminhos necessários para entender como os professores produzem o seu trabalho pedagógico.

É fundamental compreendermos que os teóricos estudados como: Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2007), Pimenta (2009) e Saviani (2003), com relação aos saberes docentes, especificam a importância dos saberes da formação inicial para a fundamentação dos saberes da experiência, também compreendemos a necessidade da construção dos saberes docentes e de sua mobilização consciente na prática pedagógica.

4.3 Os saberes docentes adquiridos na formação inicial e mobilizados na prática do pedagogo: repensando a formação

A partir das reflexões realizadas sobre os saberes docentes, percebemos que a profissão vai sendo construída, à medida que o pedagogo articula o conhecimento teórico-acadêmico com o contexto escolar e a prática pedagógica, promovendo, assim, a mobilização dos saberes necessários à atuação do professor. Guarnieri (2005) desenvolve um estudo acerca da atuação de professores iniciantes, enfatizando que os novos paradigmas investigativos buscam, a partir do desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática que explique como se configura e mobiliza o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor. Dessa forma, uma proposta que pretenda ir além do modelo da racionalidade técnica, as pesquisas e os cursos de formação de professores precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente.

Na prática pedagógica do professor Guarnieri (2005), encontra alguns refúgios tais como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura escolar e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua prática. A formação inicial e contínua de professores, ainda não favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo escolar.

Dessa forma, Gauthier *et al.* (2006), enfatiza a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados pela formação inicial. Sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir para a prática docente e formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos, os saberes da formação inicial mobilizados na prática, opondo-se às abordagens dos estudos que procuram separar formação e prática cotidiana, enfatizando a questão técnica do trabalho pedagógico.

Na prática pedagógica é fundamental a interação professor e aluno, de forma que possam construir e reconstruir os conhecimentos indispensáveis em uma sociedade que está passando por mudanças em certos setores. Os pedagogos produzem saberes que lhes permitem dominar e compreender a sua prática, envolvendo os sujeitos nas suas complexas dimensões e experiências de acordo com as condições em que as atividades são realizadas na sala de aula. Na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, dessa forma para Freire (1996, p. 39):

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade.

A prática docente deve ser reflexiva e direcionada para todos os envolvidos durante e ao final do processo, administrando conflitos e organizando ideias coletivas, tomando decisões importantes para aprendizagem. O ato pedagógico é composto por intencionalidade e complexidade, logo é preciso ressaltar que todos os envolvidos devem assumir esta intencionalidade. Morin (2001), define complexidade como o que é tecido junto, mas também como um tecido de acontecimentos, interações e acasos. O homem constitui-se na complexidade da organização biológica e da integração sociocultural. O paradigma da complexidade, os princípios do pensamento complexo procuram contextualizar, globalizar e religar os saberes. Buscamos contextualizar o princípio da complexidade para melhor entender as complexas situações vivenciadas pelos pedagogos dos anos iniciais.

Na perspectiva do cotidiano escolar e das reflexões coletivas, a gestão democrática da escola e os processos participativos são elementos importantes para o repensar da prática pedagógica, bem como a prática do pedagogo deve ser vivenciada como um elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem, que possibilite motivações para a atitude investigativa entre os educandos. Como afirma Veiga (1992), a prática pedagógica é uma prática social orientada, estruturada e direcionada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida em um contexto histórico e social definido. A Atividade pedagógica é uma dimensão da prática social, que deve ser efetivada enquanto dimensão política e investigativa.

Na relação pedagógica escolar em que o pedagogo possa visualizar a dimensão sociocultural que guarda uma singularidade e independência em relação ao objeto maior que é o processo de ensino e aprendizagem. Sacristán (1998) destaca que ao falar de escola e de

educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos e hábitos que ultrapassam o âmbito da transmissão, da cultura e da ciência como conjunto de significados que nutrem os currículos escolares. As características da sociedade influenciam no tipo de escola, ou seja, a escola é uma instituição que atende a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores. Portanto, a ciência pode ajudar o pensamento dos profissionais da educação, mas transmitir-lhes a ciência não equivale a que pensem de maneira diferente.

As políticas públicas educacionais contempladas neste trabalho apresentam-se assim na atualidade como políticas de desenvolvimento, no sentido em que buscam a formação da força de trabalho, e ao mesmo tempo, como políticas sociais, já que estão dirigidas a ter maior acesso à educação. As reformas educacionais que o Brasil passou a viver, a partir dos anos de 1990, ocorreram em um contexto de reforma do Estado, em que novas formas de gestão pública são adotadas. A descentralização administrativa e financeira passa a ser um imperativo na gestão pública, o que resulta em maior repasse de responsabilidades do âmbito central para o local, assim, o sistema escolar deve passar por um processo de readaptação.

Essas reformas trazem uma nova regulação educativa, caracterizada pela necessidade de maiores avaliações e acompanhamento às escolas. Segundo Oliveira (2004), neste contexto de reformas educacionais e conseqüentemente a busca por maior equidade social, resultando na incorporação dos sistemas escolares em um cenário marcado pela contenção de gastos e recursos, tem efeitos diretos sobre as condições de trabalho e a remuneração dos professores, o que pode estar pondo em risco a qualidade da educação e da formação oferecida.

Neste contexto de reformas educacionais a atividade pedagógica deve ser vista como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A análise da prática pedagógica do ponto de vista de sua complexidade e pluralidade, para Gauthier *et al.* (2006), exige além dos recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, estes são mobilizados nas relações de sala de aula, mediados pela ética e expressos no agir prudente.

Dessa forma, a prática pedagógica pressupõe a mobilização dos saberes da formação inicial, para Guarnieri (2005), é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão se consolida a partir da formação e do exercício prático possibilitando a construção do aprender a ensinar. Essa autora entende a prática como complexa e plural, portanto exige além dos saberes técnico-científicos da formação inicial uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, num contexto sócio-

histórico no qual os professores exercem sua profissão, conseqüentemente, uma nova prática perpassa pelos conceitos teórico-metodológicos, advindos das concepções filosóficas e pedagógicas em que os pedagogos foram formados.

Convém lembrar o que ressalta Pérez Gómez (1997), quando afirma que a formação do professor vai além da metodologia e construção de conhecimento. Desta forma, o pedagogo precisa assumir uma postura dinâmica e reflexiva, para responder às novas exigências de caráter subjetivo e objetivo na ressignificação da sua identidade profissional. A prática docente deve ser compreendida como atividade crítica e reflexiva em que pressupõe do professor autonomia de análise na execução de suas ações além do desenvolvimento de atitudes que promovam o comprometimento do professor como intelectual transformador.

A prática pedagógica do pedagogo passa pela construção de sua identidade, respeitando as dimensões: ética e política do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão sobre a formação, os valores que regem a intencionalidade educativa, a construção do currículo com participação docente crítica, e integradora. O pedagogo precisa ser capaz de julgar situações humanas, complexas, reconstruindo as estruturas do pensamento em situações de aula. Para Contreras (2002, p. 211), “O conhecimento de si mesmo como docente não é senão o movimento exploratório necessário em uma tentativa de compreensão de nossas relações profissionais e do sentido educativo, de crescimento pessoal [...]”. Na relação pedagógica é fundamental que o pedagogo, tenha conhecimento de si mesmo como profissional como uma estratégia de melhor compreender o crescimento pessoal e coletivo.

Consideramos a pedagogia como campo do conhecimento sobre e na educação, sua teoria só terá sentido na prática pedagógica, sendo o pedagogo, o sujeito que dá sentido a Pedagogia. Qual a identidade do pedagogo tendo como base a pedagogia como ciência da educação? Para Libâneo (2006) o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo como base os objetivos de formação humana definidos. Para o autor o pedagogo é o profissional que atua nas mais variadas atividades e instâncias das práticas pedagógicas. O pedagogo deve selecionar conhecimentos e saberes teóricos necessários no encaminhamento de suas ações, ou seja, vivenciar a teoria e prática, de forma que possa conduzir seu trabalho resolvendo as situações complexas do contexto educacional.

O pedagogo deve trabalhar estruturando ações coletivas para que a escola cumpra a sua finalidade na luta pela transformação social, assim, é necessário que desempenhe sua função em sala de aula, zelando pelo planejamento das atividades, compromisso pela aprendizagem dos alunos, envolvimento com as atividades desenvolvidas na escola,

incentivar a comunidade e os pais no acompanhamento dos filhos. A atuação do pedagogo não pode ser isolada, mas deve estar integrada aos demais segmentos da escola. É a partir do ato de planejar, refletir, discutir a gestão da prática pedagógica, que o pedagogo será capaz de desencadear mudanças na busca de novas formas de organizar seu trabalho.

É preciso que os Cursos de Pedagogia preparem o profissional pedagogo atendendo as questões teóricas, metodológicas e os fundamentos legais, os Cursos de Pedagogia devem estar pautados por uma intencionalidade, uma política de formação fundamentada nos princípios teóricos e práticos e pela pesquisa consolidada nos saberes pedagógicos. Pois, o pedagogo é mediador, é o articulador da realidade político-pedagógica da escola.

Resultamos que o pedagogo pode fazer a diferença no espaço escolar, seja por uma formação crítica, seja pela prática consciente e profissional da união indissociável entre ações políticas e pedagógicas. Esta posição está de acordo com Libâneo (1999) a Pedagogia é uma área do conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular, onde a ciência pedagógica pode postular para si, um ramo de estudo próprio dedicado aos vários âmbitos da prática pedagógica. Sabemos que há uma diversidade de prática educativa na sociedade, e em todas elas, desde que se configurem intencional, está presente a ação pedagógica, desta forma o pedagogo se apresenta como um profissional habilitado ao serviço.

Como a pedagogia tem como objeto a educação, o pedagogo aparece como o melhor profissional para atuar neste campo, mas para tanto seria necessário haver mudanças na formação deste profissional, para estar preparado para atuar dentro dos mais adversos espaços, e principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental. Mas, as transformações em relação ao Curso de Pedagogia ocorrem de forma lenta, a tal ponto que as mudanças através das DCNCPedagogia (BRASIL, 2006) continuam acontecendo em conjunto com novas análises e estudos em detrimento da falta de definições claras do perfil e atuação do pedagogo nos espaços escolares e extra-escolar.

Os saberes docentes são necessários para uma melhor prática pedagógica e, sua mobilização é indispensável, encontramos essas indicações, mesmo com algumas articulações técnicas nas DCNCPedagogia (BRASIL, 2006)¹³, mas precisamos implementá-las de forma que favoreça a construção de uma formação mais consolidada com os princípios de emancipação social, tendo a pedagogia como um campo científico de teoria e prática de formação humana e o pedagogo, o profissional, que mobilizará seus saberes na prática pedagógica.

¹³ Mesmo o documento tendo sofrido críticas ao CNE pela formação do pedagogo restrita à docência para as séries iniciais e ou educação infantil e o rompimento do princípio da indissociabilidade docência e a formação pedagógica do pedagogo, ainda assim houve abertura político-pedagógica e amadurecimento epistemológico.



CAPÍTULO V

SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVELAÇÕES DOS PEDAGOGOS

A formação global do ser humano, portanto, continua sendo condição de humanização e tarefa da Pedagogia, em que se inclui certamente o desenvolvimento da razão. Uma racionalidade que resgata a subjetividade, a autonomia da consciência humana, assentada no desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas de problematização e apreensão da realidade.

(LIBÂNEO, 2010, p. 191).

Neste capítulo elaboramos os dados desta pesquisa a partir da descrição, análise e interpretação das falas dos sujeitos, apreendendo os saberes construídos durante o processo da formação inicial no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA, bem como selecionamos/identificando os saberes mobilizados na prática dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental. A formação inicial do professor que trabalha nos anos iniciais do ensino fundamental é uma exigência, já que para trabalhar no contexto educacional deve ser um profissional bem formado para que possa vivenciar com seus alunos as transformações e exigências do contexto social, para tanto, é fundamental, melhores condições de trabalho tendo como objetivo a qualidade no exercício da profissão.

As reivindicações por uma melhor qualidade na educação básica vêm se efetivando num contexto de exigências associado ao crescimento econômico e ao avanço tecnológico, bem como aos direitos defendidos pela sociedade e a vivência da cidadania, que esse direito seja para todos e não para pequenos grupos da sociedade. Tendo como fundamento a posição de Cabral (2007), em relação à dinâmica do debate sobre “o direito de todos à educação,” na qual o ensino fundamental aparece com suas condições políticas e pedagógicas denunciadas e consideradas como precárias e insuficientes para proporcionar uma formação de qualidade. Essas condições terminam colocando o magistério como um dos fatores de reestruturação do nível de qualidade do ensino, para Cabral (2007, p. 103) é um problema que:

[...] a própria realidade do magistério já exige uma política específica não só de reestruturação dos cursos de formação de professor, mas também das condições de trabalho dos docentes, visando à qualidade de sua prática pedagógica e o seu reconhecimento social enquanto profissional.

A autora defende uma política específica de formação do professor de forma a melhorar as condições de trabalho, tendo em vista a busca de qualidade da educação. Desta forma, revisando as concepções teóricas sobre a formação inicial dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que falta uma avaliação da qualidade dos cursos de formação docente oferecidos pelas universidades e um acompanhamento mais sistemático das estratégias de formação no Curso de Pedagogia. Isso diante de suas finalidades de formar o profissional da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como de proporcionar os subsídios pedagógicos aos demais profissionais da educação.

A reflexão sobre os saberes da formação inicial que são articulados na prática pedagógica dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental surgiu dos seguintes questionamentos: Que saberes foram adquiridos na formação inicial? Como os saberes da formação inicial são articulados na prática pedagógica? Como os saberes adquiridos na formação inicial se revelam como eixo orientador e reflexivo da prática pedagógica?

Nos dados elaborados durante o processo de investigação sobre os saberes formalizados na formação inicial e sua mobilização na prática pedagógica dos pedagogos interlocutores desta pesquisa, encontram-se relatados os diversos aspectos observados e vivenciados no universo sociocultural e no contexto institucional pesquisado. Momento em que se evidenciam os saberes docentes apropriados que são vivenciados por esses pedagogos em suas atividades diárias.




A organização e contextualização dos dados encontram-se distribuídos e delimitados em três eixos temáticos. Analisamos as três dimensões que compreendemos serem importantes para esse estudo. É necessário enfatizar que esses eixos temáticos estão interligados. Iniciamos pela contextualização da formação inicial, depois sobre a prática pedagógica e finalmente, sobre os saberes docentes. Compreendemos para tanto, a importância da construção dos saberes docentes na formação inicial, do pedagogo para que possa desenvolver um trabalho que valorize a aprendizagem dos alunos.

No QUADRO 3 analisamos a especificidade do Curso de Pedagogia enfocando a importância da formação inicial, a perspectiva, concepções, desafios e as dificuldades da prática pedagógica, bem como os saberes docentes da formação inicial que são mobilizados e articulados como eixo orientador da prática pedagógica.

Assim, pretendemos evidenciar as dimensões que focalizam a reflexão teórica sobre os saberes da formação inicial no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC dos interlocutores que, neste estudo, são vistos como interlocutores da pesquisa, bem como sob o cognome de P1, P2..., para preservar o anonimato. Desta forma,

buscamos o entendimento do saber-fazer da prática pedagógica dos pedagogos dos anos iniciais das escolas públicas municipais de Caxias - MA. Com esse propósito elaboramos os três eixos temáticos que identificamos como organizadores da estrutura deste estudo.

QUADRO 3 EIXOS TEMÁTICOS

Formação Inicial	Prática Pedagógica	Saberes Docentes
		
Concepção da formação Inicial	Perspectivas da prática pedagógica	Os saberes docentes da formação inicial
Marcas da formação inicial	Revelação sobre a prática pedagógica	Saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica
Importância da formação inicial para prática pedagógica	Desafios e dificuldades da prática pedagógica	Os saberes da formação inicial como eixo orientador e reflexivo

Atendendo ao pressuposto da sistematização dos eixos temáticos, dos instrumentos utilizados na articulação das falas e impressões dos sujeitos pesquisados juntamente com a fundamentação teórica que dá sustentação aos indicadores de análises dos dados da pesquisa, apresentamos a discussão do primeiro eixo de análise sobre formação inicial.

Articulamos nesta perspectiva os dados produzidos nas análises das falas dos sujeitos desse estudo de caso etnográfico, compreendendo e descrevendo os diversos aspectos desvelados no processo de produção dos dados referentes a construção e articulação dos saberes produzidos no Curso de Pedagogia como formação inicial, que são mobilizados na prática pedagógica do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Os cursos de formação inicial, conforme Pimenta (2002), ao desenvolverem currículos formais com conteúdos e atividades distanciados na realidade e da prática social de educar, pouco contribuem para formar uma nova identidade do profissional docente. O que tem se mostrado pouco eficiente na modificação da prática, pelo fato de não considerarem a prática educativa e pedagógica escolar em seus contextos sociais e históricos. A formação inicial

deve ser definida como políticas públicas educacionais, na concepção de Brito (2007, p. 47) é um componente estratégico da melhoria da qualidade da educação, e acrescenta que:

As discussões sobre formação docente, realizadas nas últimas décadas, têm revelado a necessidade de se analisar a complexidade da tarefa de ensinar. Tais discussões apontam, inclusive, a necessidade de que os processos formativos ultrapassem a preocupação com a dimensão instrumental da profissão docente, para consolidar um paradigma que perspetive a formação como processo de ressignificação da cultura profissional, valorizando práticas docentes participativas, reflexivas e, sobretudo, críticas.

Segundo a autora é necessário uma análise mais consistente tanto da formação como da prática pedagógica do professor, que avance além de uma visão técnica e instrumental em direção a uma reflexão crítica e contextualizada. Nesta pesquisa, o primeiro eixo temático a ser apresentado foi sobre a formação inicial por ser necessário melhor compreender a concepção desses interlocutores sobre o processo da formação inicial para entender a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes.

Desta forma, durante a descrição, análise e interpretação dos dados levamos em consideração tanto a análise do questionário, da entrevista, das filmagens, bem como das observações realizadas desde março de 2010 nas escolas pesquisadas até fevereiro de 2011. Para aprofundar e fundamentar a discussão buscamos a colaboração de alguns teóricos que realizam pesquisa e estudam essa área.

5.1 Eixo Temático n. 01: Formação Inicial

A abordagem deste eixo temático incide sobre a posição dos interlocutores da pesquisa e suas concepções reveladas acerca da escolha ou da opção pelo Curso de Pedagogia como formação inicial, compreendendo a formação inicial como de fundamental importância para o profissional que trabalha na docência. Sabemos que a escolha da profissão deve ser pessoal, mas que a família e, às vezes, os amigos interferem nesta opção. Não foi diferente no contexto pesquisado o que passaremos a verificar nas falas dos interlocutores.

Neste indicador de análise buscamos visualizar como foi essa escolha, se própria ou de familiares, amigos ou outros, para compreender melhor essa chegada à formação inicial e o reflexo na prática pedagógica. Na fala do **P1**, decisão para prestar vestibular para Pedagogia foi pessoal, queria ser realmente professora, sempre se identificou com os anos iniciais, inclusive seus pais eram contra essa profissão. Pode ser um aspecto importante para a prática pedagógica desta professora a sua própria escolha ou a determinação em prestar vestibular

para Pedagogia uma vez que tinha consciência de que iria trabalhar com esse nível de ensino e que tinha afinidade por outro lado para conviver com crianças menores.

No relato do **P2**, foram feitas várias tentativas de vestibular para o curso de Letras, História e só depois para pedagogia, conseguindo aprovação. Desta forma, as primeiras tentativas não foram para Pedagogia e sim para outros cursos, o que demonstra, de certa forma, o distanciamento em ter essa formação inicial, mas que com o passar dos anos houve um processo de aproximação e gosto pelo Curso.

A situação profissional do professor é paradoxal, na medida em que é notória a desarticulação da função docente, ao mesmo tempo em que o processo educativo, é cada vez mais valorizado pelo modelo de desenvolvimento que nos remete a um contexto social complexo, tendo a urgência por mão-de-obra especializada. Este quadro não deixa de ser uma crise na identidade profissional e reforça um conflito no pedagogo, pois ele acompanha a supervalorização dos processos de conhecimento e informação de outras profissões, mas também observa o esfacelamento de sua profissão e o aumento do descrédito social e, assim, não se vê reconhecido como agente social deste processo de construção de conhecimento.

Ao analisarmos o relato do **P3**, que adentrou no magistério por uma consequência de estar no “seminário para ser padre” e não ter alternativa já que não podia estudar à noite, mas o mesmo não tinha pretensão em ser professor. Pois, sempre observava que os professores “batia muita a cabeça com os meninos”. Esse pedagogo queria ser um policial ou marinheiro. Confirmamos a angústia da escolha da profissão porque não queria trabalhar com criança quando que o objetivo maior do Curso de Pedagogia é realmente a docência dos anos iniciais, o que nos remete ao entendimento do distanciamento desta escolha.

A escolha pela profissão docente, direcionada ao Curso de Pedagogia, objetiva-se na concordância da família, na aceitação pela família, de uma escolha pessoal por falta de outra opção em sua cidade e também uma decisão pessoal. A objetivação na própria área de conhecimento não é tão especificada, pois a valorização da área está mais relacionada com uma possível “cultura geral” que o curso poderia oferecer do que com a problematização, propriamente, da profissão docente vivenciada no Curso de Pedagogia.

Evidenciamos na entrevista que para o **P4**, fazer Pedagogia como formação inicial foi uma decisão própria. Esse pedagogo sempre gostou de trabalhar com criança e isso o incentivou a fazer Pedagogia sendo a sua primeira tentativa do vestibular. Desta forma, foi uma opção individual. De acordo com as filmagens das aulas, é uma professora preocupada com as atividades desenvolvidas pelos alunos, acompanha cada etapa construída pelos discentes de forma que eles estão sempre solicitando sua presença nas mesas.

Segundo **P5**, antes de escolher fazer vestibular para Pedagogia pensava em fazer para outras áreas. A sua irmã que já havia terminado o ensino médio e estava desempregada que a aconselhou a fazer vestibular para Pedagogia, assim chegou ao magistério. Observamos pela fala do **P5** a falta de oportunidades de uma cidade pequena que não oferece alternativas profissionais aos cidadãos.

Compreendemos que o **P1 e P4** optaram, sem dúvida, por fazer vestibular para Pedagogia. Os mesmos têm afinidade para trabalhar nos anos iniciais e preferencialmente com crianças pequenas do 1º ao 3º ano, podendo ser um fator importante para o desenvolvimento da prática pedagógica, visto a escolha própria. Nas filmagens das aulas demonstram segurança nas atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, levando recursos didáticos e tendo a leitura e a escrita como relevante no processo de alfabetização das crianças, valorizando a idade e série.

A importância da escolha da formação inicial faz a diferença diante das situações de profissionalização, nas quais a pessoa deve decidir o que, quando e qual curso deve fazer, objetivando a mudança e a melhoria da qualidade de vida e ter seu “espaço social” definido enquanto ser humano. A profissionalidade, para Gauthier *et al.* (2006), é uma dimensão da profissionalização que é constituída por duas dimensões que se articulam, são complementares e constituem um processo de construção de uma identidade social: a profissionalização, como processo interno, entendida como a construção de uma profissionalidade, em que o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes. E a profissionalização, como processo externo que se refere ao profissionalismo e diz respeito à reivindicação de status dentro da visão social de trabalho que requer negociações por grupo de atores no intuito de reconhecimento perante a sociedade.

Desta forma, o **P2, P3 e P5** não optaram por fazer Pedagogia no primeiro momento só depois, por vários motivos como: tentativas no vestibular para outros cursos sem obter sucesso; não poder estudar à noite por conta do seminário; outro caso por conta da irmã que havia concluído o ensino médio e estava desempregada e aconselhou a irmã a fazer magistério e seguir a profissão de professora por ser mais acessível visto às condições sociais e econômicas de morar em uma cidade pequena com falta de opções profissionais. O **P1 e P3** se disseram arrependidos e que tem vontade de deixar a profissão que com a vivência retida não optariam pela Pedagogia como formação inicial. Escolheriam outra formação que fosse mais reconhecida socialmente, porque teriam melhores oportunidades de trabalho e também a carga horária seria menor e sobraria tempo para se dedicarem a família.

5.1.1 Concepção da formação inicial

Neste eixo temático procuramos entender junto aos interlocutores as suas concepções sobre o Curso de Pedagogia enquanto formação inicial e se essa formação propiciou a aquisição de uma consciência crítica e reflexiva da atuação profissional. Nas escolas pesquisadas observamos a ocorrência de integração didático-pedagógica, um bom relacionamento entre os pedagogos e o respeito pelo curso que cada um tem como formação inicial. Nas filmagens das aulas alguns pedagogos são mais empolgados e demonstram os saberes adquiridos na formação inicial. Passamos a analisar o posicionamento dos interlocutores entrevistados.

P1 – [...] a faculdade foi muito teórica e distante da realidade. Quando passei no concurso público do município, já fazia Pedagogia a um ano. Quando fui ser professora já tinha aprendido alguma coisa e na prática foi totalmente diferente mais é claro que o que aprendemos fica interiorizado [...] e vai criando hipóteses diante do que você leu anteriormente e vai utilizando, testando e aplicando essa teoria em sua prática. O Curso de Pedagogia com certeza me deu muitas bases [...].

P2 – Quando eu saí do curso eu não saí bem formado por conta do tempo, não fiz todas as leituras, [...] Pois trabalhava os três expedientes, eu não tinha tempo. Ficava estudando até duas horas da manhã [...] tinha que ler livros porque tinha que fazer os meus resumos e resenhas. Como não conseguia ler o livro todo fazia “qualquer coisa” dizendo que era um resumo, era difícil. Não fazia como deveria, não foi suficiente o que aprendi, eu deveria ter aprendido mais... [...] o Curso de Pedagogia foi muito importante, enriqueceu alguns conhecimentos que eu não tinha [...].

P3 – [...] eu gostei muito do Curso de Pedagogia, mas hoje não aconselharia ninguém a fazer o Curso de Pedagogia por dois motivos: não sei como está a grade curricular hoje, eu digo na época que eu estava lá, eu só fui para estágio só no 7º e 8º período [...]. O outro, é que o estágio de Pedagogia deveria ser remunerado [...] tive que me desfazer de alguns bens [...] e que fosse implementado no Curso de Pedagogia mais as disciplinas de Didática, Estrutura, Sociologia [...] hoje trabalho em dois horários e a princípio trabalhávamos três turnos com a minha esposa, muito corrido chegou um momento de abandonar mesmo um trabalho [...].

P4 – Sim. Apesar das limitações didáticas e metodológicas, por conta das disciplinas que foram muito teóricas, mas ajudaram, poderia ter sido diferente se tivesse sido melhor sistematizado se, atendesse as demandas das novas leis e das necessidades da realidade social e pedagógica, valorizando o profissional que trabalha em sala de aula.

P5 – A minha prática pedagógica eu repenso e tomo como base a formação inicial Pedagogia. Quando eu dou uma aula que não surtiu o efeito que eu queria, estou sempre vendo o que aconteceu. O Curso de Pedagogia me ajudou com as teorias que discutem como a aprendizagem acontece. Devemos nos lembrar de Paulo Freire, Emília Ferreiro; muitas teorias você já até usava antes de conhecer, mas quando conhece você vai estar nomeando e aprimorando, porém quando você vai para prática, às vezes não é da forma que está ali porque as salas são muito heterogêneas e as realidades são muito diversificadas, então aquelas teorias devem ser adaptadas. O curso foi muito teórico [...] Alguns professores ajudaram no processo de formação como: Roldão, Cléia, Joseane e Cacilda[...].

A concepção dos interlocutores, de modo geral, é que o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA foi muito teórico e distante da realidade de forma que algumas disciplinas deveriam ter uma carga horária maior e que fossem vivenciadas de forma integradas à teoria com a prática pedagógica. Mas, mesmo com suas limitações com relação a suas bases teóricas e práticas, ainda assim o curso oferece subsídios para que o futuro pedagogo faça um trabalho de qualidade de forma que construa a compreensão dos saberes que foram articulados. Passaremos a analisar a posição de cada pedagogo. A relação dicotômica entre teoria/prática nos remetendo a pensar tanto na supervalorização de uma quanto da outra, e na forma como podemos contextualizar os conteúdos que trabalhamos em sala de aula.

No relato das experiências, **P1** coloca que, quando fazia um ano que cursava Pedagogia, prestou concurso público para prefeitura municipal de Caxias - MA e iniciou a lecionar nos anos iniciais com alguns saberes apropriados no primeiro semestre do curso. Sentia muitas dificuldades pelo curso ser muito teórico e a prática pedagógica totalmente diferente e complicada, mas o que aprendeu na formação foi sendo colocado em prática. O Curso de Pedagogia, com certeza, ofereceu bases de como melhor lidar com as crianças, conhecer as suas limitações e seu amadurecimento psicológico com relação as suas fases de desenvolvimento mental. O curso ajudou, mesmo com as limitações por ser muito teórico. Esta interlocutora confirma o que propõe Gauthier *et al.* (2006) sobre os saberes da formação que são traduzidos na prática do profissional. Nas filmagens, essa interlocutora ficou, em alguns momentos, pensativa e risonha, decidindo sobre o que deveria falar, constatamos que são sinais de vergonha de falar sobre suas experiências.

Afirma **P2**, não ter saído bem formada do curso por conta do tempo, não realizava todas as leituras indicadas por trabalhar os três expedientes, tentava estudar até duas horas da manhã, pois tinha que fazer resumos e resenhas, como não conseguia ler o livro todo fazia “qualquer coisa” dizendo que era um resumo, era difícil. É uma condição de um aluno trabalhador que sem tempo para se dedicar ao estudo, a formação fica comprometida e inadequada, impossibilitando analisar as limitações curriculares do curso. Afirma que não fazia como deveria, não foi suficiente o que aprendeu. Mas, todo o conhecimento socializado no curso foi importante no processo de formação inicial, favoreceu a mobilização de saberes para atuação em sala de aula. Percebe ainda, que a formação exige investimento pessoal.

O curso ofereceu possibilidades de construção e aperfeiçoamento dos conhecimentos. Mas, nas filmagens em alguns momentos, mesmo levando recursos didáticos o **P2** demonstra certa insegurança na execução das atividades desenvolvidas com seus alunos. Essa posição entra em contradição com a concepção defendida por Brito (2007, p. 51)

considera que o conhecimento profissional deve estar relacionado à especificidade da profissão docente e acrescenta ainda:

Este conhecimento é de natureza polivalente, dinâmico, construído e reconstruído de forma permanente no percurso profissional dos (as) professores (as), na relação teoria/prática. Considerar, pois, o conhecimento profissional docente reconhecendo sua especificidade, torna-se vital no processo de profissionalização docente.

A autora compreende a formação do professor como consolidada em um paradigma que desenvolve no profissional conhecimentos e habilidades sobre o ensino, passando a acompanhar a aprendizagem do aluno, ou seja, uma formação reflexiva dando sustentação à compreensão das práticas sociais dos envolvidos no processo, a consolidação de uma práxis pedagógica, para refletir sobre suas habilidades no contexto educacional.

O interlocutor **P3** descreve sua vivência como aluno, relatando suas dificuldades em trabalhar três turnos e por necessidade de ficar mais próximo da família, teve que deixar de trabalhar à noite para melhor acompanhar seus filhos nos estudos. Enfatiza a necessidade do estágio que deveria ser logo no primeiro semestre até a efetivação de um estágio remunerado, a necessidade de reestruturação de algumas disciplinas com relação ao conteúdo que deveriam ser mais práticos e aumentar a carga horária principalmente das disciplinas de Didática, Estrutura e Psicologia. É enfático em afirmar que gostou do curso, mas não faria novamente e nem aconselha ninguém a fazer Pedagogia. Fala que era um aluno leitor, mas só podia xerocopiar os textos, defende uma política pública de valorização do professor principalmente com relação a compra de livros.

Observamos ainda a preocupação desse pedagogo com relação à carga horária e turnos de trabalho, em que as políticas públicas nacionais não valorizam efetivamente o pedagogo com melhores condições de trabalho e uma formação orientada para a complexidade da realidade educacional. As críticas são direcionadas mais uma vez à questão teórica e a xerox dos textos em detrimento da compra dos livros. Para melhor definir essa posição com relação às políticas públicas de formação de professor e a falta de articulação entre teoria e prática tão discutida pelos interlocutores desta pesquisa, buscamos as ideias de Giroux (1997, p.199) para melhor entender os programas de formação docente:

[...] os programas de educação de professores foram e continuam sendo isolados de uma visão e conjunto de práticas que tomem com seriedade a luta por democracia e justiça social. Parte deste problema é proveniente de uma teoria social adequada que possa fornecer a base para repensar-se a natureza política da atividade docente e o papel dos programas de formação de professores.

Em sua fala o **P4** evidencia as limitações didático-pedagógicas do curso. Fala da importância das disciplinas oferecidas, em especial a Didática e a construção de sua própria Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Coloca ainda a importância da sua experiência profissional para o trabalho que desenvolve, pois hoje lida melhor com os problemas de sala de aula e pode entender o processo de ensino e aprendizagem. Este pedagogo compreende a importância da formação inicial nas disciplinas estudadas e nas atividades desenvolvidas. Segundo Tardif (2007), na formação deve buscar a interação entre experiência vivida e o conhecimento educacional, possibilitando a melhoria das práticas educativas e a produção de conhecimento a partir das necessidades formativas, tornando as escolas lugares mais favoráveis para o trabalho e aprendizagem dos professores.

No relato do **P5**, especifica que repensa sua prática pedagógica a cada aula e atividade desenvolvida, menciona que o Curso de Pedagogia como formação inicial ajudou muito com relação às teorias educacionais e fala de alguns teóricos tais como: Paulo Freire e Emília Ferreiro. Muitas teorias são importantes, mas quando articulada com a prática em sala de aula, as quais são muito heterogêneas, fica um processo difícil então as teorias devem ser adaptadas a realidade. Sendo interessante proporcionar uma reavaliação da prática e da formação teórica, entre a experiência concreta e a pesquisa, buscando aproximações da formação e atuação profissional. Buscamos o pensamento de (GUIMARÃES, 2004, p. 56) para explicar que as atividades desenvolvidas pelo professor formador nas instituições são complexas e distantes da realidade educacional, acrescentando ainda que:

As atividades desenvolvidas na instituição formativa e pelo professor formador são amplas e complexas, envolvendo aspectos para além das ações no sentido estrito do ensinar e ecoam de maneiras diferentes para cada aluno, de acordo com a singularidade dos contextos, da experiência e da história de vida de cada um.

As impressões reveladas na pesquisa sobre a formação inicial é de uma formação limitada, em princípios e concepções, tendo como base a teoria em detrimento da prática, com exceção de alguns professores formadores, os quais se desdobram para efetivar uma formação crítica a exemplo de seus formadores que trabalham no Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, o que constatamos nas filmagens. Esses professores têm uma prática pedagógica que busca incentivar a reflexão, o que faz a diferença, pois, incentivam a leitura, valorizando os conteúdos não de forma técnica, mas contextualizados.

O curso deixou a desejar em sua formação com relação a aspectos como: articulação entre teoria e prática e as metodologias de ensino. O **P3**, não aconselharia ninguém a fazer o

Curso de Pedagogia, demonstrando um sentimento, de revolta em seus discursos sobre a profissão o que pode atrapalhar no desenvolvimento de suas atividades e na interação com os alunos, direção e colegas.

5.1.2 Marcas da formação inicial

Este sub-eixo temático expõe a compreensão de como esses pedagogos efetivaram sua prática para serem os profissionais que são hoje, tendo como princípio a formação inicial. Visualizamos a importância do desenvolvimento de habilidades necessárias para o ensino fundamental, a partir do conhecimento sobre a educação e a função social da escola para que o professor possa desenvolver uma atividade que envolva os aspectos políticos e pedagógicos. Na compreensão de Nóvoa (1997), a relação entre escola, trabalho, e a profissionalidade docente adquire contornos em alguns momentos pedagógicos em outros políticos. No contorno pedagógico é o estabelecimento de princípios educativos e de definição de meios para viabilizá-los. O contorno político é a contribuição da escola e do trabalho do professor para a viabilização dos objetivos políticos do Estado. É uma relação entre estado e comunidade em busca da qualidade desejada para a educação.

Os interlocutores da pesquisa falaram sobre o que mais chamou atenção em sua formação inicial. As respostas foram as mais variadas, pois expressaram seus sentimentos, marcas, trajetórias como aluno e o que mais lhe chamou atenção no Curso de Pedagogia.

P1- [...] algumas coisas achei mais interessantes lembro bem de Sociologia, Profa. Cléia. Acho que tive uma excelente professora da disciplina de Sociologia, na minha prática utilizo o ensinamento que apreendi nessas aulas de Sociologia. Pois, a concepção de sociedade, de comunidade aprendi nessa disciplina, [...] e também a Didática, aprendemos muitas coisas, mas por incrível que pareça, é Sociologia que fundamenta mais. Mas tento mudar de acordo com minha realidade.

P2- [...] quando eu fui fazer Pedagogia muitas vezes na sala eu pensava: meu Deus o que estou fazendo aqui? [...] passei dez anos sem estudar, trabalhando como professora só com o curso normal nível médio. Quando estavam cobrando o curso superior aí que fui me preocupar, aí fui fazer porque não poderia ficar para trás, [...] quando cheguei achava que estava em outro planeta, me perguntava o que estava fazendo ali? Depois fui me acostumando, fui gostando até quando chegou ao final (risos).

P3- [...] quando entrei eu era apaixonado por Pedagogia, né [...] assumi junto com Jerônimo, o Diretório Acadêmico de Pedagogia, ele como diretor e eu o secretário e, ao mesmo tempo, vice e assim eu me apaixonei, lutava para que os estudantes terminassem realmente em 4 anos, porque no 1º período eram oferecidas sete disciplinas, a partir do 2º semestre uma, duas ou três e o aluno passava de 4, 6 a 7 anos na faculdade [...]. Em termo de conteúdo, gostei de todas, principalmente administração escolar, inclusive a minha monografia foi

sobre administração escolar, mas quando fui pra prática tive uma experiência que não foi muito boa, eu resolvi sair e voltar para sala de aula, porque o curso deixa muito a desejar [...]

P4- Acho que foram as teorias sobre alfabetização que estudamos durante o curso, as metodologias de alguns professores que me incentivaram e motivaram a concluir o curso. Hoje trabalho com meus alunos e lembro do tempo que estudava. Mas não saí do curso uma boa alfabetizadora. São poucas disciplinas que valorizam o processo de alfabetização.

P5- O Curso de Pedagogia foi um aprimoramento. Pois, eu me descobri como professor no magistério a nível médio, aprendi a gostar de todas as partes da Didática, as disciplinas que me chamaram mais atenção foram as Psicologias quando entendemos melhor as crianças e o outro. Porque quando você conhece o outro fica melhor para trabalhar [...]

No relato do **P1**, revela que o curso foi importante e as disciplinas que mais chamaram a atenção foram Sociologia e Didática. Comenta que teve uma excelente professora de Sociologia. Em sua prática a professora utiliza os ensinamentos que aprendeu nessas disciplinas, adaptando de acordo com a realidade dos alunos. Assim, o conhecimento deve ser visto como algo inacabado, em constante processo de construção. Nas filmagens, observamos que o pedagogo valoriza o diálogo e a interação entre alunos e professor para que o processo de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico.

Na análise do **P2**, foi trabalhar muito cedo e só depois de 10 anos de exercício profissional foi fazer a sua formação inicial, demonstra “insegurança, medo ou conflitos diante das mudanças de paradigmas que se instalam neste contexto”. Quando chegou à faculdade se achava em outro “planeta”, aí se perguntava o que estava fazendo ali, depois foi gostando até quando terminou o curso. Este interlocutor fez o Curso de Pedagogia sem tempo de realizar as leituras e fazer as atividades planejadas pelos professores formadores porque trabalhava os três turnos. Relatou ainda a dificuldade de refletir e analisar as concepções e conteúdos trabalhados no curso, que entra em contradição com a posição de Schön (2000) ao defender que a formação dos profissionais deve estar imbuída da reflexão, do conhecimento na ação e da reflexão-na-ação.

Para este autor é fundamental a reflexão sobre a formação, bem como sobre a prática pedagógica. Para o **P2**, que já exercia a docência, a formação inicial favoreceu no processo de reflexão sobre a trajetória de formação e atuação docente, que deve ser um dos objetivos dos processos formativos. Na busca da vivência da proposta de formação reflexiva de Schön (2000), que envolve atitudes de reflexão-na-ação proporcionando condições para os profissionais desempenharem um papel ativo na prática, por meio de um ensino reflexivo, promovendo o desejo de aprender e de ensinar, levando em consideração as responsabilidades do professor em sua prática, estabelecendo parâmetros de ações contextualizadas.

No seu relato **P3**, descreve suas vivências ao longo de sua trajetória da formação inicial, especifica tanto na entrevista como nas filmagens sua “paixão” pelo Curso de Pedagogia, chegando a assumir o Diretório Acadêmico de Pedagogia com outro amigo, o que demonstra seu envolvimento político educacional. Enquanto representante de classe lutava para que os estudantes concluíssem o curso em 04 anos, de acordo com o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA. Durante o processo de acompanhamento o mesmo valoriza a formação inicial, mas o curso não supriu suas reais necessidades.

De forma, que para o **P3**, os conteúdos das disciplinas do curso foram importantes, em especial a Administração Escolar. O mesmo, quando foi para a prática da gestão escolar, não teve uma experiência muito boa, resolvendo assim voltar para sala de aula. Pois, o Curso de Pedagogia na época que ele concluiu deixou a desejar. Podemos perceber que houve um conflito com relação à articulação da teoria com a prática pedagógica, visto que o professor era apaixonado pela fundamentação do curso e quando chegou à prática não se identificou com a gestão só com a docência, hoje trabalha na mesma escola nos turnos matutino e vespertino. Para Libâneo (1999) deve existir a indissociabilidade entre teoria e prática, entendendo que o curso de formação e as escolas são espaços de formação teórica e prática, observando a organização no currículo de formação pela qual os estudantes alternam períodos de permanência nas escolas e na universidade.

P4, descreve a importância das teorias, das metodologias, a motivação e incentivo dos professores formadores para com seus alunos, de forma, que foi o que favoreceu para o mesmo gostar do curso. Afirmou que não concluiu o Curso de Pedagogia como uma boa alfabetizadora por falta de fundamentação teórico-prática. Essa observação é constatada durante as filmagens das aulas, pois demonstra dificuldades na complexidade do ensinar as crianças, demonstrando conflitos em relação aos desafios vivenciados no processo de ensinar e aprender. Desta forma, para Coutinho (2007 p. 65), “A formação inicial é muito importante por se constituir o começo da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc., são assumidos como processos usuais da profissão”.

Evidencia o **P5**, a importância do Curso de Pedagogia como formação inicial através da terminologia “aprimoramento”, uma posição técnica mais esclarecedora. Mas a sua descoberta como professor foi mesmo no magistério de nível médio. Durante o Curso de Pedagogia gostou da Psicologia por compreender melhor as crianças e da Didática por conta das metodologias de ensino. Esse professor levou um bom tempo para lembrar-se do que lhe marcou em sua trajetória da formação inicial, o que nos leva a compreender que o curso deve ser reavaliado, para observar o que pode melhorar. Pois, segundo Imbérnom (2001), os

professores devem possuir conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação. A expectativa é a de que o professor intervenha, de forma ativa e reformule sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas, para, com métodos alternativos, atingir a urgente alteridade, com autonomia, participação e consciência.

As falas dos pedagogos demonstram em um primeiro momento as suas impressões sobre a formação inicial, visualizando as disciplinas e as metodologias de ensino em suas vidas, relatando suas trajetórias até com saudades e entusiasmo quando falam de sua formação e do processo de profissionalização. Em um segundo momento, de acordo com as filmagens realizadas, os professores revelam na prática a fragilidade de sua formação e a necessidade do curso passar por reestruturações para que possa formar um pedagogo melhor preparado para atuar na complexidade do atual contexto social. Essa reestruturação fundamenta-se na valorização da articulação entre teoria e prática, de forma que os alunos saibam que ao sair do curso sua profissão é a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

5.1.3 Importância da formação inicial para a prática pedagógica

Analisamos a importância do Curso de Pedagogia como formação inicial para a prática pedagógica, sabendo que, quando o professor conclui o curso superior deve absorver as competências e habilidades necessárias para uma efetiva prática pedagógica. Para esta discussão partiu-se dos seguintes questionamentos: Como o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA está formando o pedagogo? Qual a importância do curso para a consolidação dos embasamentos teóricos e metodológicos para atuar nas complexas realidades educacionais? Contextualizaremos a posição de cada interlocutor.

P1- Não há resposta correta. As experiências são diferentes, todas as salas e cada criança é diferente [...]. O curso não traz respostas. As metodologias e a Didática te dão uma base para tua prática, vão te proporcionar formular novas hipóteses. Você utiliza o que aprendeu no curso. Algumas disciplinas foram trabalhadas de forma técnica [...]. O conhecimento não é prático e sim teórico, utiliza-se junto com outros tipos de conhecimentos.

P2- Para saber lidar com as problemáticas da sala de aula tem que estar em sala de aula, tem que ter a prática [...] Quando o professor vai ministrar um curso eles falam bonito. E a prática, será que eles sabem dos problemas de uma sala de aula turbulenta? Sala problemática, alunos que tem Síndrome de Down, que estão inclusos na sala de aula? Será que esse pedagogo que está nesse curso está preparado? [...] Mesmo com as limitações, o curso foi importante para a formação. Porque como já estou com muitos anos, já sei o que fazer em sala de aula.

P3- [...] não sei se a matriz curricular atual é a mesma de dez anos atrás, não sei se saí preparado. Deixou muito a desejar o Curso de Pedagogia, temos muitos profissionais até bons, mas cursos corridos que estão faltando trabalhar mais a questão da atividade voltada para o professor que vai atuar nos anos iniciais, está faltando mais didática, mais metodologias da História; Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Educação Infantil [...] também no Curso de Pedagogia deveria trabalhar o letramento, o processo de alfabetização. É claro que o processo de alfabetização também se dá na prática e como podemos lidar com os alunos que vêm [...] para escola sem saber pegar em um lápis?

P4- Acredito que o curso foi limitado nas teorias, nas metodologias e até mesmo na forma de trabalhar as disciplinas. Nem todos os professores do curso ensinaram direito, alguns tinham dificuldades em trabalhar o conteúdo. Mesmo assim, os professores bons deixaram as suas marcas e lembramos até hoje principalmente da professora de Sociologia que trabalhava com leituras de muitos livros [...]. Não penso muito sobre o que trabalhar diariamente.

P5- Muitas respostas sim. Como falei, em relação aos comportamentos que são demonstrados na sala, o Curso de Pedagogia nos dá algum embasamento, principalmente na Psicologia para entender o comportamento do aluno; porém, acho que deixa a desejar porque apresentam problemas que não estão em nossa alçada, como alunos especiais. Não sei se na UEMA já tem essas disciplinas [...] É difícil saber da quantidade de alunos com dificuldades de concentração e de aprendizagem [...]

Percebemos a imprecisão e a angústia do **P1**, em afirmar que não há resposta correta. Pois, as experiências são diferentes em todas as salas, e cada criança é diferente, não existem respostas. Compreendendo ainda que o curso, as metodologias, a didática oferecem uma base para a prática a qual era lhe proporcionar algumas hipóteses para que possa utilizar na prática. Foi uma formação inicial muito teórica, o curso não dá respostas prontas e nem poderia, não podemos pensar uma educação estática, sem movimento e sem articulação com a realidade. A formação inicial deve permitir uma compreensão mais sistemática da prática. Reconhecemos a incompletude do contexto educacional. Segundo Paulo Freire (1996) o ser humano está sempre em processo de formação e transformação é inacabado por natureza.

O **P2**, é enfático em afirmar que para saber lidar com as problemáticas da sala de aula, tem que ter a prática. As pessoas que não estão em sala de aula não estão aptas para falar dos problemas que emergem da sala de aula, segundo a mesma as pessoas falam bonito na teoria, mas não vivenciam os problemas. É muito difícil trabalhar em uma sala de aula heterogênea, com tantos problemas. O discurso do **P2** nos remete à angústia dos problemas e das pessoas que trabalham nos cursos de formação, direcionado pela escola ou secretaria municipal de educação, por muitos palestrantes, segundo o professor, não ter experiência de sala de aula, não pode vivenciar a práxis. Todos os interlocutores estão preocupados com a inclusão dos deficientes, o **P2**, faz o seguinte questionamento: Será que o pedagogo está preparado para trabalhar com a inclusão do aluno com Síndrome de Down? Mesmo com todos os problemas mencionados, o curso foi importante como formação inicial.

Este pedagogo compreende a necessidade de articular a formação às práticas de ensinar. Para melhor compreender como deveria ser efetivada a articulação da vivência da teoria com a prática ou a práxis educativa buscamos o trabalho de Giroux (1997), sobre a reflexão crítica sobre a prática que é de fundamental importância, mas que a teoria não dita a prática são duas ações ou elementos integrantes que se complementam. A prática pedagógica enquanto ação de transformação social depende da teoria. Os professores devem ter conhecimentos tanto prático como teórico para que possam ter estratégias para potencializar a reflexão na ação e assim atuar de forma crítica enquanto intelectual transformador.

No primeiro momento o **P3**, fica em dúvida com relação a sua posição sobre a formação do pedagogo. Logo depois afirma, que se o curso estiver formando com base na matriz curricular de dez anos atrás, não está saindo pedagogos bem formados para atuar na realidade educacional, pois em seu tempo deixou a desejar embora tenha saído alguns profissionais bons, mas outros não. Acrescenta ainda em sua fala uma crítica a formação aligeirada, falta de preparo do professor que irá trabalhar no ensino fundamental, deve-se reestruturar as disciplinas de didática, as metodologias, disciplinas, como: História, Geografia, complementar com letramento para ajudar no processo de alfabetização das crianças.

Em sua fala o **P4**, acredita em uma ação docente voltada apenas para aspectos concernentes ao que o curso não conseguiu suprir, ou seja, as teorias e as metodologias de ensino, não se posicionando sobre as concepções e as disciplinas, sem conseguir, desta forma, explicar as características de uma atuação docente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Fala ainda que nem todos os professores formadores estejam preparados para atuar neste nível de ensino, não trabalham os conteúdos. Em sua fala emergem certo receio em aprofundar ou de comprometer-se com a discussão. Busca finalizar sem tecer grandes comentários sobre o questionamento realizado, de forma a não responder com precisão.

Para melhor entender as concepções sobre a formação inicial e do fazer pedagógico buscamos, Ghedin (2006, p. 144), “[...] olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser”. Esse autor traz a compreensão do conhecimento como algo inacabado, em constante processo de construção e de autoconstrução, assim, a necessidade e importância de conhecer e refletir sobre os processos formativos da docência mostra-nos a sua implicabilidade na prática pedagógica e, conseqüentemente, na constituição do ser professor.

Para **P5**, o curso lhe proporciona algumas respostas outras não, de forma que, alguns comportamentos ou atitudes dos alunos, o mesmo sabe interpretar e chegar a uma resposta coerente para o problema. Contudo, neste contexto, a preocupação maior fixa-se nas políticas

públicas educacionais sobre a inclusão de alunos que são portadores de deficiências (alunos com deficiência ou especiais) ou ainda alunos com dificuldades de concentração e indisciplina, o professor não se sente preparado para atuar no ensino fundamental. O Curso de Pedagogia não lhe dá sustentação teórica, metodológica e didática para trabalhar com esse nível de ensino com todos esses problemas. Quando recorre à família, em alguns casos são atendidos, outros não. Observamos a angústia ao relatar sua insatisfação com o curso.

O realce dado à formação inicial docente e à competência desse profissional, também faz parte de uma política de racionalização e busca de maior eficiência no uso de recursos públicos, que nem sempre está sendo aplicado em quantidade e qualidade necessária para formar um pedagogo com a capacidade técnica e política indispensável no setor educacional em que o professor sofre grandes críticas dos mais diversos setores sociais. Para Libâneo (1999), um passo positivo para o desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional é a assunção da gestão do cotidiano da escola por pedagogos, articulados ao projeto pedagógico, sistema de gestão, processo de ensino e aprendizagem e a avaliação. Consolidando uma organização preocupada com a formação, com a discussão conjunta dos problemas da escola, principalmente os de ordem pedagógica e didática.

As posições dos interlocutores sobre a formação inicial para a prática pedagógica foram unânimes ao afirmar a importância do curso em suas vidas profissionais, afirmam que se “apaixonaram” pelo curso em alguns casos e em alguns momentos sua formação ajuda nas respostas aos problemas enfrentados em sala de aula. Dois dos interlocutores falaram que não fariam mais esse curso e nem aconselhariam outra pessoa a fazer. Dentre os pesquisados dois não mostraram insatisfação e uma até afirmou que faria novamente o mesmo curso na mesma instituição, porque gostou das metodologias e teorias aprendidas.

Ao fazerem sua autocrítica o **P2 e P4**, sobre a importância do curso, demonstram que em sua prática tem marcas reveladoras, muitas vezes, de uma prática espontaneísta. Pois, o curso, deixou a desejar, é um sentimento inoperante, por não saber lidar com os diversos dilemas enfrentados no dia-a-dia, colocando em reflexão e questionamento sua própria profissionalidade docente. **P4** fez uma “confusão”, tentando relembrar os fatos sociais ocorridos ao especificar algumas dimensões do processo de ensino e aprendizagem e de seu próprio papel como pedagogo que exerce a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo pela falta de uma formação mais consistente ou até mesmo a formação contínua que para alguns não é importante ou prioridade, **P2** falou que não irá mais estudar, principalmente pela falta de valorização profissional.

5.2 Eixo Temático n. 02: Prática Pedagógica

Nesse eixo temático analisamos a compreensão sobre a prática pedagógica dos interlocutores desta pesquisa. Ressaltamos que na formação inicial devem ser apropriados os saberes docentes necessários para serem mobilizados na prática pedagógica. Pois, percebemos a importância da formação inicial ser vivenciada em consonância com a prática então, consideramos os saberes formalizados pelos pedagogos em sua formação inicial fundamentais para uma prática mais consistente e uma valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às estratégias de ensino, passando para o domínio dos conhecimentos.

Dessa forma, resgata a importância de considerar o professor em sua própria formação, num processo de autodesenvolvimento e de reconstrução dos saberes da formação inicial, mobilizados na prática pedagógica. Assim, seus saberes se constituem a partir de uma reflexão crítica sobre a prática. Essa tendência reflexiva apresenta-se como um paradigma interessante na formação inicial, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares.

Observamos a necessidade de uma melhor compreensão tanto da formação inicial como da prática pedagógica. Segundo Nóvoa (1997, p.74), é importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente e relacioná-la com outros contextos que definem a prática educativa, visto que o professor é o responsável pelo formato definido e difundido da prática pedagógica que é adotada nos mais variados contextos práticos.

O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa. A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialética entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos.

O referido autor enfatiza a responsabilidade que deve ter o professor com relação ao desenvolvimento de suas atividades docentes, que mesmo sendo vivenciadas de forma individual deve valorizar o coletivo em busca da definição das regras e normas de funcionamento da escola, organização esta que terá como objetivo o sentido da emancipação e desenvolvimento profissional. É uma decisão ético-política sobre a profissão docente.

A prática educativa nos contextos pesquisados de acordo com as entrevistas, filmagens das aulas e bem como das observações realizadas nas salas de aulas são práticas interessantes, mas que poderiam ser melhor direcionadas se esses pedagogos tivessem

recebido uma formação inicial mais consolidada nos fundamentos e teorias da educação. Desta forma, analisaremos esse indicador com as falas dos interlocutores, questionamos sobre a prática pedagógica e como caracteriza sua prática enquanto professor dos anos iniciais.

O **P1**, demonstra o gosto pela prática pedagógica, falou do seu processo de omissão e desistência da profissão, principalmente quando avalia a dimensão prática de um ano para o outro, não é fácil para administrar o processo de convivência com os alunos, escola e também com o governo. Esse profissional fala de seu compromisso para com as crianças e destaca ainda a vontade delas aprenderem, acredita na importância do diálogo na prática pedagógica, mas pontua a dificuldade em manter esse diálogo por conta da quantidade de crianças na sala e da própria relação com a escola e com a direção. Esse interlocutor fala da falta de condições sociais para o exercício da profissão e compreende ainda, a prática pedagógica como componente integrante do processo de ensino e aprendizagem. Para Gadotti (1985), o diálogo é uma exigência que possibilita a comunicação, o educador deve colocar-se na posição humilde de quem não sabe tudo, mas sim, de quem está sempre aprendendo.

Outro ponto levantado pelo **P1**, é a reivindicação com relação à questão da carga horária de trabalho. Essa questão conduz a um processo de escolha entre planejar ou ficar com os filhos à noite. Desta forma, afirmou que não mais estuda ou lê, por falta de tempo. A formação inicial para a mesma foi uma escolha própria, mas durante todos esses anos de experiência está desistindo da profissão por conta dos problemas mencionados anteriormente. Faz uma crítica sobre a tensão vivida com relação à falta de valorização profissional, o que é uma realidade vivenciada pelos professores a nível nacional. É um professor firme em suas colocações. Esta interlocutora está em um processo de desistência da profissão, Freire (1996, p. 96), considera a prática educativa como um ato de muita responsabilidade no sentido da conquista por seu respeito, e argumenta ainda que:

Quando mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O dever que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

No relato do **P2**, verifica certo “saudosismo, orgulho ou até mesmo paixão” ao ter iniciado sua prática pedagógica muito cedo antes mesmo de terminar o ensino médio. Sente prazer pelo reconhecimento de seus ex-alunos, hoje, com filhos sendo alunos desse professor, em que os pais elogiam seu trabalho. A mesma sente-se gratificada, mesmo estando

aposentada de um dos trabalhos não sente vontade de se afastar da sala de aula. Fala do gosto pela profissão mesmo com todas as críticas que o professor sofre no dia-a-dia. Mas ainda assim, demonstra a insatisfação por conta da falta de reconhecimento e mesmo decepcionada, entretanto, acredita que as crianças não têm culpa das dificuldades enfrentadas.

Observamos que a professora não gosta de repassar para os alunos as suas angústias e dilemas vividos com relação à profissão docente, embora, não percebendo, ela faz uma análise bem relevante sobre a dimensão prática. Para Contreras (2002), a realização do ensino necessita de domínio do conhecimento a ser ensinado, das habilidades técnicas, dos recursos para a ação didática e conhecer a cultura do educando. A competência profissional transcende o ensino puramente técnico, deve combinar habilidades e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas. A obrigação moral dos professores e o compromisso com a comunidade requerem uma competência profissional que segundo Contreras (2002, p. 84) deve ser coerente com ambos, pois:

[...] ao ser o ensino uma prática social cuja realização não depende só das decisões tomadas pelos docentes em suas salas de aula, mas de contextos mais amplos de influência e determinação, a competência profissional deve ser colocada em relação com a capacidade de compreensão, de forma em que estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

Constatamos através do relato do **P3**, que quando foi assumir a sala de aula teve dificuldades não por timidez ou por vergonha, mas por receio de como repassar o conhecimento porque tudo o que o professor fala, o aluno acomoda como verdades. Demonstra preocupação com o desenvolvimento da criança é incentivador dos estudos e acredita na educação como ascensão social. Ele se avalia como um professor que faz um bom trabalho em sala de aula. As metodologias devem ser mudadas de acordo com a realidade. Reclama da falta, nos últimos quatro anos, de formação continuada para os pedagogos principalmente para os que trabalham do 3º ao 4º ano, que é o seu caso. Para melhor aprofundar a discussão buscamos Giroux, (1997, p. 161-162), defende que:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores.

Desta forma, o **P3**, repassa sua preocupação tanto com o aspecto pedagógico, o ato de ensinar, como também com questões relacionadas ao desenvolvimento da criança é o que Giroux (1997), nos remete a refletir sobre a responsabilidade e o compromisso político que o professor deve assumir na organização das condições educativas dos alunos em formação, bem como sob a influência que o professor mantém sobre os alunos, demonstrada pelo interlocutor desta pesquisa.

No relato do **P4**, está presente o gosto em trabalhar com crianças, principalmente o processo de alfabetização. Sempre trabalhou nos anos iniciais, atividades que mais realiza é a leitura e a produção textual, ao falar está avaliando o processo de ensino e aprendizagem e bem como sua prática. Segundo Freire (1996, p. 64), “Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando”. Em sua fala na entrevista e bem como nas filmagens é muito objetiva em suas colocações e ainda nas atividades que desenvolve com os alunos, com objetivos bem definidos com relação à leitura e a escrita.

Na fala do **P5**, registramos uma posição firme e sente-se realizada com seu trabalho, em parte. Ela consegue envolver-se e emocionar-se com os alunos. “Quando o profissional gosta, faz o melhor e se sente bem no que faz”. A mesma já trabalhou com o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, mas o que gosta e sente prazer de trabalhar é com os anos iniciais do ensino fundamental, porque os alunos são mais dedicados, acompanha rápido os resultados da aprendizagem. Mas, a falta de incentivo é a questão salarial.

De acordo com as filmagens, é uma discussão que está presente na fala dos pedagogos pesquisados: a falta de condições de trabalho e bem como a questão salarial que afeta todos os níveis e modalidades de ensino. Observamos que os pedagogos falam com raiva quando o assunto é a questão financeira ou salarial, dois pedagogos especificaram que não mais fariam Pedagogia e nem escolheria a profissão de professor pelo próprio descaso social das políticas públicas educacionais.

5.2.1 Perspectiva da Prática Pedagógica

Neste sub-eixo temático analisamos a perspectiva da prática pedagógica dos cinco interlocutores desta pesquisa. Sendo importante considerar neste trabalho a prática pedagógica como um componente integrante da prática social mais ampla, entretanto envolve a dimensão educativa não apenas nas relações escolares, mas no movimento das relações sociais que produzem aprendizagens, compreendendo o ato educativo em todas as suas dimensões.

Assim, os pedagogos da U. I. M. José Castro e U. E M. Emília Costa, produzem uma prática pedagógica, que é social, visualizando a sua articulação com outras organizações sociais no processo de desenvolvimento da dinâmica educativa.

A formação inicial e a prática pedagógica têm assumido papel de grande relevância para a construção e socialização dos conhecimentos nas instituições escolares, para Saviani (2008, p. 154) se proponho tomar “[...] a realidade da escola como eixo do processo formativo dos novos educadores é porque, na sociedade atual, a escola se tornou a forma principal e dominante de educação a partir da qual as demais formas são aferidas”. Para esse autor a escola além do objetivo principal de socializar os conhecimentos científicos deve ainda disponibilizar as informações necessárias para uma melhor qualidade de vida do cidadão, sendo uma característica da formação e da prática do professor, deve ser visto também como componentes de motivação para a atitude investigativa entre os educandos e o professor.

Desta forma, a mobilização de conhecimento e informações são fatores articuladores da participação nas atividades escolares na dimensão da prática pedagógica, da gestão e da organização da escola. Como afirma Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Nesta perspectiva desenvolver o exercício da participação e integração nas atividades pedagógicas é um desafio para os próprios pedagogos e para a comunidade escolar. Para tanto, questionamos sobre sua perspectiva e o que lhe motivou a ser professor do ensino fundamental.

P1- O que me prendeu foi o fato de gostar de trabalhar com crianças pequenas, pois acho que são mais sinceras, mais dóceis. Consigo conviver mais com elas, não ficaria a vontade com crianças do 3º ao 5º ano, não me sinto bem [...]. Com crianças maiores é mais difícil é mais verdadeiro com crianças pequenas [...] Como fiz Pedagogia, a habilitação principal é os anos iniciais do ensino fundamental.

P2- [...] me deixei envolver com a situação, a falta de oportunidade para outros empregos. Aí quando comecei na escola, [...] faz tanto tempo, (risos) [...] chegou uma pessoa muito influente e viu a minha condição financeira né e também o meu interesse em querer enfrentar, de querer ser alguém na vida, aí essa pessoa chegou e me deu uma “mãozinha” [...] comecei como auxiliar de secretária nessa escola, aí o diretor [...] conseguiu me colocar numa vaga do professor que estava sempre faltando [...]. Foram gostando do meu trabalho, aí o professor teve que se afastar mesmo da sala de aula [...] nos outros anos sempre foram me dando uma sala [...]

P3- Bem um dos motivos foi à questão do concurso público que na época não tinha para o ensino médio [...]. O que me levou a ensinar no ensino fundamental foi concurso publico, porque como no “ginásio” não tinha disciplinas para o pedagogo trabalhar resolvi fazer concurso para o “primário”. Hoje temos Filosofia no ginásio e nós pedagogos estamos ministrando essa disciplina.

P4- [...] gosto de trabalhar com crianças pequenas. Achei um curso importante e só depois que terminei o curso é que prestei concurso pra prefeitura passei. Mesmo sabendo do distanciamento entre teoria e prática me ajuda diariamente o trabalho, acho mais fácil trabalhar com crianças pequenas.

P5- [...] achei que o Curso de Pedagogia me preparou melhor para as disciplinas lá da base, desde o magistério do ensino médio o trabalho foi voltado para as crianças. As disciplinas voltadas para o ensino médio foram mais só noções de Filosofia, Sociologia etc, não tiveram tanta ênfase para preparar essas áreas não saímos de lá, filósofos e sociólogos. O Curso de Pedagogia nos deu embasamento foi para trabalhar do 1º ao 5º [...]. Já trabalhei no ensino fundamental do 6º ao 9º ano e no ensino médio, mas me sinto mais preparado com conteúdo de base para lidar com a criança [...].

A compreensão da motivação e perspectiva da prática pedagógica para o **P1**, os anos iniciais o motivou por gostar de crianças, por elas serem mais sinceras, e por não ficar à vontade com crianças do 3º ao 5º ano. Durante toda a fase de observação, filmagens e da entrevista ficou claro que esse professor optou por Pedagogia pelo gosto que tem pela profissão e por se identificar com as atividades desenvolvidas com crianças dessa idade. É um professor muito dinâmico na gestão da sala de aula, trabalhando o conteúdo valorizando as brincadeiras, danças e apresentações, o lúdico e a afetividade. A relação entre professor e aluno, em sua sala, tem presença marcante. Afirma que, como fez Pedagogia, as oportunidades terminam sendo mais para professor dos anos iniciais. Desta forma, não está satisfeita com o relacionamento entre os alunos, direção, comunidade e nem com o ensino.

Esse pedagogo desenvolve um trabalho bem interessante com seus alunos, realizando atividades com a utilização de recursos didáticos, dinâmicas de grupo envolvendo todos os alunos finalizando com cantigas de roda. O que nos leva a entender que na sala de aula, o professor exerce autoridade fruto de sua formação em parceria com a prática. Segundo Libâneo (1994, p. 249), “As relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula fazem parte das condições organizativas do trabalho docente”. O autor especifica a importância da afetividade e das emoções no processo de ensino e aprendizagem.

A partir das informações obtidas junto ao **P2**, podemos inferir que esse se deixou envolver com a situação da profissão docente e conseqüentemente pela prática pedagógica. Como vimos nas discussões anteriores, a sua primeira opção não foi fazer vestibular para Pedagogia e sim para outras áreas e só depois para Pedagogia. Não iniciou suas atividades pedagógicas como professora, mas sim como auxiliar de secretária, pela necessidade da escola e pela questão financeira que termina “falando mais alto”. Portanto, afirmou que pela própria falta de oportunidade para outros empregos na cidade e por iniciativa do diretor de

uma escola terminou sendo professora. Percebemos que seja um pedagogo interessado com a aprendizagem dos alunos, promovendo momentos de leituras, enfocando a literatura infantil e a produção textual, sendo as atividades mais frequentes em sala.

Para o **P3**, a questão definitiva para iniciar suas atividades pedagógicas foi por conta do concurso público do município de Caxias - MA. Como o Curso de Pedagogia não habilita mais para trabalhar no ensino médio teve que prestar concurso para os anos iniciais do ensino fundamental. Este professor trabalha na atualidade com Filosofia em todo o ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino. A Filosofia é uma área de grande interesse para o mesmo, consegue despertar e motivar esse pedagogo na sala de aula, a escola também oferece material didático/pedagógico e bem como os alunos tem uma apostila com conhecimento e conteúdo de acordo com seu nível de desenvolvimento. É um professor dinâmico até mesmo com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

A motivação do **P4**, para a profissão docente foi por gostar de trabalhar com crianças pequenas. O Curso de Pedagogia foi sua primeira opção e como fez concurso para a prefeitura, foi aprovado e iniciou suas atividades. Esse professor não delimitou a perspectiva da prática pedagógica, colocando sua trajetória de forma bem resumida. Pelas filmagens realizadas é um profissional calmo, utiliza diferentes gêneros textuais, o material mais utilizado com seus alunos é o livro didático de Língua Portuguesa, optando também por leituras de literatura infantil e logo depois, fazendo a interpretação destas histórias, quando foi realizada esta atividade houve uma grande interação entre os alunos.

No relato o **P4**, enfatiza ainda suas angústias com relação ao ensino e o processo de alfabetização. Sendo assim, ensinar para Freire (1996), exige pensar certo, ou seja, aceitar o novo arriscar-se, rejeitar qualquer forma de discriminação, estar atento a diversidade cultural, vivenciar a teoria na prática pedagógica. A atividade docente é também de caráter afetivo, ainda que de uma formação científica séria, além disso, está em constante desenvolvimento em favor da construção da autonomia de pedagogos e alunos, dando significados, construindo e reconstruindo os saberes.

Para o **P5**, o que o motivou em sua prática foi o Curso de Pedagogia, pois o preparou melhor para as disciplinas dos anos iniciais. Tinha consciência de que não sairia preparada para as disciplinas voltadas para o ensino médio foram mais só noções da Filosofia, da Sociologia; não tiveram tanta ênfase para preparar para atender essas áreas não sairia do curso um filósofo, sociólogo ou um psicólogo. O embasamento para trabalhar mesmo é do 1º ao 5º do ensino fundamental, mesmo tendo trabalhado em todos os níveis da educação básica, gosta de trabalhar com os anos iniciais, as crianças são mais produtivas, os resultados são rápidos.

Nos relatos das entrevistas e filmagens, observamos a ênfase na contradição das dificuldades da formação inicial e bem como da prática pedagógica ou da relação entre teoria e prática, uma discussão recorrente na análise da prática pedagógica. Os pedagogos, em seus relatos, distanciaram-se da natureza da especificidade do que seria a perspectiva e a motivação da prática pedagógica, fazendo pequenos relatos de como chegaram a prática pedagógica, mas pela trajetória desta pesquisa, os relatos são de acordo com a prática de cada professor pesquisado.

Ressaltamos que três desses pedagogos só prestaram concurso público para os anos iniciais do ensino fundamental por falta de habilitação para efetivar a inscrição no concurso para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e bem como para o ensino médio. De acordo com as filmagens são profissionais com muitas habilidades, mas que demonstram em suas práticas suas limitações e fragilidades com relação à compreensão e sistematização dos conhecimentos e ainda com os complexos problemas vivenciados na prática pedagógica e os problemas articulação da teoria e prática.

Para melhor refletir sobre a produção do conhecimento do docente buscamos Pérez Gomez (1997), que disponibiliza três enfoques. O primeiro é o enfoque prático artesanal em que o docente é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão e das formas de avaliação. O segundo enfoque é o técnico-academicista, no qual o autêntico conhecimento especializado não tem porque residir no agente prático, docente, mas no sistema em seu conjunto, em que a aprendizagem acadêmica é essencial para o desenvolvimento de intervenções eficazes ao modelo científico planejado. O terceiro enfoque é o reflexivo do tipo investigação na ação, para o qual o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva, elaborada ao longo de sua história, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos intercâmbios com o meio social e cultural.

De acordo com este autor, a realidade escolar pesquisada e tendo como base as filmagens realizadas as práticas pedagógicas estão permeadas pelas características do enfoque prático artesanal e do enfoque técnico-academicista. No entanto, há indícios do desenvolvimento das características do enfoque reflexivo, quando os pedagogos apresentam-se dispostos a participar da construção de um projeto de pesquisa, grupos de estudos, planejamentos, organizações de feiras e mostras de ciências, pesquisas teóricas e práticas sobre os meios de comunicação e cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, especializações e outros, tendo como objetivo refletir sobre as próprias práticas educacionais e buscar melhores condições de trabalho.

5.2.2 Revelações sobre a prática pedagógica

Analizamos as posições reveladas sobre a prática pedagógica dos pedagogos pesquisados, tendo como base tanto a observação na comunidade escolar, como as filmagens e as entrevistas realizadas com os interlocutores desta pesquisa. Neste sub-eixo temático em especial os pedagogos visualizam suas práticas pedagógicas, o que não é uma dimensão fácil para o próprio profissional docente refletir e avaliar sobre suas atividades na escola enquanto contexto educativo de interação social e cultural.

Sabemos que a escola deve ser vista, também como um espaço de transmissão ou socialização de conhecimentos e informações. Desta forma, Sacristán (1998), enfatiza que ao falarmos de escola e de educação escolarizada, situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados descompromissados que nutrem os currículos escolares. Para o autor, as características da sociedade e, portanto, a escola é uma instituição que atende a um determinado tipo de sociedade, modelo de vida e hierarquia de valores. Solicitamos que os pedagogos fizessem um relato de sua prática pedagógica como professor dos anos inicial do ensino fundamental.

P1- Procuo compreender a criança em sua faixa etária [...] sou um professor preocupado com as crianças, poderia ser melhor [...]. Eu gosto de planejar as minhas aulas semanais. Não sistematizo em um papel a parte, faço em um caderno, quando a coordenação solicita entrego o caderno. Raramente chego à escola sem saber o que fazer. Estou hoje aqui nessa sala por uma opção profissional, por gostar e me identificar com as crianças. Não gosto de ficar parada, gosto de trabalhar em sala de aula.

P2- [...] sou uma professora carinhosa [...] e um pouco dura quando tem que ser [...], não tenho hora para atender os alunos nem os pais, até mesmo em minha casa. O meu marido fala “não quero mais que pais de alunos venham aqui em casa”. Você trabalha na escola. Eu respondo que sou professora aqui, na escola, na rua e em casa [...]. Mas não é só de amor, carinho e meiguice que se vive em sala de aula, também tenho o momento de fibra não quero que o aluno faça determinadas coisas em sala de aula. É nessa hora que o aluno fala que a professora hoje está ruim [...]. Não estou ruim, estou querendo tudo de bom para eles, estou zelando pelo conteúdo e a imagem deles e a minha.

P3- [...] sou preocupado com o aspecto não só quantitativo mais qualitativo e cognitivo, sou preocupado com a formação da personalidade e o caráter dessa criança porque eles são os nossos representantes, são os políticos e é da escola que sai os políticos, os médicos, advogados, os engenheiros são esses alunos. Então estou fazendo a minha parte, me preocupo com a didática e muitos alunos se espelham em mim [...] sou duro quando tem que ser duro e alegre, uma das características minha, no momento que tem que ser alegre, me preocupo com o caráter e a formação do conhecimento dos alunos.

P4- [...] sou paciente e preocupado. Esse ano, em especial, estou muito preocupado. Tenho aluno que está com dificuldade de aprender a ler e escrever, inclusive já passei para coordenadora da escola essa minha insatisfação.

P5- [...] comprometido, eu acho cansativo o trabalho no ensino fundamental, porém quando a gente dinamiza fica melhor. Na sala de aula gosto de trabalhar com projeto, extra-sala, o ano passado fiz um projeto e colocava os alunos no pátio para fazer trabalhos e apresentar através de cartazes [...], para as outras turmas gosto de levar em alguns locais como os correios quando trabalhamos distribuição de cartas, agora em setembro temos o trânsito eu incentivo para fazer entrevistas com outras pessoas com a presença da mãe [...]

A fala do **P1**, nos revela que o maior sentido da prática é a preocupação com: a idade ou fase de desenvolvimento das crianças, o planejamento das aulas que é organizado por semana em um caderno, gosta de trabalhar com crianças pequenas. Não gosta de regras prontas e acabadas como a sistematização do plano em um papel a parte ou de regras gramaticais, é onde ela avalia que deve melhorar. Segundo o **P1**, está na sala de aula por uma opção, já trabalhou na Secretaria Municipal de Educação e pediu para sair porque gosta de movimento e de trabalhar na sala de aula. É importante sua relação com os alunos e o destaque que remete ao planejamento das aulas.

O interlocutor **P1**, transmite uma segurança metodológica e didática principalmente quando fala sobre o que vai fazer em sala de aula, ou seja, sistematiza sua prática com objetivos definidos para cada dia, para Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 14), “A prática é reveladora de um modo de ser professor, especialmente porque é por ela que poderemos nos certificar das teorias implícitas que as sustentam no espaço pedagógico. Isso porque não há prática que se sustente sem uma teoria por mais que as ignoremos”. De acordo com as filmagens, mostra-se um professor preocupado com o plano de aula, mas que não gosta de especificá-lo e entregar na coordenação ou secretaria da escola.

Na fala o **P2**, afirma que é carinhoso e algumas vezes firme em suas posições com os alunos, está disponível para atender tanto os alunos quanto seus pais tirando suas dúvidas, recebe reclamações até do marido mais que se define ser professora em todos os momentos e lugares, é uma posição de profissionalização. A mesma zela pela aprendizagem e imagem do aluno e também com a sua. Desta forma, o sentido da dimensão da prática pedagógica está mais relacionada com sua relação e interação com os alunos e seus familiares, não expressando a relação didático e metodológica com conteúdo, ficando em segundo plano. Este professor trata mais da questão da inter-relação com o aluno. Este professor visualiza a posição da dimensão afetiva da prática docente.

No relato o **P3**, revela a sua concepção sobre a prática pedagógica mantendo uma dinâmica entre os aspectos cognitivo, afetivo e social dos alunos, bem como a aprendizagem que deve ser efetivada tanto a nível qualitativo quanto quantitativo, declarando sua preocupação com a formação da personalidade e do caráter dos alunos, são eles que serão os

representantes políticos e profissionais do futuro. Ele se considera um professor duro e alegre quando tem que ser, acha que faz a sua parte, é preocupado com a didática com que trabalha em sala de aula porque o professor termina sendo uma influência para os alunos e a aprendizagem do aluno é fundamental nesse processo. Observamos que esse professor já colocou mais elementos que compõe a dimensão pedagógica, faltando uma melhor sistematização em suas idéias. Percebe ainda o caráter multifacetado do ensino.

Em seu discurso o **P4**, efetivou sua análise falando de suas características pessoais como: paciente e preocupado, é uma auto-avaliação que de forma objetiva demonstra sua preocupação com as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos. Então as marcas reveladas sobre a prática desse professor estão relacionadas aos problemas imediatos de sua vivência, inclusive procurou a coordenadora da escola situando-a sobre as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Observamos que não quer assumir só a responsabilidade desse ato, resolvendo compartilhar com a pessoa que pode ajudar nesse processo, agindo com compromisso e ética profissional. Segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 24), na prática: “Necessita-se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da importância e do desafio inerente ao processo de ensino-aprendizagem, dos princípios em relação ao caráter ético [...]”.

O interlocutor **P5**, inicia sua fala colocando uma característica auto-definida de responsável, atencioso e comprometido com suas atividades, no entanto afirma que é cansativo o trabalho, mas quando é dinâmico fica melhor porque gosta da prática da sala de aula com o desenvolvimento de projetos extra-sala como: apresentação de trabalhos através de cartazes no pátio da escola, organizar excursões no centro da cidade nos correios e centro comercial; entrevistas com pessoas como guardas municipais e de trânsito, assistir televisão (jornal) com a mãe e anotar no caderno os assuntos mais importantes. São atividades que, segundo o mesmo, as crianças gostam e pedem para fazer trabalhos de “gente grande”.

Assim, **P5**, analisa a dimensão prática de forma que envolve aspecto metodológico e didático de como é efetivada em sala de aula e de acordo com as filmagens é uma sala bem envolvente em que há participação dos alunos e, a relação professor e aluno é dinâmica, favorecendo a construção do conhecimento, e o respeito entre os partícipes é constante.

De modo geral, os pedagogos não especificaram de forma clara e objetiva as dimensões metodológicas, didáticas, conteúdos e interação entre professor e alunos, aprendizagem dentre outros, que podem favorecer uma articulação da aprendizagem que é o objetivo da escola enquanto função social. Mas, pela observação, filmagem e entrevista descrevemos as ações e sentidos dos interlocutores envolvidos nesta pesquisa. Desta forma,

para Leite, Ghedin e Almeida (2008), a formação inicial do professor deve ser analisada tendo como princípio o contexto das práticas pedagógicas, a formação não pode ser descontextualizada ou distanciada da reflexão crítica sobre a realidade educativa. Essa reflexão deve ser efetivada por meio de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que se estabelecem nesse processo.

5.2.3 Desafios e dificuldades da prática pedagógica

Este sub-eixo temático aborda os desafios e dificuldades da prática pedagógica que o pedagogo enfrenta em suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental, de forma que é uma de nossas preocupações, visto que já articulamos alguns problemas em que o pedagogo passou durante sua formação e na prática docente nas escolas. Essas escolas *lócus* empíricos desta pesquisa, passam por alguns problemas que vão desde as condições de trabalho do professor e do aluno até a falta de acompanhamento da família, que segundo Leite, Ghedin e Almeida (2008), as pessoas, a comunidade e os próprios meios de comunicação, emitem críticas negativas contra a escola pública, como se a crise do ensino estivesse atrelado ao processo de democratização do ensino. É preciso uma análise crítica para compreender e ressignificar a função social da escola pública que cedeu lugar para muitas pessoas em detrimento da escola para poucos, bem como o papel do professor neste contexto.

É neste contexto que observamos nas escolas pesquisadas as dificuldades em que os pedagogos desenvolvem sua prática pedagógica tentando efetivar um trabalho de qualidade, mesmo dentro das condições estruturais e financeiras que são oferecidas. Para tanto, os pedagogos não podem ser responsabilizados por todos os problemas que passa a escola, que essa análise deve ser realizada com todas as dimensões que compõe essas dificuldades como: social, político, educacional, econômico e didático pedagógica. Para compreendermos os desafios e dificuldades da prática pedagógica enfrentadas pelos interlocutores, questionamos se o Curso de Pedagogia proporcionou a articulação entre teoria e prática para favorecer a construção de saberes e quais foram às dificuldades enfrentadas?

P1- [...] quando iniciei Pedagogia passei no concurso no terceiro semestre e o que aprendia no curso colocava em prática. Aí melhorou o processo de vivenciar a prática. [...] quem não estava na sala de aula não tinha como articular, só no final do curso, no estágio. No curso não vivemos as três funções da faculdade ensino, pesquisa e extensão, só o ensino, a pesquisa de fato só na monografia e a extensão, no geral, não vivenciamos. As dificuldades são pela própria falta de estrutura com relação a material didático, as famílias em sua maioria, não acompanham seus filhos com as tarefas de casa [...] falta de diálogo com escola, pais, alunos. Não gosto de perder de vista o ato educativo, o diálogo é muito importante [...].

P2- [...] muitas coisas que eu aprendia durante o curso eu levava para sala de aula [...] apesar de que quando comecei o curso achava que estava em outro planeta pela questão do tempo. Aí tudo o que eu adquiria lá, levava e comparava se estava de acordo com minha prática. Fui refletindo e percebi mais êxitos com aprendizagem dos alunos, apesar da indisciplina dos alunos, brincadeiras, falta de atenção e diálogo, falta de apoio da família atrapalhar. [...] não tinha tempo nem de estudar e muito menos de planejar as aulas.

P3- [...] as teorias que eu aprendi naquele período, hoje elas não estão adequadas devem ser adaptadas [...] principalmente em consequências das novas Leis [...] Leis que dizem que até 2012 todos os alunos que estudam em escolas de educação especial têm que está inseridos no regular. O curso está precisando trabalhar com algumas disciplinas que prepare melhor o professor para essa realidade, [...] nos deparamos com alunos hiperativos, calados, agitados, deficientes mentais, Síndrome de Down, e agora virão os alunos surdo e mudo. Quer dizer, qual preparo eu tenho para trabalhar com surdo e mudo? Nenhum. [...]. Inclusive 2012 está aí e até agora não vi ainda uma ação da secretária de educação, vereadores, prefeito a sociedade ou sindicato dos professores [...] levantar a bandeira para receber esses alunos [...].

P4- O Curso de Pedagogia foi muito teórico, as disciplinas que tentavam relacionar a teoria e prática foram a Didática e as Metodologias da Geografia e História que fomos para escola [...] as demais disciplinas, só a teoria. De modo que só no estágio houve essa interação com a realidade educativa. A dificuldade é com a leitura e escrita, pois de modo geral a família não apóia, tenho aluno imperativo, falta de concentração. É complicado ser professor [...]

P5- No Curso de Pedagogia se vê muita teoria, vimos a prática quando fomos para o estágio e colocamos em prática as teorias, mas foram poucas. Acredito que esses alunos devem ter mais prática no estágio, em que poderia ter mais tempo [...] para teoria e prática ao longo do curso [...] deveria ter uma parceria com as escolas para que esse estágio fosse até remunerado e tivesse mais tempo para a prática. As dificuldades são os “portadores de deficiência”, [...] os surdos, mudos e alunos com baixo rendimento, falta de atenção nas aulas e os hiperativos.

Em sua fala o **P1**, afirma a importância da formação inicial para resolução das dificuldades ou problemas vivenciados na prática docente. Principalmente porque quando passou no concurso ele já fazia Pedagogia. Sendo assim, as teorias que estavam trabalhando tentava vivenciar a práxis tão buscada nas discussões sobre formação de professor. Mas a dificuldade foi a falta de vivência, principalmente, com a pesquisa deixando para o final do curso, com a monografia. É importante ressaltar que esse professor em outras falas e bem como nas filmagens sua dificuldade é o grande número de alunos na sala, indisciplina, falta de acompanhamento da família e a falta de comunicação e diálogo na escola.

Buscamos a concepção de Tacca (2006), para entendermos que a estratégia pedagógica deve enfatizar o pensamento do aluno para só assim criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens, ou seja, vivenciar um processo pelo qual os alunos e o professor entram em sintonia de pensamento, tendo como objetivos as relações entre as situações vividas. Para tanto, é impossível compreender o processo de aprendizagem descontextualizado de uma relação pedagógica cujo princípio não seja só o envolvimento do

aluno de forma ativa e sim ajudar no desenvolvimento de suas emoções e motivações, cujo eixo central seja o processo dialógico na perspectiva construtivista. Observamos que o **P1** e **P4**, falaram da falta de diálogo e de sua importância na interação com os alunos, direção e a própria comunidade.

Segundo **P2**, quando fazia Pedagogia, o que estudava levava para sala de aula, mesmo assim sentiu dificuldades pela questão do tempo, pois trabalhava os três turnos e não tinha tempo para estudar nem se planejar para dar aulas. O curso ajudou na superação de algumas dificuldades. Os principais problemas vivenciados são a indisciplina, a brincadeira, falta de atenção e bem como a família que nem sempre acompanham seus filhos.

O **P3**, fala da importância das teorias aprendidas no Curso de Pedagogia, mas que devem ser reavaliadas de acordo com a realidade social. A grande preocupação é com a Lei Portaria n. 948 de 9 de outubro de 2007, que define que pessoas com deficiências devem frequentar o ensino “regular”. Outra dificuldade apontada é com os alunos imperativos, calados, agitados, deficientes mentais, Síndrome de Down e surdo e mudo, para o mesmo professor, de modo geral, o educador não está preparado para trabalhar com essa realidade. Este interlocutor afirma que ainda não observou ações da comunidade em detrimento dessa dificuldade. Esta Lei n. 948 (BRASIL, 2007, p. 12) esclarece ainda que:

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Como em todas as suas participações o **P4**, durante a entrevista, na prática também é muito centrada, sem muitos discursos. Fala que o Curso de Pedagogia as disciplinas foram muito teóricas e somente no final do curso que foi vivenciar a prática, através do estágio supervisionado. Em outras falas menciona a dificuldade com a leitura e escrita, já que trabalha nas séries iniciais, sendo o problema mais visível. Pois, de modo geral a família não acompanha o desenvolvimento do filho. Alguns alunos segundo esse interlocutor têm dificuldades de concentração nas atividades desenvolvidas na sala de aula, permanecendo pouco tempo sentado. Enfatiza ainda que é complicado ser professor, mas que gosta principalmente por trabalhar com as crianças pequenas.

Ressalta mais uma vez o **P5**, as dificuldades vivenciados em detrimento do Curso de Pedagogia ter trabalhado as disciplinas de forma muito teórica e a prática sendo aplicada somente no estágio. Reivindica a possibilidade do estágio supervisionado ser remunerado e o

aluno poder passar mais tempo no estágio em vivência com a teoria e a prática, se preparando para trabalhar com pessoas com deficiências (surdos e mudos) e alunos com baixo rendimento escolar, falta de atenção e os hiperativo. O professor fica em uma situação difícil para lidar com esses problemas porque segundo **P5**, o curso não formou com esse direcionamento. A grande preocupação dos pedagogos é como trabalhar com alunos com deficiências.

De modo geral, os interlocutores, apontaram os problemas que estão presentes e dificultam o trabalho do professor dos anos iniciais. De acordo, com o acompanhamento vivenciado ao longo desses onze meses e das filmagens realizadas existem as limitações e inseguranças nas ações em detrimento de aspectos como: o número de alunos por sala, as condições de infra-estrutura, a compreensão clara sobre seu trabalho em que a prática se distancia da teoria, as concepções sobre o papel da escola, questões salariais, carreira profissional, falta de valorização, dificuldades com as metodologias de como melhor lidar com alunos deficientes.

O atendimento às demandas da inclusão social de alunos com deficiência na escola dita “regular”, está sendo um dos desafios que os pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental terão que superar. Os interlocutores demonstram suas limitações em trabalharem com esses alunos visto que para os mesmos, a formação inicial não favoreceu a vivência da teoria e prática pedagógica direcionada para a educação especial. Mesmo, com as políticas públicas incentivando e direcionando a educação inclusiva como proposta de trabalho para 2012, estes pedagogos não estão se sentindo preparados para desenvolver estas atividades.

5.3 Eixo Temático n. 03: Saberes docentes

Neste terceiro eixo temático analisamos os saberes docentes adquiridos no Curso de Pedagogia como formação inicial e mobilizados na prática pedagógica dos pedagogos que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental. Para identificarmos e caracterizarmos os saberes docentes apropriados durante o processo da formação inicial subdividimos esse eixo temático em três sub-eixos, os quais estão definidos como: os saberes docentes da formação inicial; saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica e os saberes da formação inicial como eixo orientador e reflexivo.

Para tanto, os saberes docentes correspondem a um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos pedagogos. Durante o processo de formação inicial, os pedagogos entram em contato com as ciências da educação e os conhecimentos adquiridos se transformam em saberes que se destinam à formação científica. Esses saberes

são reconstruídos ou modificados durante o processo da experiência profissional, em que são acrescentados e fundamentados pela vivência da teoria com a prática. Desta forma, perguntamos aos interlocutores desta pesquisa se costuma refletir sobre os saberes docentes adquiridos durante o processo da formação inicial?

O relato do **P1**, evidencia que não refletiu ainda sobre esses saberes, mas, a disciplina Sociologia foi fundamental para os conhecimentos sociológicos que vivencia na atualidade com a comunidade da escola. Sentimos a ausência ou distanciamento da compreensão do que seja saberes docentes, pela falta de caracterização, definição de tipologia ou identificação epistemológica, sobre os saberes docentes adquiridos na formação inicial. Enfatizou a importância dos conhecimentos sociológicos trabalhados durante o curso, que são utilizados em sua prática pedagógica, reflete a perspectiva dos saberes disciplinares.

Em sua fala, o **P2**, revela que os saberes mais importantes e apropriados na formação inicial para sua prática foram os da disciplina de Didática, principalmente quando estava no estágio e que levou muitas metodologias para sala de aula. Observamos a definição mais uma vez para os saberes disciplinares como sendo fundamental para seu trabalho em sala de aula, é importante também ressaltarmos que nessa disciplina em especial o pedagogo sente mais próximo da articulação da teoria com a prática, o que torna o processo mais dinâmico em que o professor em formação poderá dominar mais as metodologias que lhe ajudará quando estiver na prática. A Didática para Zabalza (2004) deve ajudar a criar e sistematizar os conhecimentos e as metodologias capazes de atingir os objetivos da prática docente, que possa resolver problemas no âmbito do ensino e aprendizagem na universidade, que gere estratégias de ação capazes de melhorar qualitativamente esses processos.

Em sua fala o **P3**, afirma que reflete sobre as teorias e as disciplinas que aprendeu no Curso de Pedagogia, principalmente com os pedagogos que o formaram pelos incentivos a leituras e teorias da Sociologia, Filosofia e a Psicologia que favoreceu a ser o professor que é hoje. Há evidências mais uma vez dos saberes disciplinares e curriculares, quando especifica as várias áreas de conhecimento articulados durante a formação, o **P3**, acredita na importância desses conhecimentos para a formação do profissional que é atualmente. Para Imbérnom (2001) o conhecimento pedagógico é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação, durante sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática, ao passo que o conhecimento da disciplina requer mais técnicas, focadas nos procedimentos de transmissão e socialização dos conhecimentos.

Já para o **P4**, os saberes do currículo do Curso de Pedagogia foram importantes, como também a experiência junto aos colegas foi necessária para uma melhor prática. Para o

P5, os saberes docentes é um conjunto porque no curso passou por uma gama de conhecimentos, como das disciplinas de Psicologia, Filosofia e nas metodológicas. Os conhecimentos disciplinares e curriculares fortaleceram a experiência, pois, quando passou no concurso, ficava indo à sala dos colegas para ver como estavam direcionando as atividades. Para Imbérnom (2001), o conhecimento da disciplina requer mais técnica, focadas nos procedimentos de transmissão. Já a competência profissional é fruto de todo processo educativo, mais a experiência entre os pedagogos e a prática com seus próprios alunos.

Na posição dos interlocutores pesquisados o saber docente que mais houve referência foi o disciplinar, os mesmos mencionaram as disciplinas que foram mais importantes para esta construção e compreendem a importância do currículo do curso para os fundamentos metodológicos e para o desenvolvimento de suas atividades práticas nos anos iniciais do ensino fundamental como pedagogo.

Desta forma, o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, oferece uma formação idealizada, segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, pois nas filmagens das aulas, a maior preocupação é de como poderiam aplicar os conhecimentos direcionados pelo curso. Esse modelo de formação é institucionalizado através de todo o sistema de práticas centradas na aplicação mecânica dos conhecimentos e informações. Esses princípios não estão de acordo com as DCNCPedagogia e nem com as DCNFPEBásia. A seguir analisaremos o primeiro sub-eixo temático sobre os saberes docentes da formação inicial, denominado, como: Os saberes docentes da formação inicial.

5.3.1 Os saberes docentes da formação inicial

Os saberes docentes podem ser compreendidos como conhecimentos, habilidades, competências e atitudes, tendo como referência as disciplinas e o próprio currículo da formação que o pedagogo constrói e reconstrói ao longo de sua formação inicial. A partir da análise da formação e da prática pedagógica, a questão dos saberes docentes aparece como um dos aspectos considerados importantes nos estudos sobre identidade, função e campo de atuação da profissão do professor. Assim, a formação inicial do pedagogo deve prepará-lo para atuar na docência e compreender sua prática pedagógica como um processo de aprimoramento contínuo. Para tanto, algumas dimensões são importantes como a revisão dos métodos e estratégias de ensino visto de acordo com a realidade dos alunos.

Esses saberes são formalizados a partir do significado e da reafirmação social dado à profissão, da reflexão sistemática sobre a formação inicial, tendo em vista as teorias existentes e a construção de novas teorias, ou seja, é um processo em construção que depende da colaboração tanto individual como coletiva dos formadores e dos alunos na universidade, para Pimenta (2009, p.19), a sua utilização na prática pedagógica:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A autora especifica a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Desta forma, seus saberes constituem-se a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva favorece uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e das instituições escolares. O pedagogo deve ser visto como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir à necessidade de se investigarem os saberes de referência à profissão sobre suas próprias ações e pensamentos, já que a análise dos princípios que norteiam o trabalho dos pedagogos pode trazer novas possibilidades sobre a compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente.

Os saberes da formação inicial são apropriados e transformados, passando a integrar a prática do pedagogo, constituindo-se em elemento integrante de fundamental importância na gestão pedagógicas. Os saberes da formação inicial são tidos como central na competência profissional e é oriundo da formação vivenciada pelo pedagogo. Tardif (2006) tem revelado que esses cursos, conteúdos e atividades, inclusive o estágio, são distanciados da realidade e que a teoria entra em contradição com a prática

Para direcionarmos as falas dos interlocutores partimos dos seguintes questionamentos: considerando sua experiência profissional quais os saberes foram adquiridos na formação inicial? e quais são os mais mobilizados na prática pedagógica? Os pedagogos, falaram dos saberes que consideram importantes para sua prática pedagógica, bem como de outros assuntos que acreditamos serem importantes como profissionais. Há o reconhecimento de que formação possibilita o acesso aos saberes da profissão, bem como há indicação de que a formação inicial não dá conta dos diferentes desafios inerentes ao trabalho do professor.

P1- Todos os saberes são importantes. Eu sinto muita falta, assim eu não leio, eu não estudo mais, não tenho tempo para isso, eu trabalho manhã e tarde. É uma questão de prioridades, realmente da minha escolha, eu vivo mais da prática do que da teoria, porque eu tenho que escolher algumas coisas, aí eu escolho em vez de ler um livro em casa, vou planejar, aí fica muito tarde, eu tenho que descansar, tem um dia enorme pela frente e tenho muito o que fazer é muito cansativo. Não sei se vou mudar ou se vou ficar assim para sempre. O curso me ajudou a ser a professora que sou hoje [...], todas as disciplinas foram importantes, o currículo do curso foi variado, o conhecimento adquirido na pedagogia foi muito útil.

P2 - Aprendi teorias novas. Teorias que eu não conhecia, apreendi no Curso de Pedagogia. Favoreceu todos os conhecimentos aprendidos e levei para sala de aula. As disciplinas foram importantes para os saberes pedagógicos ou as metodologias da sala, o curso teve o currículo variado. As teorias são muito importantes para o professor desenvolver um trabalho de melhor qualidade.

P3- Busco seguir uma linha de pensamento da pedagogia libertadora, coloco a minha opinião para que o aluno possa fazer sua própria opinião. No curso fiz muitas leituras que foram fundamentais para o professor que sou hoje, as pesquisas foram constantes [...] mas também encontrei professores que me ajudaram com orientação e que reconheceram o meu trabalho. O Curso de Pedagogia deve mudar e atualizar de acordo com as novas regras que fundamente a profissionalização do pedagogo para atuar na escola pública com todas as suas problemáticas. Que esse pedagogo tenha mais atitudes e saiba como lidar com os problemas de cada disciplina e do currículo.

P4- Acredito que a Didática e as metodologias favoreceram ajuda a solucionar alguns problemas, ou amenizaram as situações conflitantes. Os saberes pedagógicos foram importantes para atuação docente, pois mudei na forma de pensar e principalmente nas atitudes com os alunos.

P5- Com certeza ao longo do curso, vimos muitos saberes que até já havíamos visto no ensino médio, mais olhamos com outro entendimento, ele nos ofereceu muitas teorias de como acontece o ensinar e o aprender, esses saberes vêm nos acompanhando mesmo que não nos lembramos dessas teorias, mas praticamos e quando você pratica, lembra o que já estudou, como, por exemplo, o erro como diz Emília Ferreiro é uma ponte para o acerto o erro é para o aluno não se desmotivar e desistir, mas para eles repensarem. Muito vimos a teoria e a prática em sala de aula. Os conhecimentos pedagógicos e disciplinas foram fundamentais. O curso ofereceu conhecimentos específicos para aula.

Segundo **P1**, compreendeu todos os saberes como importantes, ressalta a falta de tempo e investimento pessoal em sua formação, visto que está vivendo só da prática e distante da teoria. Fala da escolha que tem que fazer: em ter que ficar com os filhos, planejar ou estudar. Esse interlocutor está vivendo uma angústia com relação à profissão, principalmente, pela falta ou organização do tempo para os estudos, não concorda com muitas concepções apresentadas na formação inicial. Para Tardif (2007), a formação e prática devem ser compreendidas como integrantes a um processo de aprendizagem, através do qual os pedagogos transformam os saberes adquiridos na formação através da experiência adaptando as metodologias e concepções a sua prática, eliminando as informações que parecem abstratas

ou sem relação com a realidade e conservando o que pode servir. A experiência provoca, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos na formação e na prática profissional.

Os saberes docentes citados por **P1**, adquiridos na formação inicial, foram os disciplinares, curriculares e pedagógicos, mesmo defendendo que o curso foi importante, fala que está vivendo mais da prática que da teoria. Sabemos da necessidade da articulação entre teoria e prática que são elementos do processo de ensino e aprendizagem e que se complementam. Para Pimenta (2009), a mobilização dos saberes dos professores, identificados como saberes da docência, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Nesta relação deve estar presente a articulação da teoria da formação com a prática pedagógica. Encontramos indicativos da necessidade de investir na formação contínua, reconhece essa necessidade, mas opta por não fazer esse investimento, alegando ou justificando pelas condições de exercício da profissão.

A posição do **P2**, é de que a teoria é mais importante que a prática, fala que aprendeu teorias novas durante sua formação, o lado positivo é que, segundo o mesmo transpôs para sala de aula e quanto aos saberes docentes os especificados, foram os disciplinares, curriculares e pedagógicos que são colocados como sinônimos de metodológicos. Segundo Gauthier *et al.* (2006), um dos obstáculos do ensino diz respeito aos saberes sem ofício, que seria acreditar que, nos centros acadêmicos, a docência seria construída sem necessitar de um contexto concreto para essa atuação. Saberes que não se dirigiram ao professor real, cuja atuação se dá numa sala de aula concreta onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem e exigem tomadas de decisão.

Em sua fala o **P3**, especifica que segue o pensamento da pedagogia libertadora, ao mesmo tempo se contradiz ao reafirmar que coloca seu ponto de vista para o aluno construir sua própria opinião. O curso ajudou em sua fundamentação teórica e na pesquisa, mas fala da necessidade do curso ser reestruturado de acordo com as novas regulamentações para saber lidar com os problemas disciplinares e curriculares. Para Gauthier *et al.* (2006) o desafio da profissionalização docente consiste em superar os dois obstáculos de conceber o ofício de ensinar: o de um ofício sem saberes e a de saberes sem ofício, defende um ofício feito de saberes. **P3**, mencionou só dois tipos de saberes, como sendo fundamentais para prática docente: o saber disciplinar e curricular. O pedagogo deve construir os saberes necessários durante o processo de formação inicial, para que possa mobilizá-los em sua prática, assegurando o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos.

Para o **P4**, a Didática e as metodologias favoreceram na resolução de alguns problemas de sala de aula. Os saberes pedagógicos foram importantes para atuação docente.

Esse interlocutor é sempre muito resumido em suas colocações. É importante identificar os saberes docentes, as habilidades profissionais que demarcam a especificidade da prática. Sabemos da importância dos saberes na profissão que é marcada pela prática dos pedagogos na relação com os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2007). Estas categorias de saberes permeiam a prática docente, juntamente, com a discussão pedagógica articulada no processo de ensinar e aprender.

Com base no relato do **P5**, confirma a importância dos saberes que foram formalizados desde quando estudante do ensino médio que se encontrou como professor e fala da importância das teorias. Os saberes pedagógicos e disciplinares foram fundamentais. O Curso de Pedagogia ofereceu conhecimentos específicos para a prática, ou seja, ajudou no aspecto didático pedagógico. Enfatiza que no exercício de suas funções, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio cultural e social. Portanto, o pedagogo deve reavaliar sua maneira de conduzir a prática, de refletir sobre ela, de mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois segundo Tardif (2007), o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que fundamentam o seu trabalho, como os saberes da formação profissional.

5.3.2 Saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica

Analisamos esse sub-eixo denominado de Saberes da formação inicial mobilizados na prática pedagógica, compreendendo a importância da formação inicial para o processo de apropriação dos saberes necessários para atuação docente. Para ampliar essa reflexão perguntamos aos interlocutores deste estudo de caso etnográfico, quais os saberes docentes são necessários e importantes para formar o pedagogo? E em que podem ajudar? Ressaltamos ainda a importância de considerar o estudo da formação inicial em parceria com a prática pedagógica, visto que a articulação dos saberes docentes dependem da formação e da prática.

O pedagogo tem como desafios a articulação dos saberes docentes, mediando relações e interações, respondendo as dificuldades e as demandas impostas pela realidade trazidas pelos sujeitos e pelo próprio sistema educacional. Demandas essas que dizem respeito ao processo de ensino aprendizagem como: metodologias, instrumentos avaliativos, condições sociais, dentre outras. Os saberes do pedagogo, segundo Pimenta (2002) não são superiores nem inferiores aos dos professores, o pedagogo possui uma especificidade que completa e amplia a especificidade de cada professor, assim como completa sua própria especificidade como profissional.

P1- [...] o que levo como base para minha prática é a experiência [...]. Pois, gosto muito de conversar com meus colegas [...] e saber das experiências dos outros colegas, quando entrei na experiência da educação infantil na creche no 3º período, eu praticamente não sabia o que fazer [...] e eu prestava atenção nas aulas dos colegas um colega, em especial, que tinha iniciado no mesmo concurso que já tinha experiência anterior, hoje fazendo doutorado, então eu perguntava como haviam conseguido ensinar daquela forma. A leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, junto com o conhecimento da universidade, a minha experiência com o erro de hoje e o acerto do amanhã com a troca com os colegas é que me levaram melhorar diante das atitudes.

P2- Os saberes que eu adquiri no Curso de Pedagogia? Foram os conhecimentos dentro mesmo das disciplinas de saberes pedagógicos e metodológicos. São os conhecimentos que eu trouxe para sala de aula como fazer um plano, entendeu? Eu sabia que existia um plano, eu fazia um plano, mas não era bem sistematizado de forma que você vai trabalhar você visa o que o aluno vai alcançar dentro do contexto, lá no Curso de Pedagogia aprendi que os objetivos são para o aluno alcançar, pois antes pensava que os objetivos eram para o professor e não para o aluno, o plano é para o professor vê o que o aluno não sabe ou o que ele não conseguiu adquirir. Esse conhecimento foi muito importante. [...]

P3- Saberes foram muitos, quando os professores ministravam as disciplinas, davam as referências, eu ia e pesquisava quem é esse autor. Como: Augusto Cury, Lukese, Içami Tiba, Paulo Freire, Piaget, Vigotsky, Freud, quem foram esses homens? Tive que buscar um pouco a biografia desses homens para entender a profissão que futuramente eu iria encarar tive que buscar, esses saberes foram os teóricos das disciplinas sobre esses pensadores e para entender esses saberes teóricos da educação e da ciência, tive que me apropriar desses saberes para colocar em prática a minha prática pedagógica.

P4- Todos os saberes que foram apreendidos no Curso de Pedagogia foram importantes para meu desenvolvimento profissional, as disciplinas, os currículos foram amplos e importantes. As vezes aprendemos algumas coisas e quando vamos colocar em prática não sabemos trabalhar. Há experiência com os outros colegas ao longo dos planejamentos, reuniões e nos intervalos [...] na sala dos professores para socializar os problemas, conversar e tirar dúvidas.

P5- Os saberes foram importantes da Psicologia como as fases da aprendizagem e a faixa etária da criança [...] a forma como a aprendizagem acontece e apreendi sobre os saberes da formação inicial sobre a Psicologia das crianças para entender melhor a sua necessidade, há muitas teorias também que não lembro agora do nome, mas quando começo a trabalhar eu lembro que estudei. Eu trabalho com o construtivismo, o curso trabalhou muito, porém não me nomeio em uma única linha [...] sou meio que eclética, às vezes me vejo aqui como tradicional e às vezes estou dinamizando me vejo construindo junto com eles esses saberes teriam que vir no curso, ajuda muito. Eu articulo o conhecimento religioso por que acredito que, com amor, as coisas fluem melhor, já trabalhei com alunos muito violentos a coreografia com músicas [...] internalizam melhor por que eles são muitos carentes de amor, muitos alunos não têm pais, às vezes mãe, eles convivem com violência [...], eles gostam desse momento por que traz a paz, quando eu não faço eles pedem [...]

Na posição do **P1**, está presente a importância do saber da formação inicial principalmente disciplinar, pedagógico e os atitudinais. Para o mesmo, o mais relevante é a experiência, pela qual aprende e mantém um contato bem próximo com seus colegas o que ajuda no processo de vivenciar a dimensão pedagógica. Menciona que ao iniciar suas atividades, perguntava a um colega que já tinha experiência antes (o mesmo está à disposição

para o doutorado), a forma como estava ensinando e os alunos aprendendo e da exposição se orientava. De acordo com Tardif (2007) os saberes das disciplinas emergem da tradição e dos grupos sociais produtores de saberes, e os curriculares se apresentam nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), que os professores, durante o percurso de sua carreira, apropriam-se e aprendem a aplicá-los.

Percebemos que o **P2**, estava em dúvidas em suas colocações e posições, sempre voltando o questionamento. Mas, o curso foi importante principalmente para a compreensão de como fazer um plano de aula para atingir os objetivos de forma que os alunos pudessem aprender. Os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e metodológicos estão presentes em seus argumentos. Sendo assim, a formação inicial não se restringe apenas aos aspectos didáticos, as habilidades, as atitudes e aos conhecimentos, mas contribui de forma significativa para o entendimento dos saberes docentes e como eles estão sendo mobilizados no cotidiano do professor. Saviani (2003) defende que devemos saber o que é educação e a partir desse (re) conhecimento é possível definir os saberes que configuram a ação prática do professor. Para este autor o professor deve dominar, o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Em seu relato o **P3**, demonstrou ser curioso tentando conhecer os vários teóricos e suas concepções ou teorias estudadas nas disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, falando ainda da importância do saber da ciência da educação ou pedagógico. Segundo Tardif (2007), os saberes são formalizados através dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais as instituições educacionais organizam, categorizam e apresentam os saberes sociais por ela definidos como modelos da cultura e da formação erudita, por isso é importante que o professor tenha conhecimento do programa do curso da formação inicial para que possa conduzir sua atividade e atingir os objetivos direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental.

O relato do **P4**, demonstra-se muito pensativo em suas colocações sobre a formação inicial e saberes docentes, reconhece a importância dos saberes para seu desenvolvimento profissional, principalmente, os saberes disciplinares e curriculares. Observamos que seu comportamento é de uma pessoa calma que não gosta de perguntar ou trocar experiências com os colegas, o que pontuamos como negativo para seu crescimento pessoal, pois, através da experiência com os colegas também mobilizamos saberes. Para Saviani (2008), não só o conteúdo é importante, mas também a forma de ensinar estar imbricada na relação ensino-aprendizagem, ambos precisam ser estudados, discutidos e aprendidos.

Quanto ao **P5**, achou importante os conhecimentos da Psicologia, como as fases da aprendizagem e a faixa etária da criança. Ficou claro o aprofundamento disciplinar da Psicologia com relação ao construtivismo que, às vezes, quer se definir com essa concepção, logo depois já é tradicional e autodenomina-se de eclético, gosta de desenvolver atividades práticas. Utiliza em sua prática o conhecimento religioso como: músicas, coreografias e textos bíblicos. Segundo **P5**, os alunos passam a se comportar melhor, tanto na escola como em suas casas. Há também a possibilidade de que no entendimento dos saberes disciplinares, o processo de formação inicial forme para uma escola mais democrática e rigorosa (Freire, 1996), ou seja, que propicie pensar no papel de um educador que ultrapasse o limite de ser um ensinante apenas, mas de um promotor de seu desenvolvimento profissional de forma autônoma e crítica. A relação pedagógica que se estabelece entre professores e alunos é fator que interfere no modo de apropriação dos conteúdos estudados.

Sabemos da necessidade do permanente cuidado que o pedagogo deve dispensar à rigorosidade, profundidade e cientificidade dos conhecimentos imprescindíveis ao exercício ético da docência (FREIRE, 1996), pois não podemos ensinar aquilo que não conhecemos. Os conhecimentos que os pedagogos têm sobre sua profissão são oriundos da formação inicial das disciplinas estudadas e do estágio e da experiência pedagógica do envolvimento com a prática através de colegas e professores. São saberes contextualizados e historicamente definidos. Os pedagogos egressos do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA expressam os saberes apropriados na formação inicial e que são mobilizados em sua prática pedagógica.

Alguns pedagogos sentem dificuldades em lembrar quais foram esses saberes, mas com um pouco de esforço passam a relatar e acham importante a sua formação inicial para a atividade docente. Os saberes docentes da formação inicial e a prática pedagógica estão relacionados, uma vez que é no exercício da prática docente uma atividade que deve ser especializada que eles são mobilizados e reconstruídos pelo professor a partir da ação de ensinar. Durante a docência, os pedagogos mobilizam seus saberes teóricos e práticos.

5.3.3 Os saberes da formação inicial como eixo orientador da prática

Nesse sub-eixo analisamos os saberes da formação inicial como eixo orientador e reflexivo da prática docente dos pedagogos, egressos do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA que trabalham na rede pública municipal de ensino de Caxias - MA. Para melhor sistematizar essa reflexão realizamos três questionamentos sobre esse sub-eixo, pois os interlocutores estavam com dificuldades de entender o primeiro questionamento,

perguntamos: como você se tornou a pedagogo (a) que é atualmente? o Curso de Pedagogia ajudou nesse processo de construção de seus saberes? quais os saberes que orienta a prática pedagógica? Ajudou no processo de entendimento das questões levantadas sobre o problema de pesquisa aqui definido.

Todo processo de formação segundo Nóvoa (1997), deve ter como referencial os saberes docentes, o reconhecimento e a valorização desse saber. Não é interessante desenvolver a formação inicial sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais, pois, existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre os docentes. A formação deve estar articulada com os desempenhos profissionais dos pedagogos, tomando as escolas como lugares de referência. A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional. É importante que a prática pedagógica do curso de formação seja reflexiva no sentido de identificar problemas e buscar as soluções.

Para tanto, exige do pedagogo a capacidade de integrar e mobilizar os saberes docentes da formação inicial enquanto condição para a produção do conhecimento e fundamentação da prática, pois, também em sua prática, desenvolve saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Assim, compreendemos que para o pedagogo alcançar, efetivamente, esses objetivos seja fundamental que, além da formação inicial, ele conte com condições de trabalho adequadas, como: tempo para planejamento, formação continuada, recursos materiais e financeiros.

P1- O Curso de Pedagogia com certeza me ajudou. No início além do curso foi a experiência e a colaboração dos colegas, sempre fui muito curiosa. Quando eu comecei a trabalhar na escola, eu tinha um grupo de colegas, elas inclusive eram professoras só com o magistério, era um grupo muito preocupado aí eu ficava olhando para elas dando aulas. [...] na época que entrei essas colegas [...] eram preocupadas, hoje também já fizeram [...] pedagogia pela FAI ou UEMA. Também eram um grupo muito organizado e terminou tomando conta da escola, depois foi cada uma para uma escola diferente, a diretora reclamava muito da gente. Terminou me devolvendo, mas fiz concurso para orientação educacional e saí de lá, quando eu saí todo mundo saiu. Logo depois optei pela sala de aula por uma questão econômica, também não sei ser coordenadora não, é muita preocupação, se com uma sala tem muita preocupação imagine a coordenação? Depois estava trabalhando na secretaria (Coordenação de Educação Infantil) saí por que estava me achando inerte eu não era um grande colaborador [...]. Os conhecimentos das disciplinas metodológicas e a prática dos professores da faculdade foram importantes para a construção dos conhecimentos e habilidades.

P2- O que mais me ajudou foi o livro de Paulo Freire: Pedagogia da Autonomia e do Oprimido, eu fiz a leitura desses livros. Eu achei tão importante aquela teoria, interessante não me lembro de muitos detalhes, mas esses livros me ajudaram em minha prática [...]. Foi a disciplina de Sociologia que me ajudou, pois a professora nos colocou para ler essas teorias. Não tenho dificuldades em trabalhar na escola pública, mas já tive várias decepções, o que entristece é a falta de reconhecimento profissional, a falta de valorização salarial

porque eu me dou para meu trabalho em sala de aula, para aprendizagem dos alunos, sou a professora que quando chego às 07h00 na sala, para eles e mais ninguém, o meu esforço e o meu interesse em querer que eles aprendam, aí é que fico chateada com a falta de valorização profissional, não somos valorizados e me pergunto quando eu enquanto professora, quando serei valorizada? [...] como professora o aluno é que tem vez, é o centro das atenções [...]

P3- O curso me ajudou a ser o profissional que sou hoje [...], mas tem algumas teorias a que eu me apego muito: os estudos de Paulo Freire e de Luckese [...]. Luckese trabalha as pedagogias tradicional renovada, progressista então estas teorias me ajudam a traçar melhor qual rumo que eu devo trabalhar [...]. O conhecimento das disciplinas do currículo do curso orientam minha prática, a metodologia adotada em sala de aula [...] o conhecimento pedagógico do Curso de Pedagogia acredito que seja ao mais completo para a formação do pedagogo que trabalha nos anos iniciais [...] gosto de me identificar como professor é a profissão que tomei de paixão, [...] mas, não somos reconhecidos de fato e de verdade pela comunidade e gestores, falta ainda uma política séria voltada para a profissionalização do magistério [...] no maranhão [...] ganhamos um salário de miséria [...].

P4- As disciplinas foram importantes e na minha experiência profissional, estou sabendo lidar melhor com os problemas na sala de aula, depois que terminei o Curso de Pedagogia, bem como pelos anos que já trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental. Mudei, depois do curso, as minhas atitudes, comportamento e forma de interpretar o mundo e as coisas, sou outro professor. Tudo o que aprendi no curso coloco em prática, algumas coisa dão certo logo, outras vou aperfeiçoando, e a instituição escolar é fundamental para as crianças.

P5- Tendo como princípio os conhecimentos adquiridos no Curso de Pedagogia, bem como em minha experiência como professora, buscando compreender o ensino com os colegas que já trabalhavam. [...] O curso foi importante, pois, os conhecimentos adquiridos mesmo com as dificuldades encontradas na sala de aula, me ajudou a encontrar soluções para os problemas de aprendizagem e interação dos alunos. No curso, [...] os saberes que apreendi foram importantes para o exercício da profissão todas as disciplinas foram importantes: as concepções de educação, os saberes pedagógicos, metodologias de ensino e as didáticas.

Na fala do **P1**, observamos a importância dos conhecimentos e saberes proporcionados pelo curso e a troca de experiência com os colegas, outro ponto que merece destaque é que os seus colegas da escola estão fazendo sua formação inicial ou continuada. É visível no atual contexto essa preocupação e a necessidade da organização dos profissionais. Quando estamos fazendo a entrevista e as filmagens, sentimos que este pedagogo não gosta de trabalhar em coordenação, supervisão ou orientação, já teve algumas experiências nessas áreas, mas não se identificou, quando tentamos aprofundar o assunto ela “desfez” a conversa.

O pedagogo deve desenvolver, durante sua formação, os saberes necessários para sua prática, o **P1**, articula os saberes docentes em sua prática, é preocupado com a aprendizagem dos alunos e acompanha projetos de leitura, matemática, história, geografia dentre outros, baseado nos saberes disciplinares das disciplinas metodológicas e das práticas dos pedagogos formadores. Segundo Tardif (2000), aprender é fazer e conhecer fazendo, ou seja, o conhecer e o fazer não podem ser vistos dissociados e tratados separados, constituem uma unidade quando a pessoa aprende deve saber colocar em prática. A comunidade de pais, professores e

a direção desta escola confiam no trabalho desse pedagogo. **P1**, ao chegar ao final do ano letivo, como trabalha com o 1º ano, seus alunos sabem ler e escrever.

O interlocutor **P2**, quando questionado sobre os saberes da formação inicial que orientam sua prática tenta a todo instante lembrar-se dos teóricos e teorias apresentadas no processo de formação inicial, faz menção a Paulo Freire e duas de suas obras a Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia do Oprimido. Faz referência ao saber disciplinar, principalmente, da Sociologia. É um pedagogo que trabalha com muitos textos, leituras variadas, solicita a produção para os alunos e acompanha o desenvolvimento das atividades, tenta perceber as dificuldades e acertos, sugerindo sempre novas atividades de grau ou níveis mais elevados, sempre está à disposição dos alunos. Percebemos que o acompanhamento ao desenvolvimento pessoal de cada aluno seja importante, (ZABALZA, 2004, p.209) “[...] deixa clara a necessidade de elucidação das tarefas de aprendizagem e a importância da ação orientadora do professor em relação ao processo cognitivo e metacognitivo que os estudantes realizam”.

As observações revelam que o **P2**, participa de todas as atividades da escola é muito solicitado pelos outros colegas, traz as tarefas planejadas e organizadas para passar no mimeógrafo da escola para os alunos, nas atividades tem texto escrito mais também gravuras bem interessantes para as produções das crianças. As histórias da literatura infantil, tais como: A “Velha e o macaco, o Menino Maluquinho, Chapeuzinho Vermelho, A Bela e a Fera, O Rei Leão” dentre outras, logo depois solicitava uma produção textual. Como os demais pedagogos, o **P2**, faz críticas pela falta de reconhecimento profissional e valorização salarial.

Em sua fala, o **P3**, especifica que tudo o que conseguiu deve ao curso e a sua profissão, fala das concepções apresentadas pelo Curso de Pedagogia como: Paulo Freire e a de Luckese, estas teorias ajudam no processo de ensino e aprendizagem. O mesmo estar arrependimento pela escolha da profissão motivado pela desvalorização profissional, baixos salários, quantidade de alunos por sala, distanciamento da família com a escola e o mais grave gostaria de ter sido um marinheiro ou policial, ou seja, desde o início de sua formação gostaria de estar em outra profissão. Esse pedagogo ministra a disciplina de Filosofia do 1º ao 9º nos, o esforço é grande para incentivar o gosto pela leitura e a reflexão filosófica, os alunos gostam e ficam atentos as suas explicações, contraditoriamente ele se sente realizado em trabalhar Filosofia, inclusive está fazendo uma especialização nesta área.

Os saberes que achamos mais presentes na fala do **P3**, foram os disciplinares, atitudinais, curriculares e pedagógicos. O mesmo menciona em sua entrevista algumas teorias e teóricos que são importantes para os conhecimentos pedagógicos como Paulo Freire. Sentimos uma contradição na fala deste professor, pois, não faria mais o curso e nem o

indicaria, e fala em outro momento na mesma entrevista que se identifica com a profissão, “a tomou como paixão”. É um pedagogo que faz uma exposição do conteúdo bem interessante, chamando a atenção e a participação dos alunos, utiliza para tanto, a apostila de Filosofia, incentiva os alunos a responderem o questionário com posições pessoais e logo depois solicita uma produção textual, os alunos gostam das atividades, acham dinâmica.

Participamos de dois planejamentos da equipe de Filosofia que o **P3**, é um integrante, são profissionais em sua maioria formados em Pedagogia que ministram aula de Filosofia no ensino fundamental, nesses dois planejamentos houve a participação desses professores nos estudos e na programação de um Seminário de Filosofia com o objetivo trabalhar os “Direitos e Deveres das Crianças e dos Adolescentes”. Esses encontros aconteceram nos dias 03 e 31/08/2010. Os professores participaram das discussões e deram sugestões para o seminário.

Nesses planejamentos de Filosofia tem duas professoras desta equipe que sua formação é em Filosofia e outras duas estão concluindo a mesma formação, esses encontros são também uma oportunidade de estudo, segundo Saviani (2003), o professor precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela. Esses saberes fazem parte da inter-relação entre os saberes da formação inicial e os saberes mobilizados na experiência.

Os saberes adquiridos na formação inicial pelo **P4**, podemos identificar como: disciplinares, pedagógicos e atitudinais, o curso ajudou no trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental e o que aprendeu, coloca em prática, algumas ações metodológicas ajudam no processo de ensino e aprendizagem; outras o **P4**, aperfeiçoa, é uma posição de um profissional. Constatamos que nas aulas leva atividades diferentes para seus alunos, a grande preocupação é com o acompanhamento para verificar a aprendizagem e o crescimento pessoal dos alunos. A organização da sala e das carteiras é uma preocupação, de forma que, não inicia a aula sem antes as carteiras estarem organizadas na posição que visualiza cada aluno.

As estratégias metodológicas e a concepção pedagógica do **P4**, consideramos que a matemática, o português, a história, a geografia, dentre outras, trabalhadas pelos interlocutores constituem campos de conhecimentos, associado ao saber curricular, que requer do professor, além da mobilização desses saberes na prática em sala de aula, a mobilização dos saberes pedagógicos, provenientes das ciências da educação. Dessa maneira, os saberes disciplinares e curriculares, mobilizados na ação do professor, sustentam os saberes experienciais. Nessa perspectiva devemos olhar para a prática e para a produção de saberes docentes de modo que favoreça o desenvolvimento profissional do pedagogo.

Os saberes adquiridos pelo **P5**, durante a formação inicial eram articulados na prática com os colegas. A sua formação foi importante para o exercício da profissão e os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, estão fundamentando a prática. Identificamos a presença dos saberes docentes na prática desse pedagogo como, por exemplo, nas atividades de matemática em que os conteúdos foram trabalhados levando em considerações situações práticas como dinheiro recortado de papel, comércio de mercadorias, dentre outros, quando os alunos fazem um questionamento, esclarece articulando o conteúdo que provêm de seus saberes disciplinares e da formação que, para Tardif (2007, p. 38), são os: “[...] saberes produzidos pelas ciências da educação, adquiridos através da sua formação na universidade”.

Em sua fala o **P5**, demonstra preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos, supervisiona os alunos no processo de construção dos exercícios, intervindo e interagindo com eles, visando provocar o questionamento, incentivando-os a refletir sobre as possíveis alternativas para a resolução do exercício e atividades práticas propostas, despertando-os sobre “o como fazer” e o “o como pensam fazer”, num constante diálogo que possibilita a participação na troca de ideias, com o objetivo de levá-los a construir o seu conhecimento por meio da reflexão.

Podemos confirmar a preocupação do **P1, P2 e P5** em criar condições para desenvolver uma prática pedagógica que ajude na construção do conhecimento por parte dos alunos. Foi possível observarmos, que valorizam a interação com os alunos, proporcionando durante a aula melhor integração, entre os alunos. Esses interlocutores ao dialogar sobre as técnicas para solução dos exercícios propostos, com os alunos, utiliza-se de estratégias para mobilizar os conhecimentos, facilitando o processo ensino e aprendizagem.

Detectamos que os interlocutores **P1, P2, P3 e P5** demonstraram se orientar pelos saberes adquiridos na formação inicial na prática dão ênfase aos questionamentos, proporcionando a participação dos alunos, contextualizam os conhecimentos, têm consciência da necessidade em prepará-los para agir em sociedade, mas buscam constantemente a colaboração dos pais e até da comunidade. Defendem melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional e social e a valorização salarial.

De acordo com as DCNPedagogia (2006), DCNFPEBásia (2002) e a posição dos interlocutores, o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, mesmo contribuindo com a formação e com o processo de desenvolvimento profissional do pedagogo que trabalha nos anos iniciais, deve ser melhor estruturado de forma que a universidade também deva fazer o acompanhamento da formação oferecida, pois os mesmos irão trabalhar em complexas situações, em que os desafios impostos nem sempre encontram soluções imediatas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história da chamada civilização ocidental, a pedagogia foi firmando-se como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas.

(SAVIANI, 2008, p. 01).

Ao chegarmos às considerações finais de um trabalho não representa o final de uma jornada, mas o início de um novo percurso e de uma nova etapa. Ao olharmos para trás é possível percebermos as dificuldades, angústias, desafios e alegrias para estarmos aqui neste momento. Até aqui, muitas concepções foram apresentadas e analisadas sobre os saberes da formação inicial dos pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, organizamos sistematicamente este estudo de caso etnográfico, visando garantir sua legitimidade e confiabilidade perante a academia, bem como contribuir com a produção de conhecimento na comunidade escolar. Portanto, o presente estudo versa sobre o tema: Os Saberes da Formação Inicial dos Pedagogos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA.

As escolas públicas municipais Unidade Integrada Municipal José Castro e Unidade Escolar Emília Costa foi para nós uma grande experiência, tanto prática como pelo aprofundamento que tivemos que fazer nas teorias relacionadas aos saberes docentes e prática pedagógica, pelas reflexões sobre as dimensões teóricas e metodológicas que fundamentam o Curso de Pedagogia e por objetivarmos com esse estudo contribuir com as discussões e reflexões sobre essa temática. A escolha pela modalidade estudo de caso etnográfico justificamos pela compreensão de que essa abordagem metodológica possibilita um contato direto com o campo pesquisado, bem como com os interlocutores.

Procuramos fixar o olhar em determinados aspectos de uma realidade maior que partiu do problema em estudo: que saberes da formação inicial os pedagogos dos anos iniciais mobilizam na sistematização do eixo orientador de suas práticas pedagógicas? Dentro dessa formação, nosso interesse particular foi pela apropriação dos saberes docentes dos pedagogos formados no Curso de Pedagogia no CESC/UEMA. O nosso olhar esteve voltado para o acompanhamento, durante 11 meses das atividades desenvolvidas pelos pedagogos das escolas contexto empírico desta pesquisa. Tivemos como interlocutores 05 pedagogos egressos do Curso de Pedagogia que exercem a docência nos anos iniciais.

Este estudo proporcionou novas reflexões sobre o universo sociocultural das pessoas, no qual e com as quais convivemos durante o processo de investigação. Sabemos que para desenvolver bem seu trabalho o pedagogo necessita de uma formação que lhe garanta a aquisição de saberes para lidar com as complexidades que se apresentam na sala de aula. Como afirma Scheibe (2002, p.58), “A formação acadêmico-científica pedagógica rigorosa coloca-se cada vez mais como uma necessidade, considerada a epistemologia da prática profissional, que alerta para a natureza dos conhecimentos”. É importante que o Curso de Pedagogia enfatize com mais veemência os conteúdos, métodos e metodologias a serem trabalhados, atendendo ao princípio de uma perspectiva teórico-prática.

É necessária a contemplação na matriz curricular do Curso de Pedagogia disciplinas que permitam aos futuros pedagogo exercitarem a leitura e a produção de textos para facilitar o processo do ensinar e do aprender, além das matérias relacionadas às metodologias de ensino tais como os fundamentos: da História; Geografia, Ciências Naturais, Educação Infantil, Matemática dentre outras, que são importantes para a formação de saberes para uma melhor atuação docente nos anos iniciais.

Ao enfatizar a necessidade da implantação de disciplinas que possibilitem a vivência prática, o que está em questão não é a ausência da teoria, mas, sobretudo, o estabelecimento de uma relação de estratégias metodológicas entre essas duas dimensões, diferente da prática atual do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA, que em concordância com os pedagogos sujeitos da pesquisa houve o predomínio da teoria dissociada do exercício efetivo da prática. Assim, este curso precisa favorecer a formação e atuação dos pedagogos enquanto produtores de conhecimento, a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de formação do professor, sendo indispensável, para implementar uma política pública de melhoria da educação.

Portanto, a estruturação dos cursos de formação inicial para os pedagogos dos anos iniciais terá que corresponder às expectativas dos princípios que orientam a reforma da educação básica, mantendo com esta uma sintonia. Trata-se de modalidades de organização pedagógica em que os futuros pedagogos possam desenvolver competências e saberes docentes que serão necessários para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e as diretrizes curriculares sistematizadas e apropriadas para as atividades pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva, Tardif (2007) adverte para que não ocorra a dicotomia entre o conhecer e o fazer, de forma que não sejam elaboradas “receitas” a serem aplicadas numa realidade concreta. Afirma, ainda, que esse modelo dicotômico constitui-se como uma prática

falida, devido às constantes mudanças pelas quais passa o contexto social. O autor pontua que é necessário extinguir esse modelo de formação docente, pois em quase nada contribui para a construção da identidade do professor, que requer um trabalho de construção de saberes alicerçado sobre ações que viabilizem mudanças no contexto real. Buscamos uma formação teórica consolidada na pesquisa e na prática pedagógica.

Compreendendo os saberes da docência como plurais e heterogêneos, vale enfatizar que a formação inicial e a prática constituem-se como estratégias para que ocorra uma articulação entre os diferentes saberes. Sendo que, esse momento é oportuno para a elaboração teórica e para a renovação das práticas, de forma que ocorra uma integração entre o conhecimento teórico e a dimensão prática, indicando uma alternativa eficaz para a situação de falta de articulação entre teoria e prática que se faz presente na formação docente.

É indispensável, por conseguinte, que os pedagogos que trabalham os anos iniciais do ensino fundamental, tenham formação para tal e dominem os conhecimentos, competências e habilidades necessárias para atuar de forma a dar sentido à prática pedagógica. Para tanto, o pedagogo deve ser capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o ensino. O Curso de Pedagogia, por sua vez, deve possibilitar aos docentes a superação da racionalidade técnica para compreender e resgatar a base reflexiva da sua formação e atuação profissional, conforme asseguram os autores Libâneo (2006), Contreras (2002), Pimenta (2002), Giroux (1997) e Scheibe (2007) dentre outros, propõem a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico-profissional, que segundo eles, impede o professor de responder às situações adversas em sua prática e termina por atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise, interpretação e descrição das falas dos interlocutores pudemos perceber, os saberes apropriados durante o processo de formação inicial. Destes, mais relatados foram os disciplinares, atitudinais, curriculares e pedagógicos. Conforme Saviani (2003), ao se referir aos saberes docentes que configuram o trabalho do educador, identifica cinco categorias de saberes, tais como: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o currículo de seu processo de formação.

Dentre os saberes docentes da formação inicial mobilizados para orientar a prática dos pedagogos foram citados com maior frequência, neste estudo, os disciplinares e os pedagógicos. Assim, em toda profissão os profissionais são distinguidos pelos saberes pertinentes ao desenvolvimento de seu ofício, de igual princípio, também devem partir os

pedagogos e devem ter a clareza e a definição da origem e quais são os saberes com os quais irão trabalhar. Uma vez que o pedagogo possui saberes para ensinar outro sujeito e para que possa desempenhar esta função, precisa ter familiaridade com os saberes que designam e caracterizam a prática.

As disciplinas trabalhadas pelos pedagogos nos anos iniciais do ensino fundamental constituem o saber disciplinar associado ao curricular, que requer do pedagogo além da mobilização desses saberes na prática em sala de aula, a utilização dos saberes pedagógicos, provenientes das ciências da educação. Os saberes formalizados na formação inicial podem ser evidenciados como orientadores da prática pedagógica, pois são reconstruídos pela experiência. Os saberes dos pedagogos, apropriados durante a formação inicial tais como: saberes das disciplinas e saberes da formação profissional são reformulados no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares, da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional em contato com as mais diversas situações “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2009, p. 29).

Na formação inicial o pedagogo se apropria de conhecimentos, para em sua atuação profissional mobilizá-lo e, então, construir saberes. Os saberes disciplinares e curriculares, apropriados na formação inicial e mobilizados na ação do pedagogo, sustentam os saberes experienciais. Portanto, devemos refletir sobre a prática e a produção de saberes docentes de modo a favorecer o desenvolvimento profissional desses pedagogos.

Dessa forma, neste estudo, pudemos constatar a preocupação de **P1, P2 e P5** em criar condições para desenvolver uma prática pedagógica mais significativa. Foi possível observarmos, também, que valorizam a interação com os alunos, proporcionando durante a aula, melhor integração entre os alunos e pedagogo. **P3 e P4**, ao dialogarem sobre as técnicas para solução dos exercícios propostos, com os alunos, utilizam de estratégias para mobilizar os conhecimentos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer das observações, filmagens e entrevistas detectamos que os pedagogos **P1, P3 e P5** orientam-se pelos saberes adquiridos na formação inicial. Em suas atividades de ensinar dão ênfase aos questionamentos, proporcionando a participação dos alunos, contextualizam os conhecimentos, demonstram ter consciência da necessidade de prepará-los para agir em sociedade e buscam constantemente a colaboração dos pais e da comunidade para inserirem-se neste processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os pedagogos **P1, P2, P3 e P5** defendem melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional, social e a valorização salarial, para os mesmos, esses aspectos devem ser melhores estruturados, através

de uma política pública que valorize o professor como um profissional importante na estrutura social de uma sociedade em desenvolvimento.

Ao classificar os saberes da docência em saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos, Pimenta (2009) pontua que ocorre uma fragmentação entre esses saberes na formação docente. A referida autora sugere que se considere a prática social como ponto de partida e de chegada da formação docente, ou seja, o saber-fazer o pedagogo futuro professor não pode ser constituído senão a partir de seu próprio fazer, com o objetivo de superar a fragmentação e realizar uma ressignificação de saberes.

Portanto, mesmo com as limitações didático e metodológica deste curso como formação inicial, identificamos os saberes da formação inicial que os pedagogos dos anos iniciais do ensino fundamental mobilizam na sistematização do eixo orientador de suas práticas pedagógicas. Durante esses 11 meses de acompanhamento das atividades das escolas, percebemos que estes pedagogos em seus afazeres mobilizam os saberes adquiridos, tendo como base as concepções teóricas apresentadas durante o processo da formação inicial.

Compreendemos a importância dos saberes docentes para o trabalho pedagógico desenvolvido pelos pedagogos, bem como acreditamos que os **P1 e P5** foram capazes de construir novos saberes que possibilitem enfrentar as diversas situações que se manifestam na gestão da sala de aula. Consideramos que as contribuições apresentadas pelos interlocutores são importantes para orientar o trabalho docente de acordo com a construção e mobilização dos saberes docentes necessário ao ensino. Assim, o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA contribuiu para a formalização dos saberes docente da formação inicial.

De acordo com a Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 que institui as DCNCPedagogia, especifica no Art. 3º as habilidades destinadas ao estudante do Curso de Pedagogia e suas responsabilidades na profissão, institui ainda que, “O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão[...]” (BRASIL, 2006, p. 01). O Curso de Pedagogia do CESC/UEMA de acordo com a análise dos dados da pesquisa não está formando o pedagogo com essas habilidades descritas neste artigo, o mesmo define que este profissional deve ter habilidades compostas por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos. O curso não está articulando essas habilidades principalmente com relação à articulação entre teoria e prática pedagógica.

Às reflexões sobre formação e prática pedagógica são individuais e ocorrem também no espaço de sala de aula, construindo no pedagogo “certezas” sobre sua prática. Porém, acreditamos que as mobilizações individuais devem ser socializadas com seus pares, para as

“certezas” serem vivenciadas por mais pedagogos nas atividades desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental. A socialização torna as construções mais produtivas no sentido de construção de conhecimentos e habilidades, dimensões tão importantes no atual contexto social de uma sociedade que se desenvolve com ajuda das produções intelectuais construídas de formas individuais e coletivas.

Os pedagogos que entrevistamos percebem a importância do papel que exercem na sociedade e não estão em suas salas de aula apenas para ensinar Português ou Matemática. Os pedagogos **P1 e P5** compreendem que os problemas trazidos por seus alunos para o ambiente da sala de aula devem ser uma preocupação deles da direção da escola e dos outros alunos, uma vez que, em geral, eles influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, estes pedagogos se preocupam com o que ensinam aos seus alunos, provém principalmente de sua percepção de que o conteúdo escolar torna-se mais significativo ao aluno, quando ele está associado ao seu cotidiano. Presenciamos o **P5**, desenvolver algumas atividades envolvendo as crianças e seus pais, como pesquisas sobre meio de comunicação em que os discentes se dirigiam aos correios e ao sistema de telefonia para fazerem entrevistas com os funcionários destes órgãos. A semana do trânsito também foi trabalhada no coletivo, no pátio da escola envolvendo as turmas. Estas atividades demonstram a preocupação e a vivência com os alunos.

Desta forma, constatamos que os **P1, P2, P3 e P5** realizam seu trabalho a partir de modelos que conceberam como ideais na formação inicial para a sua prática e conforme a necessidade. Os interlocutores tomam modelos diferentes tendo como referência a experiência de seus pares. Na entrevista o **P1**, afirmou que quando foi aprovado no concurso público e iniciou suas atividades nos anos iniciais se dirigia as salas dos colegas para que os mesmos, o orientasse como poderia melhor atingir os objetivos definidos para aquela aula.

Durante este estudo de caso etnográfico pudemos verificar que os **P1 e P5** desenvolvem alguns projetos pedagógicos envolvendo a comunidade e bem como trabalham algumas atividades envolvendo todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, mas que essas atividades nem sempre são socializadas e divulgadas seus resultados. O que esses pedagogos fazem e sabem geralmente não é exposto para as comunidades acadêmicas e escolares para que sejam validados como saberes docentes.

Assim, concluimos também que para trabalhar nos anos iniciais precisamos de pedagogos, diretores, coordenadores pedagógicos e técnicos bem formados e comprometidos com o ensino. Para isso, dependemos de uma política pública educacional que valorize e acompanhe a formação inicial em busca da qualidade necessária, e que os governantes

estejam sensíveis a realidade educacional no sentido de destinar mais investimentos a este setor. O CESC/UEMA precisa formar pedagogos sensibilizados com os problemas dos anos iniciais do ensino fundamental e que estejam motivados para desenvolver um trabalho que valorize a aprendizagem e a interação dos alunos.

Desta forma, os **P2 e P4** admitem que os grandes desafios apresentados pela necessidade de mobilização dos saberes docente fazem o pedagogo refletir sobre a teoria e prática pedagógica. Essas duas dimensões da teoria e da prática, apresentadas pelos pedagogos devem ser subsidiadas pela reflexão-ação-reflexão, a fim, de que possa reinventar sua prática, tendo como sujeito o discente, seus interesses e a realidade na qual trabalha de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme este contexto. Estes pedagogos possibilitarão condições para que o discente possa construir conhecimentos, a partir do processo de ensino e aprendizagem, e que esses conhecimentos der sentido à vida prática com as suas complexidades.

Portanto, os saberes docentes adquiridos na formação inicial e mobilizados na prática a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber-fazer docente dos pedagogos que exercem a docência nos anos iniciais, favorecem no desenvolvimento intelectual dos alunos. E esta práxis requer o exercício diário sobre a ação docente na escola que trabalha, levando-o a buscar caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado na instituição escolar. Por ser uma área importante no campo educacional esperamos que os resultados apresentados nesta pesquisa contribuam com os conhecimentos sobre o tema e que sejam realizadas novas pesquisas, pois, muito ainda há de se buscar sobre a construção de saberes docentes e sua mobilização na prática pedagógica, principalmente porque diversas propostas sobre a formação do educador estão sendo discutidas no meio acadêmico.

O presente trabalho nos conduziu, também, a repensar nossas práticas pedagógicas enquanto professores formadores. O formador tem um papel essencial para a formação profissional de seus alunos, e para isto deve estar preparado para que sua própria postura profissional seja reflexiva. O objetivo deste estudo não foi somente o de refletirmos sobre a formação inicial, mas também a de analisarmos a prática dos pedagogos com o intuito de oferecer subsídios para que as estratégias utilizadas no Curso de Pedagogia possam ser repensadas e reorganizadas para oferecer uma formação com melhor qualidade.

Consideramos, ainda que além da formação inicial, um contexto maior influencia o desempenho desses pedagogos em sala de aula, tais como: falta de efetivas políticas públicas educacionais voltadas para a educação, baixos salários, falta de condições materiais e estrutura de todo o sistema educacional, alunos indisciplinados, dentre outros. Esses

pedagogos, diante desses desafios, encontram-se despreparados para lidar com essas situações, faltam às vezes habilidades para lidar com esses problemas mencionados anteriormente. É nessa perspectiva que sentimos urgência em mudar a postura destes profissionais, além do surgimento de políticas públicas com diretrizes apropriadas para formação do pedagogo, de modo que a formação seja definida coletivamente por entidades organizadas e reconhecidas, como as da ANPEd e ANFOPE.

Compreendemos que a formação inicial no CESC/UEMA mesmo com suas limitações forneceu os embasamentos teóricos e profissionais para formar pedagogos construtores do próprio conhecimento, desenvolvendo os saberes docentes necessários à atuação docente. Todavia, percebermos nos pedagogos resistência às mudanças da própria prática. Muitas vezes faltam estratégias de análise e reflexão, bem como suporte teórico que possam fortalecer a sua prática, o que dificulta os processos de reflexão na e sobre a mesma, dificultando, portanto, seu desenvolvimento profissional e pessoal. Por meio da análise sobre a literatura na área de formação de professores, percebemos que o enfoque na valorização da prática diária do professor, seja o caminho para a construção de saberes.

A formação inicial, as concepções pedagógicas, a prática cotidiana, a socialização de conhecimentos e as trocas de experiências com os colegas influenciam diretamente suas práticas docentes e mobilização dos saberes docentes. **P1**, mesmo tendo feito a opção por fazer pedagogia, neste momento está vivenciando um processo de desistência da profissão, não está se encontrando como profissional no sentido de organizar tempo para realizar sua formação continuada, planejar e sistematizar sua dinâmica de estudo.

De modo geral, precisamos que o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA teve grande influência sobre a prática de **P5**, para que os conhecimentos adquiridos fossem colocados em prática com seus alunos permitindo contato imediato e a vivência da práxis. Acreditamos que sua formação inicial contribuiu em relação às metodologias de ensino para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental e que esse Curso realmente forma para esse nível de ensino.

Os saberes curriculares e disciplinares também foram identificados pelos pedagogos em seus discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição educacional, neste caso a universidade, categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura e de formação para a cultura erudita. Na entrevista, esses pedagogos refletiram sobre o contexto educacional, a relação com os saberes curriculares e sua importância para a prática.

É interessante mencionar que os saberes profissionais são plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através dos processos de aprendizagem e de socialização que

perpassam tanto pela formação e, conseqüentemente, pelas interações com os colegas. De forma, que pudemos constatar ainda que os fundamentos do ensino revelam características existenciais, sociais e pragmáticos. A formação inicial e a experiência interferem diretamente na forma de pensar e agir do pedagogo, nos aspectos emocionais, afetivos, pessoais, mas também nas relações profissionais e cognitivas. De acordo com a literatura o trabalho docente é uma atividade intencional, sistemática com orientações teóricas, que procede por objetivos e intenções, sendo assim, no relato do **P1 e P3** em sua prática estão deixando de fazer alguns procedimentos que são importantes para melhorar a qualidade das atividades desenvolvidas, mas especificam ainda, que estão em um processo de desistência da profissão.

Não temos pretensões no presente trabalho de encerrar as discussões sobre esse objeto de estudo, mas estimular novas discussões para favorecer ao processo de uma melhor compreensão sobre os saberes apropriados na formação inicial e mobilizados na prática dos pedagogos. Assim, entendemos a pertinência das reflexões aqui promovidas e acreditamos que estamos contribuindo com as propostas teóricas acerca do Curso de Pedagogia como formação inicial, sendo necessário uma melhor ressignificação das ações direcionadas a esse Curso, para que o estudante de pedagogia conclua sua formação com as habilidades necessárias para o trabalho na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta perspectiva pudemos confirmar que os saberes docentes contribuem para o aperfeiçoamento da prática docente, bem como para a ampliação de seu repertório de saberes tendo como referência a formação inicial e a experiência com os pares. Estes saberes legitimados pelas pesquisas e pela prática são atualmente necessários para a atividade docente. Por ser crescente o número de pesquisas que enfocam a questão dos saberes docentes, esses estão no centro dos fatores que podem interferir na qualidade da educação oferecida aos cidadãos, o que torna a investigação dos saberes docentes fundamental para a concretização e fortalecimento desta profissão.

Neste sentido, o pedagogo deve estar preparado para a atividade reflexiva sobre a ação pedagógica que realiza na sala de aula ou no âmbito da instituição escolar. É necessário que ele tenha gosto pelo estudo e que busque a atualização teórico-pedagógica. De acordo com Freire (1996), é esse gosto pelo estudo, pelo conhecimento, pela ação crítico-reflexiva que supera a curiosidade ingênua e faz com que o professor torne-se epistemologicamente curioso. Segundo este autor, a curiosidade ingênua associa-se ao saber do senso comum, enquanto a curiosidade epistemológica aproxima-se do objeto cognoscível.

Este estudo de caso etnográfico acerca do Curso de Pedagogia oferecido pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias - CESC/UEMA demonstra a predominância da formação

teórica, distanciada da prática especialmente nas disciplinas de fundamentos gerais da educação, sem uma necessária articulação com a prática pedagógica. Este fato não significa que as disciplinas de formação profissional estejam ausentes, embora nestas também prevaleçam os referenciais teóricos. A práxis que poderia ser o eixo articulador para possibilitar uma maior aproximação com os anos iniciais e seus mais variados problemas estar um tanto quanto ausente neste Curso, os cinco pedagogos interlocutores desta pesquisa afirmaram que durante a sua formação predominou a teoria em detrimento da prática. É necessária uma consolidação da teoria com a prática pedagógica.

Por fim, compreendemos que a formação inicial é um componente estratégico da melhoria da qualidade da educação dos anos iniciais, das Escolas Públicas Municipais de Caxias - MA. O CESC/UEMA deve repensar o Curso de Pedagogia para que se prepare para ofertar uma formação inicial condizente com as dificuldades do atual contexto e voltadas para a realidade dos alunos e pedagogos envolvidos nesse processo, posto que a formação docente deve ser sistematizada envolvendo a complexidade da sala de aula e da sociedade.

Ademais, os pedagogos enfatizaram ainda a importância do Curso de Pedagogia como formação inicial mesmo com as limitações diagnosticadas, os mesmos sentem necessidade de superar as dificuldades para a consolidação da prática pedagógica que deve ser comprometida com a transformação social, buscando assegurar ao futuro pedagogo uma aprendizagem significativa que o ajude no processo de construção e socialização de conhecimentos aplicados aos contextos sociais...



REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; MELO, M. M. O. Pedagogia e as diretrizes curriculares do curso de pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, p. 119 -138, jun. 2005.

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

_____. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, PT: 70, 2009.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, PT: Porto, 2003.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em; www.Planalto.gov.br/ccivil/Leis/L4024.htm . Acesso em 27 jul. 2010.

_____. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior**. Brasília: Congresso Nacional, 1968.

_____. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, Congresso Nacional, 1971.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portaria n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2006.

BRITO, A. E. Sobre a Formação e a Prática Pedagógica: o Saber, o Saber-ser e o Saber-fazer no Exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: Diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

_____. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.) **Formação de professores**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

_____. Lei n. 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 10. d. São Paulo: Cortez, 2007.

BRZEZINSKI, I. *et al.* **Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil**: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.

CABRAL, C. L. O. A Formação de Professor no Ensino Médio: da *Ratio Studiorum* ao Projeto de Valorização do Magistério. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de. (Org.). **Formação e Prática Pedagógica**: Diferentes contextos de análises. Teresina: EdUFPI, 2007. p. 85-110.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. A. F. da. **Metodologia da pesquisa**: conceitos e técnicas. Rio de Janeiro: Interciência, 2001.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e formação continuada. Teresina: Halley, 2007.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em: <http://www.ulbra.br/psicologia/>. Acessado em: 18/01/1993.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

FONSECA, D. M. C. **Prática Pedagógica e Realidade Social**: um estudo crítico sobre o Centro de Estudos de Educação de Caxias. São Luis: Secretaria de Educação, 1985.

FRANCO, S.; LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Elementos a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessárias à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. Campinas, SP: Papyrus, 1985.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.129-150.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a Ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUATHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: EdUNIJUÍ, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, identidade e profissão.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Y. U. F; GHEDIN, E; ALMEIDA, I. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: teóricas e concepção estreita da formação de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, Especial – out. 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reestruturação da Faculdade de Educação da UFG – Apontamentos críticos sobre seu projeto curricular de formação de educadores e sua estrutura organizacional. **Cadernos da Educação**, Goiânia, n. 1, p. 35-49, 1994.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança In: CAMARGO, E. S. et al. Formação de profissionais da educação: políticas e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas; CEDES, n. 69, p. 239-277, 1999.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, R.S. **Etnopesquisa-crítica, Etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber, 2006.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo. v. 30, n. 2, p. 289-300. maio/ago. 2004

MELO, M. M. O. O currículo da educação básica no contexto de crises da sociedade. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 129, p. 122-140, jan. 2003.

MORIN, E. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2001

NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação.** Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

_____. **Profissão professor.** 2 ed. Porto, PT: Porto, 1995.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente. Precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004.

PÉREZ G. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S.G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRISTÁN, J.O **currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, p. 47-63, 2002.

_____. Novas determinações para a formação dos profissionais da educação no país. **Cadernos da ADUNESP**, São Paulo, v. 1, p. 54-57, 2002.

_____. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91. 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA. C.S.B da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

TACCA, M. C. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 13, , p. 5-24, jan./fev./mar./abr, 2000.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Departamento de Educação – CESC.**Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA**. Caxias: UEMA, 2007.

VEIGA, I. P. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papyrus,1992.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WEBER, S. Como e onde formar professores: um espaço de disputa e confronto. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 129-156, abr. 2000.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, PT: Artmed, 2004.



APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Título do projeto: “OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGOS DO ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA”.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral

Instituição/Departamento: Mestrado em Educação - UFPI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): 031-86-3237-1214

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Pesquisadores participantes: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Telefones para contato: 99-3521-0348

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo Orientado pela Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua, e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Piauí – UFPI pelo telefone ou o pesquisador responsável por esta pesquisa.

Esclarecimento sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA”.

Descrição da pesquisa:

Objetivo: Analisar os saberes docentes da formação inicial (pedagogia) como eixo orientador da prática pedagógica do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental. Pretende-se ainda Identificar e Caracterizar os saberes docentes que se constituíram ao longo do curso de pedagogia como formação inicial e sua contribuição na organização e gestão do trabalho docente. Este projeto propõe a execução de uma pesquisa do tipo estudo de caso etnográfico, a ser realizada com profissionais docentes das escolas publicas municipais de Caxias-MA. Pretende-se investigar o exercício da docência a partir de um processo reflexivo crítico que possa auxiliar no atendimento da ação docente e na necessidade de se compreender melhor o contexto de formação e da prática que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Atendendo a esse pressuposto articulamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: Que saberes da formação inicial os pedagogos dos anos iniciais se constitui como eixo orientador da prática pedagógica? Sendo assim, organizamos a discussão apresentada

neste estudo, considerando a análise de referenciais teóricos que vislumbram a reflexão das concepções sobre formação inicial e a mobilização de saberes para a prática pedagógica. Para a efetivação desta proposta apresentamos as seguintes questões norteadoras: Que saberes foram adquiridos na formação inicial? Como os saberes da formação inicial fundamentam sua prática pedagógica? Como os saberes adquiridos na formação inicial se revelam como eixo orientador da prática pedagógica? O objeto de estudo definido para esta pesquisa é a análise da contribuição dos saberes da formação inicial na elaboração de um eixo orientador da prática pedagógica. Nessa perspectiva, precisamos contar com a sua colaboração no processo dessa pesquisa empírica do tipo estudo de caso etnográfico a partir de sua participação, em entrevistas gravadas/filmadas e registradas em fotos, em que serão documentadas para posterior estudo sobre os conceitos internalizados, as competências e os saberes docentes apropriados, que auxiliaram na condução a profissionalização docente e nas necessidades de formação para o desenvolvimento da capacidade de refletir criticamente a prática. No caso de surgirem perguntas que possam causar algum tipo de constrangimento pessoal, estas podem ser renegociadas com o pesquisador, assim como será garantido o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. A adesão, por um ano, a esse processo de pesquisa, permitirá, a participação na reflexão crítica, de forma ajudá-lo (a) a reelaborar conceitos fundamentais, levando-o (a) a desenvolver melhor sua prática pedagógica, à medida que os significados e sentidos da profissão sejam compartilhados entre os pares e o próprio interlocutor. A construção desses espaços de reflexão e análise permitirá o acesso a todas as informações veiculadas no decorrer do estudo, bem como garantirá o sigilo sobre os dados fornecidos, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética. Caso haja necessidade de maiores esclarecimentos ou surgirem eventuais dúvidas, entre em contato com o coordenador desta investigação ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Coordenadora da Pesquisa

APÊNDICE B - Questionário de Identificação do Perfil dos Interlocutores da Pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)
PROFa. Dra. CARMEN LÚCIA CABRAL OLIVEIRA
MESTRANDA: FRANC-LANE SOUSA C. DO NASCIMENTO

Questionário de Identificação do Perfil dos Interlocutores da Pesquisa.

Essa pesquisa será do tipo estudo de caso etnográfico, com o tema, **OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias - MA. Com essa pesquisa objetiva-se analisar os saberes docentes da formação inicial (pedagogia) como eixo orientador e reflexivo da prática pedagógica do pedagogo considerados competentes.

1. Idade?

<input type="checkbox"/> de 20 a 25 anos	<input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos
<input type="checkbox"/> de 31 a 36 anos	<input type="checkbox"/> maior que 36 anos.

2. Gênero?

<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino
------------------------------------	-----------------------------------

3. Você tem filhos? _____ Quantos?_____.

4. Formação Acadêmica?

<input type="checkbox"/> Graduação	<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado	<input type="checkbox"/> Outro_____.

5. Ano de ingresso no Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA?_____.

6. Qual ano você concluiu o Curso de Pedagogia do CESC/UEMA?

7. Qual ano você ingressou na Rede Pública Municipal de Caxias - MA

8. Desde quando trabalha no ensino fundamental do 1º ao 5º ano?_____.

9. Quando e qual foi o ultimo curso frequentado?_____

10. Você é Professor efetivo/concursado da Rede Pública Municipal de Caxias- MA?

Sim

Não

11. Desde que iniciou suas atividades docente tem desenvolvido outras funções fora da sala de aula?

Sim

Não

Quais?_____

12. Você se identifica com a docência do ensino fundamental do 1º ao 5º ano?

Sim

Não

Por quê? _____

APÊNDICE C - Roteiro da Entrevista para os Interlocutores da Pesquisa

Universidade Federal do Piauí - UFPI
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd
Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral
Mestranda: Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento

Roteiro da Entrevista para os Interlocutores da Pesquisa

Esta pesquisa é do tipo etnográfica em formato de estudo de caso, com o tema **OS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. Esta entrevista ajudará no processo de atingir os objetivos desta pesquisa que será identificar, analisar e caracterizar os saberes docentes da formação inicial como eixo orientador da prática docente do pedagogo. Solicitamos sua colaboração no fornecimento de informações requeridas nesta entrevista semi-estruturada. Pois, as informações coletadas contribuirão para fomentar a construção dessa dissertação de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob orientação da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral.

RELACIONANDO OS FATOS:

Formação Inicial

1- Como se efetivou a escolha ou a opção para fazer pedagogia?

() própria () orientação () única alternativa

Descreva essa compreensão: _____

2- Quais as marcas do Curso de Pedagogia como formação inicial? Este curso favorece para que você repense sua prática?

3- Fale sobre sua trajetória como aluno no Curso de Pedagogia. O que mais lhe chamou atenção?

4- Qual a importância do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA? O mesmo está formando o pedagogo para que em sua prática encontre respostas para os problemas?

() Sim () Não Por que? _____

5- Comente sobre seu grau de insatisfação, ou não, em relação à formação inicial? O que gostou ou o que mudaria e o que acrescentaria?

Prática Pedagógica

- 6- Fale sobre sua prática pedagógica e como você caracteriza sua prática enquanto professora/o dos AIEF?
- 7- O que lhe motivou ou qual sua perspectiva a ser professor das séries iniciais do ensino fundamental.
- 8- Relate a sua prática pedagógica como professor do ensino fundamental.
- 9- Durante sua formação o curso proporcionou a articulação entre teoria e prática para favorecer a aquisição de saberes?

Saberes docentes

- 10- Costuma refletir sobre os saberes que foram apropriados no Curso de Pedagogia? Reflita sobre esses saberes.
- 11- Considerando sua experiência profissional quais os saberes foram apropriados na formação inicial? E quais são os mais importantes e mobilizados na prática pedagógica?
- 12- Os saberes docentes são necessários e importantes para formar o profissional pedagogo? Em que pode ajudar?
- 13- Como você se tornou a professora/o que é atualmente? O Curso de Pedagogia ajudou nesse processo de aquisição de seus saberes? Quis foram esses saberes?