

CÍNTIA LOPES REIS

**AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2016

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

R375c
2016

Reis, Cíntia Lopes, 1986-

As concepções dos docentes formadores do curso de pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo / Cíntia Lopes Reis. – Viçosa, MG, 2016.

xii, 123f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.106-113.

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia. 3. Ensino superior. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

CÍNTIA LOPES REIS

**AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE
PEDAGOGIA SOBRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PEDAGOGO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 01 de fevereiro de 2016.

Edgar Pereira Coelho

Heloísa Raimunda Herneck

Célia Maria Fernandes Nunes

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva
(Orientadora)

Trata-se de educar os indivíduos para o desenvolvimento de sua individualidade, de sua autonomia, de seu autogoverno, de modo a se fortalecerem contra o domínio unilateral de fins objetivos postos pelo Estado, pela Igreja, pela ciência, pelas classes sociais.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por me trazer até este momento e por me dar força e amparo para superar os obstáculos, que não foram poucos.

Aos meus pais, Cleuza e Sebastião, pelo apoio, principalmente à minha mãe, pelas orações de sempre, pelas palavras de incentivo e pela demonstração de orgulho.

Aos meus irmãos, Marilândia e Matheus, que fazem parte do que sou.

Aos amigos de vida, que ouviram as lamentações e aceitaram minhas ausências, mesmo sem compreendê-las. Agradeço também pelas palavras de incentivo e pelo reconhecimento de meu potencial.

Aos meus alunos do 2o ano do ensino fundamental I da Escola Estadual Madre Santa Face, por alegrarem minhas tardes, ajudando-me a viver. Aos colegas de trabalho, pela confiança durante todo o ano letivo de 2015.

À Margareth, psicóloga, por ter me acompanhado em terapia, tornando-se uma amiga.

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, pela oportunidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, principalmente aos professores ministrantes das disciplinas cursadas: Lourdes Helena, Denilson, Eduardo, Rita Braúna, Ana Cláudia, Alvanize, César, Cristiane e Heloísa.

Às docentes Cristiane e Alvanize, avaliadoras na defesa do projeto de pesquisa, e à Rita Braúna, que muito contribuíram para a construção deste estudo.

Aos docentes formadores do Departamento de Educação (DPE), que prontamente aceitaram o convite de ser sujeitos desta pesquisa. Sem eles a pesquisa não ocorreria.

À Eliane, Secretária do Mestrado em Educação, por me socorrer desde o primeiro processo seletivo. Agradeço imensamente pelas palavras de apoio e pelo incentivo nos momentos de angústia e choro. Eliane, você dá vida a esse Programa.

A todos os funcionários do DPE, da limpeza à biblioteca, pelos sorrisos, pelas conversas e pelos empréstimos de livros e da chave da sala de estudo.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS	vi
LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 A construção do objeto de estudo	4
2 REFERENCIAL TEÓRICO	8
2.1 Os docentes formadores: especificidades e desafios no âmbito profissional	8
2.1.1 A universidade e seus docentes	8
2.1.2 Os docentes formadores e estudos relacionados	12
2.2 O curso de Pedagogia como um campo de formação	20
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	27
3.1 Abordagem metodológica	27
3.2 Delimitação do campo de estudo e amostra	27
3.3 Os Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise	30
4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS	34
4.1 Titulação acadêmica dos docentes formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa	34
4.1.1 Titulações dos docentes e suas inter-relações com às áreas de ensino do DPE	43
4.1.2 Investimentos na formação continuada da docência e suas motivações	46
4.2 Os docentes formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e suas experiências no campo educacional	50
4.2.1 Experiência docente em nível da educação básica	50
4.2.2 Tempo de atuação profissional na docência do ensino superior	52
4.2.3 Áreas de atuação no ensino, linhas de pesquisas e projetos no ensino superior	54
4.2.4 O campo disciplinar de atuação e os possíveis diálogos com a Pedagogia	58
5 O QUE NOS REVELAM OS DOCENTES FORMADORES: PEDAGOGIA, ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO E DESAFIOS DOCENTES	66
5.1 Prioridades na atuação no ensino superior, tempo e escolha pela docência no curso de Pedagogia	66
5.2 Concepções sobre a Pedagogia como campo de formação e profissionalização	77
5.3 Saberes necessários à atuação como docente formador no curso de Pedagogia	85
5.4 Especificidades no que concerne a atuação no curso de Pedagogia e desafios enfrentados pelos docentes formadores	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
ANEXOS	114
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	115
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	116

ANEXO C – DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS DOCENTES FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA	117
---	-----

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – Teses e dissertações do Banco da CAPES sobre docentes formadores do ensino superior por título, autor, ano de publicação, nível e instituição.....	13
Quadro 2 – Artigos disponibilizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)	14
Quadro 3 – Síntese da organização curricular do curso de Pedagogia.....	29
Quadro 4 – Participantes da entrevista, área de atuação e disciplinas ministradas no ano de 2014.....	30
Quadro 5 – Relação das linhas de pesquisas dos docentes e as respectivas frequências em que foram citadas pelos docentes em seus currículos lattes	57

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1 – Formação acadêmica dos docentes do Departamento de Educação – Titulação e áreas de concentração	41
Tabela 2 – Tempo de atuação dos docentes na docência da educação básica e em demais cargos deste nível de ensino	51
Tabela 3 – Áreas de atuação dos docentes no ensino na graduação durante toda sua trajetória no ensino superior	55
Tabela 4 – Apresentação dos docentes e seus projetos pesquisas que envolvem o curso de Pedagogia	64

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1 – Áreas temáticas das titulações acadêmicas dos docentes de acordo com as grandes áreas de ensino do Departamento de Educação: Fundamentos, Didática e Gestão.	44
Figura 2 – Realização de especialização <i>latu sensu</i> , mestrado, doutorado e pós-doutorado de acordo com o ingresso na docência do ensino superior.	47
Figura 3 – Fases de desenvolvimento da carreira docente propostas por Huberman (1995).....	53
Figura 4 – Tempo de atuação no ensino superior com base no ciclo de vida docente defendido por Huberman (1995).....	54
Figura 5 – Categorias temáticas dos trabalhos sobre o curso de Pedagogia.....	65
Figura 6 – Prioridade de atuação no ensino superior.	69
Figura 7 – Indicadores dos saberes necessários à docência no ensino superior, segundo os docentes entrevistados.....	86
Figura 8 – Desafios enfrentados pelos docentes formadores: o público.	95
Figura 9 – Desafios enfrentados pelos docentes formadores do curso de Pedagogia no exercício de suas funções.	100

RESUMO

REIS, Cíntia Lopes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, fevereiro de 2016. **As concepções dos docentes formadores do curso de Pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo.** Orientadora: Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.

Neste estudo procurou-se compreender as concepções e os saberes que os docentes formadores do curso de Pedagogia possuem sobre a formação e a atuação profissional do pedagogo. Especificamente, os objetivos deste estudo formam: caracterizar a formação acadêmica e profissional desses docentes; identificar os motivos que determinaram sua escolha pela docência e, prioritariamente, pela atuação como formador no curso de Pedagogia; focalizar os saberes que consideram imprescindíveis para atuação como formadores; explicitar suas concepções sobre a Pedagogia como um campo de formação e profissionalização; e identificar os desafios que eles enfrentam no contexto de ensino. Os docentes de ensino superior assumem um papel importante na difusão e produção do conhecimento científico, bem como na formação de novos profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Constatamos que esses docentes se encontram comprometidos, também, com a formação de futuros pedagogos que atuarão principalmente na educação básica. Para atender aos objetivos propostos utilizamos a metodologia qualitativa, elegendo como sujeitos da pesquisa os docentes formadores do Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, que são atuantes no curso de Pedagogia. Como instrumento de coleta de informações privilegiamos o currículo *lattes* dos docentes, então vinculados ao DPE, e a realização de entrevistas semiestruturadas, com amostragem de 30% dos sujeitos. Para organização das informações obtidas utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial teórico que balizou este trabalho refere-se aos docentes formadores de novos professores, à Pedagogia, à atuação do pedagogo e ao curso de Pedagogia. Como norteadores dos diálogos acerca dos docentes formadores citamos Vaillant (2003), Pimenta e Anastasiou (2005), Mizukami (2005-2006), André *et al.* (2010a,b), dentre outros. No que se refere à Pedagogia, à atuação do pedagogo e ao curso de Pedagogia, balizamos nossas discussões nas considerações de Luzuriaga (1990), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001), Pimenta (2001), Marafon e Machado (2005), Saviani (2008), Franco, Libâneo e Pimenta (2011), entre outros, e também em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. As informações obtidas possibilitaram-nos identificar que os docentes formadores atuantes no curso de Pedagogia

têm formação em nível de doutorado, dentro da grande área da Educação, e que atuam em campos disciplinares que permitem o diálogo direto com o curso em que lecionam. Esses docentes relataram que o ensino deveria ser prioridade em suas atuações, porém, para cumprir o exigido pelas instituições, a pesquisa tem sido a atividade priorizada. No campo das experiências profissionais, constatamos que a minoria dos docentes formadores tinha alguma experiência em nível de educação básica e que suas escolhas por atuarem no curso de Pedagogia foram balizadas pelas trajetórias de vida e acadêmicas. Os docentes entrevistados compreendem a Pedagogia como sendo uma ciência da Educação e defendem que o pedagogo deve atuar prioritariamente nas escolas. Eles destacam como maior desafio de sua atuação na docência o público, ou seja, os alunos.

ABSTRACT

REIS, Cintia Lopes. M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February of 2016. **The conceptions of teacher educators from the Pedagogy course concerning to the formation and the role of a pedagogue.** Adviser: Ana Claudia Lopes Chequer Saraiva.

The aim of this study was to understand the conceptions and knowledge that teacher educators have about the formation and the professional performance of a pedagogue. Specifically, the objectives of this study were: to characterize the academic and professional training of those teachers; to identify their reasons for choosing teaching and, primarily, for working as instructors at the Pedagogy course; to determine the knowledge they consider essential to be a teacher educator; to explain their conception of Pedagogy as a training and professional field; and to identify the challenges faced in the teaching context. Higher education teachers play an important role in the dissemination and production of scientific knowledge, as well as in the new professionals training who will work in job market. We realized that those teachers are also committed to the future teachers training who will work mainly in basic education. To meet the proposed objectives we used the qualitative methodology, electing as the subjects of this research the teacher educators of the Department of Education (DPE) of the Federal University of Viçosa (FUV), Viçosa, Minas Gerais State, Brazil, which are active in the the Pedagogy course. As the information collection instrument we privileged the teachers' *lattes* curriculum, at that time linked to the DPE, and the carrying out of semi-structured interviews with a sample of 30% of the teachers. The content analysis technique was used in order to organize the obtained information (BARDIN, 2011). The theoretical reference that guided this study refers to the formation of new teachers, the Pedagogy, the role of the pedagogue and the Pedagogy course. As the dialogue guidances about the teacher educators we quote Vaillant (2003), Pimenta and Anastasiou (2005), Mizukami (2005-2006), André *et al.* (2010), among others. Regarding to the Pedagogy, the performance of the pedagogue and the Pedagogy course, we centered our discussions on considerations of Luzuriaga (1990), Mazzotti (1996), Pimenta (2001), Marafon and Machado (2005), Saviani (2008), Franco, Libâneo and Pimenta (2011), among others, as well as in documents such as the National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course. The information obtained allowed us to identify that the Pedagogy course professors have doctoral-level training in the area of Education and that they work with the disciplines

that enable direct dialogue with the course in which they teach. The professors reported that teaching should be a priority in their performances, however, to meet the institution requirements, research has been their main activity. In the field of professional experience, we found out that the minority of the teacher educators had some experience in basic education level. Their choices for working in the Pedagogy course were based on their trajectories and academic life. The interviewed teachers understand Pedagogy as a science of Education and argue that a pedagogue should act primarily in schools. They stand out the public, that is, the students, as the biggest challenge of their teaching role.

1 INTRODUÇÃO

A cada dia, com maior intensidade, os professores vêm sendo responsabilizados pela natureza e pela qualidade do trabalho educativo. Nas últimas décadas, a formação de professores, em todos os níveis de ensino, vem se tornando um campo promissor de pesquisas na comunidade científica.

Em se tratando, especificamente, dos docentes do ensino superior, podemos identificar uma diversidade de possibilidades de objetos de estudos realizados sobre o seu trabalho na universidade, as políticas públicas para formação de professores universitários, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional, os desafios enfrentados em sua atuação, dentre outros.

Os docentes de ensino superior assumem papel importante na difusão e produção do conhecimento científico, bem como na formação de novos profissionais que atuarão no mercado de trabalho. Compreendemos, assim, que eles se encontram comprometidos também com a formação de futuros professores, portanto não podemos negligenciar a importância da formação pedagógica que eles receberam ou os investimentos que vêm fazendo no curso de seu desenvolvimento profissional.

Referindo-se à formação do docente do ensino superior, Saraiva (2005), Ferenc (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), Mizukami (2005-2006), Januario (2007), dentre outros, fizeram considerações importantes sobre os docentes do ensino superior e seu processo de socialização e desenvolvimento profissional, ressaltando as experiências vivenciadas em suas trajetórias de escolarização e atuação profissional. Esses estudos destacam que, devido à carência de formação pedagógica para o exercício da docência, muitos professores universitários agem de forma intuitiva e autodidata, respaldando-se nos saberes disciplinares (conteúdos específicos de sua área de formação) e da experiência (adquiridos no exercício da prática docente ou ancorados nas referências de seus ex-mestres).

Atestam, ainda, que muitos docentes são preparados para se tornarem bons pesquisadores, mas carecem de uma formação que também os potencialize para atuar nas atividades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996) regulamenta em seu Art. 66 que a formação dos docentes do ensino superior deverá ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

As exigências legais não explicitam ou atentam para a relevância da formação pedagógica para o exercício profissional da docência no ensino superior, apenas indica em qual nível essa formação deve ocorrer. Fica subtendido, portanto, que para ser um “bom” professor basta que seja um “bom” pesquisador. Nesse contexto somam-se, ainda, os critérios de avaliação das instituições de ensino superior subsidiadas pela Coordenação e Aperfeiçoamento dos Docentes do Ensino Superior (CAPES), cujos indicadores de avaliação e pontuação do desempenho dos docentes universitários são consideravelmente mais altos em se tratando de atividades correlacionadas à pesquisa, em detrimento das atividades de ensino e extensão.

Alia-se a esse contexto a ausência de políticas educacionais que demandem e priorizem também a formação pedagógica de professores no ensino superior. Segundo Mizukami (2005-2006), a maioria das políticas educacionais é pensada e implementada visando, prioritariamente, à formação do docente da educação básica. Esse é um dado preocupante, uma vez que a precarização da formação dos docentes do ensino superior traz consequências que afetam não apenas esse nível de ensino. Dessa forma, o docente universitário é responsável pela formação de futuros professores, que irão ingressar no magistério em todos os níveis de ensino: fundamental, médio e superior.

Em se tratando de docentes formadores de professores existe uma especificidade em relação à docência universitária. Todo docente é, por excelência, formador. Contudo, o docente formador de professores deve apresentar um diferencial em sua formação e atuação profissional, especificamente em relação aos saberes e às práticas que qualificam suas ações. Nesse sentido, Mizukami (2005-2006) defende que o professor formador deve passar por um processo de formação contínuo, em que se priorize a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, possível de oportunizar ao futuro professor o aprender a ensinar dentro dos mais diversos contextos de ensino. Ressalta que os formadores devem construir vários modelos para o desenvolvimento profissional dos que estão formando, de maneira que não abandone suas crenças e seus valores. A autora aponta, ainda, a necessidade desses profissionais construírem comunidades de aprendizagem que envolvam os professores das escolas básicas e os docentes formadores da universidade, e considera que os formadores de professores precisam ter atitudes investigativas em sua atuação profissional.

Dialogando com autores e pesquisadores (MARQUEZAN, 2004; PACHANE, 2004; BAZZO, 2005; BORDAS, 2005; BIZARRO, 2005; FERENC, 2005, 2007; PINTO, 2005; RIBEIRO; SOARES, 2006; ZANOTELLI, 2006; NASCIMENTO, 2007;

ROSADO, 2007; FAGUNDES, BROILO; FORSTER, 2008; CUNHA, 2009; ANDRÉ *et al.*, 2010; FIGUEIREDO CUNHA, 2010; COSTA, 2010; ISAIA *et al.*, 2010; PRADO, 2011; TEIXEIRA, 2012; SEVERO, 2013) que têm buscado compreender os contextos de formação e atuação profissional dos docentes formadores de professores nos últimos dez anos (2003-2013), foram selecionados 31 trabalhos referendados em pesquisas nacionais, nas fontes: Banco de Teses da CAPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e as revistas científicas E-Curriculum (PUC-SP), Solettras (UERJ), Revista Diálogo Educacional, Educação e Linguagem, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A opção por utilizar como fontes de busca o Banco de Teses da CAPES e os eventos da ANPEd ocorreu no curso da disciplina EDU 640 – Formação de Professores: perspectivas atuais, ministrada no segundo semestre letivo do ano de 2013, como parte curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. A professora da disciplina solicitou um trabalho sobre o Estado do Conhecimento do objeto de estudo de cada mestrando, estabelecendo as duas fontes de busca. Os artigos encontrados nas referidas revistas científicas foram utilizados como complementação teórica.

Esses trabalhos revelaram que a formação dos docentes formadores foi referendada no paradigma da racionalidade técnica que ainda se faz presente no exercício da docência, porém esses profissionais não desconsideraram a importância do ensino reflexivo. A atuação profissional no ensino superior torna-se também um espaço de aprendizagem e de ressignificação da docência, envolvendo a construção de saberes e identidades por meio de um processo dinâmico que sofre influência de vários elementos envolvidos na trajetória de formação, bem como dos lócus de trabalho que envolve as relações interpessoais, as atividades e as experiências desenvolvidas.

As pesquisas evidenciam, ainda, desafios enfrentados pelos docentes formadores relativos à diversidade da clientela escolar, que apresenta carência de conhecimentos básicos, desvalorização dos saberes pedagógicos em relação aos específicos, visão utilitarista e pragmatista da formação, desinteresse pela profissão docente, dentre outros (ANDRÉ *et al.*, 2010).

Diante dessas considerações, fica explícita a importância de ocorrer maiores investimentos na formação inicial e continuada dos formadores no âmbito político, científico e acadêmico. Tendo em vista o levantamento prévio de pesquisas realizadas no âmbito dos docentes universitários, identificamos um vasto campo de pesquisa em desenvolvimento que poderá contribuir para o diagnóstico dos contextos de formação e

atuação dos docentes comprometidos com a formação de futuros professores, buscando estabelecer pontos de confluência e divergências. Nesse sentido, buscamos problematizar: Quais relações podem ser estabelecidas entre a formação que os docentes universitários formadores de professores recebem (tornando-se, por excelência, pesquisadores) e a formação que irão proporcionar aos futuros docentes? Caso exista uma especificidade no que se refere à formação profissional para que um docente universitário venha a se tornar um formador de professores, o que ele tem a dizer sobre seus saberes profissionais e práticas vivenciadas no âmbito da atuação profissional?

Para responder essas questões, o presente trabalho se organiza em: apresentação da construção do objeto de pesquisa e diálogo com autores sobre a Pedagogia, o curso de Pedagogia e os docentes formadores; procedimentos metodológicos, ou seja, os caminhos trilhados na realização da pesquisa; discussão dos capítulos analíticos, abordando as informações referentes à formação e atuação profissional dos docentes formadores; análises das falas dos docentes formadores no que tangem à formação docente continuada, a atuação profissional no ensino superior, a escolha pela docência, o diferencial em atuar em um curso de Pedagogia, a compreensão por Pedagogia e atuação profissional do pedagogo e os desafios enfrentados na docência; e considerações finais, que não têm o objetivo de finalizar as discussões, mas sim potencializá-las dentro no meio acadêmico e profissional.

1.1 A construção do objeto de estudo

Com o processo de massificação do ensino básico ocorrido nas últimas décadas do século XX, os resultados da qualidade de ensino passaram a ser temas recorrentes de questionamentos, uma vez que se apresentavam insatisfatórios. Em face desse contexto, os professores atuantes nesse nível de ensino passaram a ser responsabilizados. Assim, a formação dos docentes da educação básica e as práticas de ensino tornaram-se temas de recorrentes debates e investimentos. A formação docente ganhou, então, visibilidade em se tratando da qualidade da educação almejada e ofertada pelas instituições de ensino.

Um aspecto pontual abordado nas pesquisas realizadas se refere aos condicionantes que podem comprometer o processo educacional e a atuação docente na educação básica. Fazendo um recorte desses condicionantes e de sua influência, consideramos a impossibilidade de dissociar a formação inicial da docência, propiciada aos estudantes pelas instituições de ensino superior, e da formação e atuação profissional

de seus docentes formadores. Sendo assim, buscamos indagar: a quem compete a formação dos docentes da educação básica?

De acordo com a LDB nº 9.394/1996, a formação dos professores da educação básica fica a cargo das instituições de ensino superior, estabelecido pelo Art. 63, que define:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Nas instituições de ensino superior destacamos o papel atribuído a seus docentes na formação profissional e pessoal de seus estudantes. O acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos ocorre, em grande parte, pela ação mediadora daqueles que fazem a transposição didática desses conhecimentos. Neste sentido, uma segunda questão se apresenta: quem são eles?

Vários pesquisadores do campo da formação docente como Pimenta e Anastasiou (2002), Vaillant (2003), Mizukami (2005-2006), Reis e Saraiva (2009), Tardif (2002), Aquino (2011) e Teixeira (2012), dentre outros, argumentam que os docentes formadores influenciam, significativamente, a formação de novos professores, por atuarem por meio de práticas educativas e serem agentes transformadores de conceitos e concepções sociais e culturais. Referindo-se à formação dos profissionais que optam pelo magistério, mencionamos a importância conferida aos cursos de licenciatura e aos seus docentes.

Dados extraídos das pesquisas selecionadas no Banco de Teses da CAPES e no *site* da ANPEd, publicadas nos últimos dez anos, sobre docentes formadores revelam que ainda não foram definidas diretrizes para atuação desse profissional em sala de aula e que a formação daqueles se apresenta incipiente e precária, devido à ausência de investimentos na formação pedagógica. Como mencionado, o perfil e a formação dos docentes universitários estão voltados para sua atuação como pesquisadores. Portanto, ao pensar nos docentes envolvidos nos cursos de licenciatura, este fato parece ser mais agravante, pois o objetivo desses cursos é promover a formação inicial da docência.

Na qualidade de ex-aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia, acrescento às considerações científicas as experiências formativas vivenciadas, memorizadas e significadas que possibilitaram a construção de saberes e práticas educativas no meu desenvolvimento profissional. Um aspecto preocupante dizia respeito às poucas

referências, aos diálogos e aos questionamentos quanto à concepção do que é ser pedagogo, à sua profissionalização e ao maior conhecimento sobre a Pedagogia como um campo científico por parte dos docentes formadores em sua atuação disciplinar. Esta ressalva ganha ressonância na pesquisa de Aquino (2011), referente às representações sociais de egressos do curso de Pedagogia sobre os espaços de atuação do pedagogo. Neste estudo, os sujeitos reconhecem que o curso apresenta lacunas que comprometeram a qualidade de sua formação, trazendo implicações em sua atuação nos mais diversos campos pedagógicos. Dentre essas lacunas, fazem referência à ausência de uma discussão, por parte de seus docentes, sobre o Projeto Político Pedagógico do curso e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), vindo a ser um dos fatores que podem comprometer o entendimento do papel e das funções do pedagogo no contexto social e educativo.

A iniciação à docência instigou também momentos de tensão e de reflexão, que ocasionaram o confronto entre o idealizado e o vivido, o necessário e o possível, possibilitando identificar lacunas que remetem à estrutura curricular e à sua operacionalização pelos docentes formadores do curso de Pedagogia. Dentre essas, destacam-se: falta de articulação entre teoria e prática; ensino conteudista, técnico e pouco reflexivo; e inserção tardia nas escolas por meio dos estágios obrigatórios. Em face deste contexto, emergem outros questionamentos quanto à concepção dos docentes formadores sobre a Pedagogia como campo científico e profissional, sua inserção no contexto de formação e, ainda, que saberes mobilizam e consideram relevantes para a formação profissional de futuros pedagogos.

Buscando dialogar com pesquisas sobre os docentes formadores que atuam nos cursos de licenciatura em Pedagogia, identificamos o estudo de Severo (2013), que traz considerações sobre a visão dos docentes formadores do curso de Pedagogia em que eles atestam a impossibilidade de estabelecer uma relação, em suas práticas, entre o seu campo disciplinar de atuação e a concepção de Pedagogia.

As interlocuções estabelecidas entre as experiências formativas vivenciadas e as pesquisas já desenvolvidas culminaram na construção do objeto de estudo: “as concepções e os saberes dos professores formadores do curso de Pedagogia sobre a formação e atuação do pedagogo”. Portanto, a pesquisa apresentou como objetivo geral caracterizar as concepções e os saberes dos docentes formadores que atuam no curso de Pedagogia sobre a Pedagogia e o campo de atuação do pedagogo. Especificamente objetivou-se:

- caracterizar a formação acadêmica e profissional desses docentes;
- identificar os motivos que determinaram sua escolha pela docência e, prioritariamente, pela atuação como formador no curso de Pedagogia;
- focalizar os saberes que consideram imprescindíveis para a atuação como formadores;
- explicitar suas concepções sobre a Pedagogia como um campo de formação e profissionalização; e
- identificar os desafios que enfrentam no contexto de ensino.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Os docentes formadores: especificidades e desafios no âmbito profissional

2.1.1 A universidade e seus docentes

A universidade, segundo André e Junckes (2012), é por excelência um lócus de formação e atuação profissional dos docentes universitários. É o contexto em que se produzem ciência, cultura, tecnologia, política e economia, mas que, segundo pesquisas, não tem contribuído para a formação de professores no sentido de os levar a atuar de acordo com o que os contextos sociais exigem.

Segundo Almeida (2012) e Eltermann (2012), a universidade existe há nove séculos. Ressalta-se que no período da Idade Média consistia em uma instituição de cunho religioso, que se preocupava com o conhecimento universal que pudesse auxiliar a sociedade. Essa instituição permanecia fechada e seus docentes viviam enclausurados, como forma de se protegerem do universo externo. A universidade era compreendida como uma instituição social que considerava o ensino e a pesquisa indissociáveis.

Até o século XIX ocorreram poucas modificações no caráter da instituição universitária, que se manteve isolada do conhecimento produzido fora de seus muros. A partir desse período as modificações ocorreram, principalmente, com base em dois modelos: o napoleônico e o humboldtiano. Segundo Almeida (2012), o primeiro

visava à formação de nova elite intelectual capaz de contribuir para a viabilização do projeto burguês, caracterizou-se pela preservação da ideia de universalidade e de difusão do saber construído, criou as regulamentações profissionais, cerceou a autonomia da universidade e instituiu a proteção do Estado. Já o modelo humboldtiano, que buscou constituir a formação de uma elite alemã, consagrou a separação da universidade do controle do Estado, assegurando-lhe liberdade diante do poder e da religião, e fez que a autonomia e a pesquisa se tornassem as marcas distintivas da ideia moderna de universidade (p. 41).

Por meio desses dois modelos, a universidade passou a ser um campo de problematização da cultura europeia, o que possibilitou a inserção de outras culturas na instituição. Diante desse contexto, houve grande avanço de novas ciências e especializações que contribuíram para o crescimento da fragmentação dos conteúdos e das ciências.

Segundo Chauí (2003) e Eltermann (2012), somente após a Revolução Francesa surgiu uma instituição de ensino superior que se subordinava ao Estado, fato ocorrido devido a alterações dos modelos de até então, por meio do modelo de universidade napoleônica. Destaca-se, ainda, que só a partir da segunda metade do século XX a produção do conhecimento das universidades passou a ser regida pela razão.

No que se refere às instituições de ensino superior do Brasil, sabe-se que os primeiros cursos foram criados após a chegada da Família Real na, então, Colônia. Em 1808 criou-se o curso Médico de Cirurgia na Bahia e foi instituído o Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em seguida, em 1810, foi criada a Academia Real Militar, que visava à formação de engenheiros civis e militares. A primeira universidade foi criada em 1920, no Estado do Rio de Janeiro, sendo nomeada como “Universidade do Rio de Janeiro”. Apenas a partir da década de 1960 iniciou-se, concretamente, a expansão das universidades, observando-se maior aumento quanto às instituições de ensino superior privadas.

O modelo de instituição que predominou no País, segundo Mazetto (1998) e Eltermann (2012), foi o da universidade napoleônica. Essa priorizava os conhecimentos exatos e tecnológicos em detrimento dos conhecimentos humanos e sociais. Reúnem a essa característica o princípio da departamentalização, a divisão de cursos em áreas e a finalidade de formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho.

Chauí (2003) e Pimenta e Anastasiou (2005) fazem crítica à atual função que a universidade possui diante da sociedade neoliberalista. Segundo as autoras, no início a universidade possuía função social, ao contribuir com a formação de cidadãos críticos e participativos socialmente. Nesse sentido, elas concebem a universidade como instituição educativa cujo objetivo é o exercício da crítica, que deve se

Sustentar na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. (p. 162).

Assim, considera-se que a universidade tenha papel antagonista e complementar, pois ao mesmo tempo em que pode transformar situações sociais, pode conservar situações históricas sociais. Portanto, não é apenas receptora de cultura, mas também criadora. Para atingir suas finalidades, a universidade possui dois princípios: a convicção que a instituição é espaço democrático que contempla a diversidade e a pluralidade de pensamentos e a convicção que a qualidade do processo educativo é resultante da

participação de todos os sujeitos envolvidos. Assim, Pimenta e Anastasiou (2005) declaram como funções universitárias:

Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (p. 163).

Observa-se, assim, que a universidade possuía uma função social que não tem sido abordada na sociedade neoliberal, que se caracteriza pela busca de estabilidade monetária por meio de contenção de gastos sociais, causando aumento do desemprego e desarticulação sindical e incentivando o crescimento de redes privadas. A universidade passa a aderir o caráter de organização social, pois atua de acordo com um conjunto de regras e normas que são aplicadas a todas as manifestações sociais, perdendo, portanto, sua autonomia (CHAUÍ, 2003).

A universidade como espaço de atuação e de formação dos docentes universitários é criticada por Chauí (1999, 2001) por se caracterizar como instituição operacional, priorizando a transmissão rápida de conhecimentos, preocupando-se em habilitar os graduandos de forma mais veloz para que estes sejam inseridos rapidamente no mercado de trabalho. A universidade passa a possuir função de treinamento e adestramento social, produzindo, segundo Chauí (1999, 2001), incompetentes sociais e presas fáceis de dominação pelo sistema neoliberal. Dessa maneira, a autora afirma que a universidade pode ser definida como operacional, por não ser criadora de pensamentos críticos. Diante deste contexto, cabe-nos questionar como a formação, a preparação e a atuação do docente universitário têm ocorrido, bem como em que condições estas ocorrem.

A docência no ensino superior é exercida por profissionais de diversos campos disciplinares e de investigação. Segundo Saraiva (2005) e Januário (2007), muitos desses profissionais não recebem formação pedagógica que os capacite para atuar como docentes nas atividades de ensino.

Referindo-se aos docentes universitários, Januario (2007) disserta que eles não se enxergam como professores, devido à desvalorização social que esse cargo acarreta. Segundo Benedito (1995), muitas vezes os professores universitários aprendem a ser professores por meio de processos de socialização, das experiências como docentes, de suas trajetórias escolares e também com seus ex-professores. Esse quadro é preocupante ao considerarmos, ainda, que no atual cenário o número de docentes universitários tem

aumentado quantitativamente devido ao aumento de cursos, fato que tem provocado muitos questionamentos em relação à qualidade da formação e atuação desses profissionais (PIMENTA, 2002). Passos (2007) compartilha das ideias dos autores anteriores, demonstrando em seu trabalho que:

Considerando o panorama internacional, constata-se em grande parte dos países mais desenvolvidos o crescimento da preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores universitários, pois o número de docentes universitários aumentou 40 vezes no período de 1950 a 1992, saltando de 25 mil para um milhão (Unesco, Cresalc, 1996). Aqui no Brasil, os dados do Censo do Ensino Superior do Inep revelam que o número de funções docentes no ensino superior saltou de 109 mil em 1980 para 279 mil em 2004, ou seja, um aumento aproximado de 154% (2007, p. 102).

Nesse sentido, André e Junckes (2012) afirmam que

As pesquisas sobre a formação docente têm demonstrado que ainda há muito por fazer, pois, segundo pesquisadores tais como Pimenta *et al.* (2005), Roldão (2005), entre outros, os cursos de formação não vêm respondendo às necessidades profissionais que o contexto social exige (p. 522).

Ao abordar a formação dos docentes do ensino superior, Mizukami (2005-2006) assinala que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem investido ao colocar como obrigatória para seus bolsistas de pós-graduação (mestrado e doutorado) a realização de estágio em docência no ensino superior, bem como possibilita de se tornem professores substitutos de instituições superiores de ensino sem cancelamento da bolsa de estudos cedida pela instituição.

Faz-se necessário, ainda, abordar o processo de desprofissionalização dos professores. Passos (2007) ressalta alguns dos aspectos desse processo, como a flexibilização nos regimes de trabalho dos professores no ensino superior em decorrência da LDB nº 9.394/1996, a contratação em maior número de professores substitutos, as cobranças por produções acadêmicas, o maior desenvolvimento de pesquisas com poucos recursos, bem como o cansaço e até mesmo a depressão dos professores. No que se refere à profissionalização docente, Sacristán (1991) pontua ser necessário entender a docência como um processo que está em constante movimento.

Como a profissionalização docente, a construção da identidade docente não é algo pronto e inacabado. Para Pimenta (2002), a identidade profissional se constrói com base nos significados sociais que recebem, nas formações inicial e continuada, bem como na

prática profissional. Portanto, a autora pondera que a identidade docente está vinculada ao significado que cada docente

... confere à atividade docente do 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 e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2002, p. 19).

Nesse sentido, devemos considerar a construção de identidades, observando que cada docente terá sua história e suas próprias experiências de vida, de formação e profissionais, em diversos contextos. Nóvoa (1997) argumenta que não existem dois professores que possuam a mesma identidade como educador.

Diante das considerações apresentadas, questiona-se: Quem são os docentes formadores de professores?

2.1.2 Os docentes formadores e estudos relacionados

O docente formador de professores é definido por Vaillant (2003) como o profissional que tem a função de mediar a aquisição de conhecimentos de forma comprometida e responsável. No presente estudo, a expressão “formador” será entendida como o docente universitário que contribuirá para a formação inicial de novos professores. Portanto, a função básica de um formador de professores é habilitá-los para a atuação docente, dentro de um processo crítico, autônomo e responsável (MIZUKAMI, 2005, 2006). Nesse sentido, a formação profissional de novos docentes é o eixo central da atuação dos docentes formadores (IMBERNÓN, 2000).

De acordo com André *et al.* (2010a), os docentes formadores apontam como desafios na sua prática a mudança de clientela e as formas que buscam para se adaptarem a essas mudanças. Os novos alunos dos cursos de licenciatura chegam com uma visão pragmatista e utilitarista da formação que receberão, bem como se inserem nos cursos com pouco domínio dos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na educação básica. As autoras também destacam que dentre as dificuldades que os professores encontram, quanto aos novos discentes, estão o desrespeito às regras estabelecidas para o cotidiano na sala de aula, a displicência durante as aulas, a desvalorização pelos

conhecimentos teóricos e sistematizados, a dificuldade em leitura e escrita, o imediatismo, o desinteresse pela profissão docente, entre outros.

Passos (2007) ressalta que a insuficiência de estudos relacionados aos vários aspectos do trabalho docente no ensino superior, às políticas públicas para formação de professores, ao desenvolvimento profissional, à carreira docente, à sindicalização e às condições de trabalho, como também a organização institucional, tem afetado o trabalho docente diante do contexto de mudança social e tecnológica, etc.

Com base nas fontes de pesquisa Banco de Teses da Capes e ANPED, apresenta-se nos Quadros 1 e 2 a relação de trabalhos que mais se vincularam à temática de estudo, ou seja, os docentes formadores de futuros professores. Esses trabalhos foram selecionados por meio de uma pesquisa realizada com o intuito de verificar as produções existentes e identificar lacunas de investigações sobre a temática de estudo proposta.

No Quadro 1 encontram-se as pesquisas disponíveis no Banco de Teses da CAPES, encontradas por meio de busca utilizando as expressões-chaves “docentes formadores do curso de pedagogia”, “docentes formadores de professores”, “professores formadores de professores”, “docentes do ensino superior” e “docentes universitários”.

Quadro 1 – Teses e dissertações do Banco da CAPES sobre docentes formadores do ensino superior por título, autor, ano de publicação, nível e instituição

Título	Autor (a)	Ano	Nível	Instituição
Saberes docentes: o ensino reflexivo no olhar do professor formador.	MARQUEZAN, Fernanda F.	2004	Mestrado	UPF
Significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de ensino superior	BIZARRO, Adelina M. Salles.	2005	Mestrado	UFPE
Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional	FERENC, Alvanize Valente Fernandes.	2005	Doutorado	UFSCar
Docência no ensino superior: professores formadores e sua formação	ZANOTELLI, Germana A. Costa.	2006	Mestrado	UECE
Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia da URI/Santiago	ROSADO, Fernanda Pena Noronha.	2007	Mestrado	UNISINOS
Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas.	CUNHA, Aldina de Figueiredo.	2010	Mestrado	UFPI
A docência do professor formador de professores.	COSTA, Josilene S. Da.	2010	Doutorado	UFSCar
Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de educação infantil	PRADO, Alessandra E. F. Gonçalves.	2011	Mestrado	PUC - Campinas

Fonte: banco de teses da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>.

Quanto à busca realizada na ANPEd, foram identificados 15 trabalhos relacionados ao tema, dentro dos grupos de trabalhos (GT): 04 – Didática, 08 – Formação de Professores e 11 – Política da Educação Superior, como apresentado no Quadro 2. Ressalta-se que foram avaliados todos os grupos de trabalhos em todas as Reuniões Anuais da ANPEd disponíveis em seu *site* oficial.

Quadro 2 – Artigos disponibilizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Título	Autores	Reunião/GT
Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência	PACHANE, Graziela Giusti.	27ª Reunião GT 11
A docência na educação superior: saberes e identidades	PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves.	28ª Reunião GT 04
Uma experiência de formação para professores do ensino superior	BAZZO, Vera Lúcia.	28ª Reunião GT 11
Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência	BORDAS, Mérión Campos.	28ª Reunião GT 11
A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura	RIBEIRO, Marinalva Lopes. SOARES, Sandra Regina.	29ª Reunião GT 08
Os formadores de professores e a constituição do <i>habitus</i> profissional	NASCIMENTO, Maria Das Graças.	30ª Reunião GT 08
Narrativas de Professores Universitários sobre seu processo de socialização profissional.	FERENC, Alvanize Valente Fernandes.	30ª Reunião GT 08
É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos	FAGUNDES, Maurício César Vitória. BROILO, Cecília Luiza. FORSTER, Mari M. dos Santos.	31ª Reunião GT 04
Trajatórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional	CUNHA, Maria Isabel da.	32ª Reunião GT 04
O campo da iniciação à docência universitária como um desafio	CUNHA, Maria Isabel da.	33ª Reunião GT 04
Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças	ANDRÉ, Marli E.D. Afonso de. PASSOS, Laurizete Ferragut. HOBOLD, Márcia de Souza. AMBROSETTI, Neusa Banhara. ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de.	33ª Reunião GT 08
Educação superior: a entrada na docência universitária	ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. MACIEL, Adriana M. da Rocha. BOLZAN, Doris Pires Vargas.	33ª Reunião GT 08
A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações	PAULA, Lucimara Cristina de. MELLO, Roseli Rodrigues de.	34ª Reunião GT 08
Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas	TEIXEIRA, Cristina Maria D'ávila.	35ª Reunião GT 04
Perspectivas didáticas de professores formadores de pedagogos: incidências da significação da pedagogia	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima.	36ª Reunião GT 04

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>.

Quanto aos procedimentos metodológicos utilizados nas produções científicas, identifica-se a prioridade para as pesquisas de cunho qualitativo, prevalecendo os tipos de pesquisas: etnográfica, estudo de caso, narrativas, exploratória ou dialógica comunicativa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram elencados como sendo aplicação de questionário, observação, narrativas, análise documental, revisão bibliográfica, associação livre e entrevistas semiestruturadas, sendo este último o mais recorrente. Os sujeitos participantes das pesquisas, em sua maioria, foram docentes atuantes no ensino superior.

Agrupando os objetos contemplados nos trabalhos pesquisados que mais se identificavam com a temática dos docentes formadores, foi possível identificar os respectivos eixos temáticos relacionados aos docentes formadores de professores: 1) as representações sobre a profissão docente; 2) os saberes docentes mobilizados na prática educacional; 3) a didática no trabalho docente; 4) o aprendizado e a socialização profissional da docência; e 5) as políticas de formação pedagógica.

No eixo temático **representações sobre a profissão docente**, pode-se fazer referência à pesquisa de Prado (2011), que objetivou conhecer, por meio dos professores formadores atuantes no curso de Pedagogia, a influência da formação inicial na construção das representações sociais que os futuros professores de educação infantil têm de si e da profissão. A autora identificou a necessidade de fazer uma revisão dos conceitos e das concepções sobre educação infantil e de enfatizar a necessidade de repensar um novo valor para o professor dessa etapa de escolarização.

Ribeiro e Soares (2006), analisando as representações de professores dos cursos de licenciatura sobre suas práticas educativas, constataram que essas representações sociais estão ancoradas em elementos característicos da tendência emergente de prática educativa que aborda diversas perspectivas, como o paradigma holístico, a abordagem progressista, o ensino como pesquisa e a instrumentação da tecnologia inovadora. Constataram, também, que nas representações dos docentes formadores há alguns resquícios de atitudes relacionadas ao paradigma conservador.

No que se refere aos saberes docentes mobilizados na prática educacional, Cunha (2010) investigou a docência universitária e sua articulação com saberes docentes e práticas pedagógicas. Segundo a autora, os docentes pesquisados possuíam formação, muitas vezes, baseada no paradigma da racionalidade técnica, sendo ainda referenciada no exercício de sua docência. A pesquisadora constatou que, na academia, os professores mobilizam múltiplos saberes, que são incorporados e articulados aos diferentes contextos

da prática pedagógica, como: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber profissional, o saber experiencial e o saber cultural.

Rosado (2007) investigou os saberes e os conhecimentos docentes necessários à prática pedagógica de professores do curso de Pedagogia. Seu estudo revelou que os professores valorizam o curso de Pedagogia quanto à sua função de preparar seus discentes para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A autora constatou que a formação acadêmica não os preparou para a docência e, por essa razão, indica a atuação no curso de Pedagogia como um espaço de aprendizagem profissional da docência.

Pinto (2005) abordou os saberes docentes mobilizados pelos professores universitários e como estes constroem sua identidade profissional. Considerou que não há uma linearidade quanto à identidade profissional dos docentes, por existir uma dinamicidade no processo de sua construção. O autor destacou, também, que o espaço de atuação do professor e os saberes que ele mobiliza se mostram significativos para sua construção identitária.

Pinto (2005), Rosado (2007) e Cunha (2010) ressaltaram que os docentes formadores reconhecem os saberes da experiência¹ como sendo os mais essenciais na atuação docente.

Marquezan (2004) buscou examinar como a proposta básica da concepção do professor reflexivo seria apreendida por docentes que atuam em cursos de Pedagogia. A autora constatou ser necessário problematizar e contextualizar a questão da reflexão na formação dos profissionais da área do magistério, considerando que o ensino reflexivo tem sido apropriado de modo acrítico, correndo-se o risco de alteração apenas no discurso.

André *et al.* (2010b) focalizaram o trabalho docente do professor formador em um contexto de reformas educativas e de mudanças no mundo contemporâneo. As autoras ressaltaram o empenho dos formadores em desenvolver um trabalho consistente em sala de aula, muito embora encontrem grandes desafios diante das mudanças no perfil sociocultural dos alunos que chegam às licenciaturas. Portanto, faz-se necessário que os docentes universitários revejam seus próprios saberes, na tentativa de adequar suas práticas ao contexto em que atuam.

¹ Segundo Tardif (2004), os saberes das experiências são os que resultam do exercício da atividade docente, das vivências de situações específicas no espaço educacional que passam a ser incorporadas às características individuais e coletivas “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Retratando a didática desenvolvida no trabalho docente, Bizarro (2005) e Severo (2013) estudaram os processos didáticos empregados na formação de futuros professores, tendo como premissa a percepção de docentes formadores. Neste sentido, as análises de Bizarro (2005) mostram que o significado da Didática reitera a existência de alguns avanços teórico-práticos. Outro aspecto verificado diz respeito à necessidade da existência de uma formação continuada, principalmente, no aspecto pedagógico. No estudo de Severo (2013), foi possível verificar que os professores formadores consideram importante a discussão sobre a identidade da Pedagogia e do pedagogo, porém não foi possível determinar como essa discussão pode, didaticamente, ser operacionalizada no contexto das disciplinas.

Tangenciando o aprendizado e a socialização profissional da docência, Ferenc (2005, 2007) avaliou como o professor universitário aprende a ensinar e os saberes e as estratégias ele que constrói. Segundo a pesquisadora, é necessário que o professor universitário faça investimento no ensino, tanto em termos de pesquisas e produções, como na criação de espaços em que o pesquisador-professor tenha a possibilidade de estabelecer uma interlocução frequente com seus pares, sobre seus saberes, suas estratégias e seus embates na prática de ensino.

Zanotelli (2006) estudou os processos formativos do professor-orientador da ação docente supervisionada de um programa de formação docente em nível superior. Identificou que o professor-orientador surgiu no cenário pedagógico como um novo agente social, que nem sempre pertenceu aos quadros da instituição pesquisada, e que atua junto aos alunos tentando fazer uma reflexão dentro de um contexto contraditório e de relações de trabalho desgastantes.

Costa (2010) objetivou compreender as aprendizagens vivenciadas pelo professor formador durante a atuação na licenciatura, analisar as prioridades que ele estabelece ao ensinar e compreender como ele organiza seu trabalho docente e os saberes que mobiliza. O estudo possibilitou concluir que a docência do professor formador apresenta muitos elementos de aproximação com a docência em outros contextos de ensino e formação. Destaca-se também o fato de a formação inicial na licenciatura poder influenciar o direcionamento que cada formador imprimirá ao seu trabalho.

Bazzo (2005) relacionou o surgimento de demandas por formação com as primeiras constatações originadas dos novos processos de avaliação institucional das universidades. Como considerações, a pesquisadora verificou que as leis existentes que retratam a educação superior apenas deixam claro o nível acadêmico, ou seja, a titulação

necessária para se tornar um professor universitário, não especificando o modo como deve ocorrer a formação para o exercício dessa profissão.

Bordas (2005) investigou se na universidade o ensinar é considerado ocupação ou profissão, bem como se os docentes universitários assumem sua “professoralidade”. Constatou que existe uma conturbada relação dos docentes doutores com as concomitantes tarefas de ensino e desenvolvimento de pesquisas. Neste sentido, afirma ser necessária a busca por meios de conduzir o corpo docente universitário a um lócus de convivência pacífica e produtiva.

Fagundes, Broilo e Forster (2008) procuraram entender a possibilidade da construção da docência universitária no contexto de um Projeto Político-Pedagógico de intencionalidade emancipatória. Concluíram que o processo de construção da docência não é linear, mas perpassado por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas. Assim, defendem que só um processo aberto, dialógico e dialético permitirá o surgimento de contradições e, no trato coletivo, o embasamento do caminho para superá-las.

Isaia, Maciel e Bolzan (2010) estudaram os ciclos de vida profissional de professores do ensino superior, no entendimento de suas trajetórias vividas. Neste sentido, concluíram que a característica mais marcante diante da entrada na docência é a falta de preparação específica para atuar no ensino superior e que a escolha pela docência tem sido acidental, ou seja, os docentes não desejavam trilhar esse caminho.

Cunha (2010) estudou casos de jovens que almejavam seguir a carreira na docência universitária e buscavam em seus cursos de pós-graduação receber qualificação necessária para sua atuação. Esses jovens, segundo a autora, sentiram a falta de formação pedagógica mesmo em nível da pós-graduação. Assim, nesses tempos de interiorização e massificação do trabalho, quando incorporados à docência no ensino superior os novos docentes descobrem que se exige maior gama de saberes para atuação na modalidade de ensino.

Nascimento (2007) objetivou analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora identificou a necessidade de garantir nos cursos de formação um corpo docente que, além da titulação adequada, tenha também alguma experiência nos níveis mais elementares do ensino. Constatou-se que as avaliações dos programas de graduação e pós-graduação valorizam em maior grau as atividades realizadas no campo da pesquisa, em detrimento das atividades de ensino.

Cunha (2009) questionou os diferentes lugares de formação do professor universitário no Brasil. A autora ressaltou que mesmo a universidade sendo o lócus privilegiado para formação dos professores da educação superior nem sempre proporciona ambiente propício para tal. Não têm ocorrido movimentos em direção ao reconhecimento da pedagogia universitária como campo de produção de conhecimento e lugar de formação, mesmo diante de desafios presentes nas práticas de ensinar e aprender na universidade contemporânea: políticas de inclusão, cultura mediática dos estudantes, transformações nos tradicionais postos de trabalho e reconhecimento de epistemologias alternativas baseadas na experiência.

No que se refere à profissionalidade docente em cursos de licenciatura, Teixeira (2012) pesquisou como a mediação didática no contexto do ensino universitário, as relações entre saberes pedagógicos e profissionalidade dos futuros professores e o processo de construção de saberes pedagógicos auxiliam na construção identitária e na legitimação da competência profissional. Ressalta que os professores sentem-se identificados com a docência e comungam de epistemologias e concepções pedagógicas críticas, entretanto possuem uma compreensão não organizada do que seja profissionalidade docente.

Paula e Mello (2011) avaliaram o trabalho de formadores de professores que atuam em programas de educação continuada. As análises das histórias de vida demonstraram que os formadores se constituem nas relações sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-objeto-sujeito, que são estabelecidas por meio das condições históricas de vida, escolarização, trabalho e classe social.

Em relação às políticas de formação pedagógica, Pachane (2004) refletiu sobre os programas de formação pedagógica do professor universitário, com base na experiência do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) oferecido por uma instituição de ensino superior. Assim, concluiu que é possível realizar programas de formação pedagógica do professor universitário, sendo os cursos de pós-graduação ambientes propícios para sua realização. Porém, ressaltou que essa formação não pode ser concretizada observando apenas os aspectos da prática docente, mas sim a docência de forma integral, considerando questões éticas, afetivas e político-sociais.

Constata-se nos estudos apresentados que a formação dos docentes formadores foi referendada no paradigma da racionalidade técnica, presente ainda no exercício da docência, mesmo que os profissionais ponderem a importância do pensar e exercer o ensino reflexivo. Fica claro que a atuação profissional no ensino superior é um espaço de

aprendizagem e ressignificação da docência, com a construção de seus saberes e identidades. Estes ocorrem por meio de um processo dinâmico, que sofre a influência de vários elementos envolvidos na trajetória vivenciada, na formação inicial, bem como no lócus de trabalho que envolve as relações interpessoais, as atividades desenvolvidas e as experiências.

Diante dos mais diversos desafios que os professores formadores enfrentam, podemos afirmar que é preciso maior investimento e potencialização da sua formação inicial e continuada, focalizando e valorizando as atividades de ensino tanto quanto às atividades de pesquisa.

Constatou-se que o docente formador é importante, responsável e influente no processo de profissionalização de novos docentes da educação básica, sendo necessário que reflitam a identidade do profissional que está promovendo a formação inicial. Considera-se importante identificar, por meio de estudos científicos, quais as compreensões que os docentes formadores possuem sobre os cursos em que atuam, bem como a formação que oferecem.

2.2 O curso de Pedagogia como um campo de formação

Etimologicamente, a palavra Pedagogia surgiu na Grécia Antiga, tendo como significado o ato de conduzir as crianças nas atividades cotidianas (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007). A função do pedagogo era auxiliar as mães na educação das crianças dentro de casa e nas ruas, ajudando na sua formação moral e social. Ele as conduzia até as instituições escolares, para que os mestres pudessem transmitir conteúdos acadêmicos.

As funções atribuídas ao pedagogo sofreram várias modificações em decorrência das transformações históricas ocorridas na sociedade. Segundo Saviani (2008), só no século XIX o termo pedagogia passou a ser utilizado como “conexão entre a elaboração consciente da ideia da educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas anglo-saxônicas” (p. 6).

Segundo Pimenta (2001), a questão da definição da Pedagogia sempre se apresentou conturbada, principalmente no que tange a ser uma ciência ou não.

Mazzotti (1996) ressaltam que hoje a Pedagogia tem como objeto de conhecimento “o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas

determinações” (p. 15), ou seja, o pedagogo não age apenas em instituições educativas formais, mas em diversos espaços sociais.

Objetivando conceituar a Pedagogia, Luzuriaga (1990) aponta para a necessidade de uma reflexão precedente sobre o que se compreende por educação: processo por meio do qual é exercida uma ação intencional e sistemática sobre os sujeitos, visando promover sua formação e seu desenvolvimento, constituindo-se, assim, numa ação ampla que ocorre na sociedade com o propósito de transmitir e de conservar a existência coletiva. Diante dessa consideração, o autor define Pedagogia como uma “ciência da educação: por ela é que a ação educativa adquire unidade e elevação” (LUZURIAGA, 1990, p. 2). Portanto, refere-se à Pedagogia como sendo uma ciência autônoma, que está intimamente relacionada a vários campos de estudo, como a Filosofia, Psicologia, Sociologia, dentre outros.

Buscando caracterizar o processo de institucionalização do curso de Pedagogia, constatou-se que ele foi criado no Brasil em 1934, sendo regulamentado em 1939 como campo de estudo da educação (MARAFON; MACHADO, 2005). Seu propósito era a formação de bacharéis, denominados “técnicos em educação”. Segundo Saviani (2008), a duração do curso era de três anos para adquirir grau de Bacharel, com mais um ano de estudo, opcional, para obter a licenciatura e atuar nas séries iniciais do sistema de ensino. Esse sistema de formação de professores ficou conhecido como o “3+1”.

Em 1946, o curso passou a habilitar em bacharelado e licenciatura. Entretanto, foi na década de 1960 que a formação em licenciatura foi regulamentada pelo Parecer CFE nº 251/1962 (Conselho Federal de Educação). Em 1961 constituiu-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que culminou na elaboração da nova regulamentação para o curso de Pedagogia (AQUINO, 2011). Neste sentido, segundo Saviani (2007), com o Parecer nº 251 a orientação passou a ser que o curso de Pedagogia deveria formar o técnico da Educação e o professor das disciplinas pedagógicas do curso normal, ainda no período de quatro anos. Porém, aboliu-se o esquema “3+1”, pois as disciplinas de cunho pedagógico puderam ser ministradas durante todo o período de duração do curso, de acordo com o decidido pelas instituições de ensino.

No período da Ditadura Militar, 1964 a 1985, o ensino nos cursos de Pedagogia tinha caráter tecnicista, pragmático e utilitarista, ou seja, formava-se para o trabalho, para a profissionalização. Com a Reforma Universitária ocorrida em 1968, que aboliu o sistema seriado e aderiu ao sistema de matrículas por disciplinas, no sistema de créditos

e departamentalização, Valmir Chagas elaborou o Parecer nº 252/1969, que reformulou o curso de Pedagogia (AQUINO, 2011). O curso previa habilitações técnicas que se dariam por meio das disciplinas que versavam no âmbito da Orientação Educacional, da Administração Escolar, da Supervisão e Inspeção Escolar, bem como do Ensino e das Práticas dos cursos normais.

Santos (2011) considera que

Concomitante a essas transformações, a concepção tecnicista da educação no Brasil fortalecia-se cada vez mais e o curso de Pedagogia passava a ser concebido como um *lócus* de formação de alta relevância para a compatibilização do modelo da modernização conservadora com a adequação, cujas expressões normativas são as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71 (p. 24).

Nesse contexto, as habilitações do curso abrangiam a Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, o que continuou alimentando a compartimentalização da formação do pedagogo. Segundo Aquino (2011), nesse período já haviam demonstrações de insatisfação com a falta de caracterização do curso de Pedagogia, bem como a solicitação de que os pedagogos pudessem adentrar em espaços diversificados, não apenas os escolares.

Segundo Santos (2011), foi com a I Conferência Nacional de Educação, ocorrida em 1980, e com a união da ANPED, do Centro Estudos de Educação e Sociedade (CEDES) e da Associação Nacional de Educação (ANDE) que se iniciou a “busca pela redefinição da identidade do pedagogo” e a crítica ao modelo de formação tecnicista. Várias críticas foram elaboradas à formação de pedagogos especialistas e à fragmentação, flexibilização e hierarquização do trabalho pedagógico.

Nesse período, em meio às discussões, surgiram organizações para institucionalizar os debates, sendo criados os Comitês de Pré-reformulação de Cursos de Pedagogia em 1980 e a Comissão Nacional dos Cursos de Formação dos Educadores em 1983. Em meio às discussões, foram produzidos importantes documentos referentes à Educação, sendo criada em 1990 a entidade denominada Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que continua sendo um importante *lócus* de discussões e debates acerca da Educação (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

Simultaneamente aos processos de reformulação do curso de Pedagogia observava-se, na década de 1980, que várias comissões foram formadas em prol da luta por melhores condições de trabalho dos educadores, pelo piso salarial, pelo plano de

carreira, pelo financiamento na Educação e pela democratização da gestão. Lutavam ainda pela educação como direito de todos e dever do Estado, bem como pelo sistema educacional crítico. Por meio de manifestações e discussões da categoria, obtiveram êxito em 1987, quando a Assembleia Nacional Constituinte concedeu subsídios para a demora-tização da escola.

A Constituição Federal de 1988 abarcou algumas das reivindicações que vinham sendo discutidas em diversos fóruns relacionados à Educação, o que pode ser verificado no seu Art. 208, que demanda como deveres do Estado proporcionar:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade apropriada;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de necessidade especial;
- IV – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino regular, adequada às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

Entretanto, pouco do que foi delimitado realmente se efetivou na prática, por serem consideradas demandas inviáveis pelos setores dominantes. Na década de 1990, a Educação foi um dos setores que mais difundiu o ideário neoliberal. Santos (2011) afirma que “nesse contexto, princípios como flexibilidade, *privatização*, *controle*, *desregula- mentação* e *eficácia* [grifos da autora] assimilariam novas políticas educacionais, através dos códigos da modernidade” (p. 34).

Na década de 1990, o professor ganhou centralidade no processo de educação, devendo ele se caracterizar como um profissional criativo que saiba lidar com todas as diversidades encontradas em sala de aula. A LDB nº 9.394/1996 regulamenta que os docentes da educação básica devem ser formados em instituições de ensino superior. Já os professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental ainda não deveriam ser, necessariamente, formados em nível superior. Neste sentido, Grandin (2008) ressalta que em 1999 foi publicado o Decreto nº 3.276, estabelecendo em seu Art. 2º que a formação desse profissional ocorreria, exclusivamente, em cursos

normais superiores. Porém, em 2000, fez-se nova redação para esse artigo, substituindo a palavra “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Com as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, ocorridas na década de 1990, o profissional docente passou a ser formado para atender, prioritariamente, às demandas de mercado, que exigia profissionais minimamente qualificados para atuação nos diversos campos. Os ensinos superior e básico sofreram com a precarização da Educação e a flexibilização dos profissionais formados em cursos superiores. Os pensamentos e as reflexões acerca da formação do Pedagogo ficaram mais esquecidos, voltando à tona a partir de 1999 quando o Ministério da Educação tornou público a criação de um grupo de estudos para a elaboração das DCN do curso. Nesse sentido, Santos (2011) afirma que

o Ministério de Educação instituiu uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) para a formulação da resolução do curso de Pedagogia. Na ocasião, foram ouvidas diversas entidades como ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisas em Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores), ANPAE (Associação Nacional de Política, Administração e Educação), CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade), as IES (Instituições do Ensino Superior) e suas coordenações de curso (p. 41).

Foi em 2005 que o Conselho Nacional de Educação retomou a elaboração das novas DCN para o curso de Pedagogia, tendo como proposta inicial um currículo mínimo que se equiparava ao de um curso normal superior. Essa foi homologada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 2006.

O texto das DCN homologadas em 2006 passou a generalizar as atribuições do pedagogo, quando lhe conferiu múltiplas funções, tendo como o objetivo implícito adequá-lo às propostas curriculares, às proposições e aos valores dos organismos internacionais balizados na política mercadológica neoliberal. Assim, Santos (2011) critica o processo em que

as faculdades de Pedagogia de todo o país viram-se obrigadas a cumprir as exigências das Diretrizes Curriculares de Pedagogia, diminuindo muitas vezes as disciplinas de caráter teórico como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Economia Política, à medida que aumentavam a carga de disciplinas de caráter prático, como Didática e Prática do Ensino, com isso, estabelecendo nos currículos, a dissociação entre teoria e prática (p. 49).

As novas diretrizes são abrangentes, possibilitando a inserção do pedagogo em espaços educacionais formais e não formais, com diversas possibilidades de atuação. Porém, segundo Libâneo (2006), essas diretrizes privilegiam a formação do pedagogo para atuação nos níveis da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, focalizam a docência.

Para Marafon (2001a), *apud* Marafon e Machado (2005), pensar na atuação do pedagogo implica pensar no profissional que reflete a Educação, aquele que estará preparado para compreender os processos educativos, agindo conscientemente nestes e na sociedade. A autora discorre quanto ao processo de formação do pedagogo:

Em primeiro lugar, a formação deve se fundamentar na unidade dialética teoria/prática. A prática é fundamento e referência da verdade da teoria que reflete e a teoria é diretriz que orienta a práxis pela qual o homem cria a realidade em sua totalidade (humana e não humana). A práxis educacional é a ação do homem, a um tempo, sobre outros homens e com outros homens na construção da realidade humano-social que leva à compreensão da realidade em sua totalidade e opera a humanização (MARAFON, 2001a, *apud* MARAFON; MACHADO, 2005, p. 26).

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que o período em que os estudantes permanecem na graduação é de fundamental importância, pois contribui, significativamente, com o processo de construção de sua identidade profissional. Portanto, esse processo acontece, também, com base nas experiências vivenciadas com os docentes atuantes no curso ao qual se encontram matriculados.

Aquino (2011), referindo-se ao campo de atuação do pedagogo, identificou, por meio de entrevistas realizadas com os egressos do curso de Pedagogia, que esse não se encontrava bem delimitado. O curso propiciava uma formação generalista, voltada para docência, ao mesmo tempo em que ampliava as possibilidades de atuação do pedagogo para além da escola, em espaços educativos diversos, com particularidades próprias, que demandam formação mais específica. A concepção de Pedagogia que eles possuíam foi constituída por meio das experiências e vivências perpassadas durante o curso, dando prosseguimento no período de inserção no mercado de trabalho. Assim, foram constatadas diversificadas concepções de Pedagogia e de pedagogo.

No que se refere à profissão do pedagogo, Marafon e Machado (2005) argumentam sobre o seu processo de desvalorização, apresentando as considerações de Libâneo ao problematizar que

a Pedagogia hoje, no Brasil, vive um grande paradoxo. Por um lado, ela está em alta na sociedade. Nos meios de comunicação, nos movimentos ecológicos, nas ONGs, e em alguns meios profissionais, sindicais, políticos, assiste-se à descoberta do “pedagógico”, a ponto de falar-se de uma sociedade pedagógica. Por outro lado, essa mesma Pedagogia está em baixa em setores intelectuais e profissionais do meio educacional que assumem, frequentemente, uma atitude irônica ante o seu conteúdo e o próprio processo que ela representa (LIBANÊO, 2002 *apud* MARAFON, MACHADO, 2005 p. 25).

Diante desses fatores, torna-se fundamental investir em pesquisas que busquem contribuir para a delimitação da concepção do ser pedagogo, bem como na construção de sua identidade.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Abordagem metodológica

O presente estudo se alicerça em uma abordagem qualitativa, pela sua tradição hermenêutica, que prioriza como foco de análise os significados que os sujeitos procuram atribuir às suas ações e ao universo sociocultural que os constitui e os envolve (BOGDAN, BIKLEN, 1994). A opção pela abordagem qualitativa é justificada pela necessidade do pesquisador procurar aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, nas ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e no contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada. Assim sendo, as interpretações exigirão do pesquisador um contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados (ALVES, 1991; NEVES, 1996; GOLDENBERG, 1999).

Por se tratar de um estudo a ser realizado em uma instituição de ensino superior, focalizando, especificamente, os docentes formadores do curso de Pedagogia, propõe-se, nesta pesquisa, desenvolver um estudo de caso, na busca por compreender o objeto de estudo pelas suas características idiossincráticas e particulares. Ressalta-se que o estudo de caso é recomendado, uma vez que busca a compreensão de eventos particulares, que podem ser um currículo, um grupo, uma pessoa ou um curso, cada qual tratado como uma entidade única e singular. O estudo caracteriza-se, ainda, pela ênfase no contexto, pela busca da representação dos diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa determinada situação social. Procura, ainda, retratar a realidade de forma completa e profunda, abordando a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação, mas sem perder de vista os detalhes e as especificidades de cada contexto (ANDRÉ, 1984).

3.2 Delimitação do campo de estudo e amostra

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Viçosa (UFV), tendo como sujeitos os docentes do Departamento de Educação (DPE) que ministram aulas no curso de Pedagogia.

A instituição, localizada no interior do Estado de Minas Gerais, é reconhecida e legitimada no cenário acadêmico e científico. Segundo Barlleto e Azevedo (2007), o

Departamento de Educação, que atualmente pertence ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCH), iniciou sua história em 1954. A criação do curso de Pedagogia ocorreu em 1972, tendo como objetivo oferecer formação de nível superior e propiciar complementação pedagógica aos docentes atuantes na instituição. Em 1978, o Departamento de Educação foi vinculado ao, então criado, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, adquirindo mais autonomia.

No que se refere aos docentes atuantes no curso de Pedagogia, Barllete e Azevedo (2007) enfatizam que grande parte do professorado foi renovada entre 1978 e 1981, o que auxiliou no crescimento tanto do Departamento quanto do curso de Pedagogia. Porém, na década seguinte, grande parte dos docentes se aposentou, e até 1995 ocorreu outra renovação do corpo docente. Destaca-se que, diante desse contexto, houve grande crescimento e maior investimento no que tange às atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas.

No final da década de 1990, o DPE criou o curso de Especialização em Educação na modalidade de *lato sensu* e, em 2008, o Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, com recomendação da CAPES, que iniciou suas atividades em 2009.

O curso de Pedagogia, desde o seu início, foi estabelecido como noturno, tendo como um dos objetivos colaborar na formação pedagógica dos docentes que atuavam durante o dia. O curso passou por reformulações em 2000 e 2007, esta última devido à homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, em 2006.

Atualmente o curso de Pedagogia da UFV tem como objetivo habilitar profissionais para atuarem na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na gestão e coordenação de sistemas educativos, como também possibilitar a formação para atuarem no campo científico, por meio de práticas de pesquisa e extensão desenvolvidas no decorrer da graduação (UNIVERSIDADE..., 2013). A matriz curricular do curso conta como exigências o cumprimento mínimo de 3.030 horas cursadas em disciplinas obrigatórias, 420 horas de disciplinas optativas, 480 horas de estágios supervisionados e 135 horas de realização de atividades complementares. Neste sentido, o curso apresenta duração média de quatro anos. No Quadro 3 tem-se uma síntese do desenho curricular aprovado pelo colegiado do DPE em 18 de dezembro de 2006.

Com base na matriz curricular, constata-se que no primeiro ano de curso há ênfase nas disciplinas da área de Fundamentos da Educação, enquanto as disciplinas de Didática, Metodologias e Estágios Supervisionados são inseridas gradativamente a partir do segundo ano do curso.

Quadro 3 – Síntese da organização curricular do curso de Pedagogia

1º	História da Educação I 4(4-0)	Sociologia da Educação I 4(4-0)	Filosofia da Educação I 4(4-0)	Psicologia da Educação I 4(4-0)	Português Instrumental 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/Gestão I
2º	História da Educação II 4(4-0)	Sociologia da Educação II 4(4-0)	Filosofia da Educação II 4(4-0)	Psicologia da Educação II 4(4-0)	Metodologia da Pesquisa 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/Gestão II
3º	Fundamentos da Educação Infantil I 4(4-0)	Estatística Aplicada à Educação 4(4-0)	Antropologia e Educação I 4(4-0)	Didática I 4(4-0)	NIA Iº: Educação Infantil I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/Gestão III
4º	Fundamentos da Educação Infantil II 4(4-0)	Avaliação em Educação 4(4-0)	Antropologia e Educação II 4(4-0)	Didática II 4(4-0)	NIA IIº: Educação Infantil II (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Prática de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/Gestão IV
5º	Fundamentos da Educação Especial I 4(4-0)	Currículo na Educação Básica 4(4-0)	Matemática I 4(4-0)	Alfabetização e Letramento 4(4-0)	NIA IIIº: Educação Especial (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/Gestão I
6º	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos 4(4-0)	Legislação da Educação Básica 4(4-0)	Matemática II 4(4-0)	Língua Portuguesa I 4(4-0)	NIA IVº: Ensino Fundamental I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/Gestão II
7º	Ciências Naturais 4(4-0)	Organização e Gestão da Educação Básica 4(4-0)	História 4(4-0)	Língua Portuguesa II 4(4-0)	NIA Vº: Ensino Fundamental I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/Gestão III
8º	Geografia 4(4-0)	TCC*		NIA VIº: Organização e Gestão da Educação Básica I (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	NIA VIIº: Organização e Gestão da Educação Básica II (Optativa 1: Área Didática OU Optativa 2: Área Gestão OU Optativa 3: Área Fundamentos) 4(4-0)	Estágio Docência/Pesquisa/Gestão IV

NOTAS:

- Área de Fundamentos da Educação (Inclusive Psicologia)
- Área de Gestão da Educação
- Didática

a) Os NIA (Núcleos de Integração e Aperfeiçoamento) organizar-se-ão através de quatro eixos (educação infantil, ensino fundamental, educação especial e organização e gestão da educação básica) que comporão a formação curricular do estudante de Pedagogia através de disciplinas optativas integradas ao quadro de horários do curso noturno. A partir do 3º período, o estudante escolherá uma disciplina optativa por semestre entre aquelas oferecidas pelas Áreas de Conhecimento que compõem o DPE (Didática, Gestão e Fundamentos da Educação), conforme demonstram o quadro acima, integrando, até o final do seu Curso de Pedagogia, sete disciplinas optativas.

b) O TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) será integrado ao NIA e terá início no 3º período, desenvolvendo-se ao longo do Curso integrado às demais atividades acadêmicas do estudante, podendo se apresentar no formato de monografia, relatório, artigo ou outro formato que evidencie o desenvolvimento e conclusão de trabalho realizado pelo estudante, sob orientação, em pesquisa, ensino ou extensão.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.ped.ufv.br/>>.

Nesta pesquisa, a constituição da amostra envolveu docentes efetivos das três grandes áreas constitutivas do desenho curricular do curso de Pedagogia da UFV, a considerar: Fundamentos, Gestão e Didática. A adesão à pesquisa pelos participantes foi voluntária, sendo necessário fazer o mapeamento prévio dos docentes e suas respectivas áreas de atuação na coordenação do curso. No Quadro 4 encontram-se descritos os participantes da amostra, sua titulação e as áreas de atuação e disciplinas que ministraram no ano de 2014.

Quadro 4 – Participantes da entrevista, área de atuação e disciplinas ministradas no ano de 2014

Docente efetivo	Titulação/Graduação	Área de atuação	Disciplinas
P6	História	Fundamentos	- Monografia - Trabalho de Conclusão de curso - Educação Contemporânea - História da Educação II - Antropologia e Educação II
P7	Filosofia	Fundamentos	*Afastado da docência para Pós-Doutorado
P8	Psicologia	Fundamentos	- Psicologia da Educação I e II - Educação e Cotidiano - Estágio em Ensino I e II - Seminários de Pesquisa - Pesquisa
P10	Pedagogia História	Didática	- Didática I e II - História - Geografia
P13	Administração História	Gestão	*Afastado da docência para Doutorado
P14	Pedagogia Filosofia	Gestão	- Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio
P19	Pedagogia	Gestão	- Estrutura e Funcionamentos do Ensino Superior - Organização e Gestão da Educação Básica - Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio - Políticas para a Educação Superior - Políticas Educacionais no Brasil
P21	Pedagogia	Didática	- Didática - Pedagogia de Projetos – Projetos Interdisciplinares de Trabalho
P29	Licenciatura em Matemática	Didática	- Matemática I e II - Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino
P31	Pedagogia	Fundamentos	- Sociologia da Educação I - Acadêmica I – Prática de Formação

Fonte: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/>>.

3.3 Os Instrumentos de coleta de dados e procedimentos de análise

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a análise documental e a entrevista semiestruturada. Com o propósito de atender a um dos objetivos

do estudo, que foi *mapear a formação acadêmica e profissional dos docentes do curso de Pedagogia da UFV*, realizou-se a consulta, e posterior análise, do currículo lattes dos docentes do Curso de Pedagogia da UFV, disponível na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse documento foi escolhido por disponibilizar várias informações relativas à formação e atuação profissional dos professores, bem como suas linhas de pesquisas e o projeto de pesquisa e extensão em que participam ou coordenam. Destaca-se que as informações contidas nesse documento também foram utilizadas como referência no meio acadêmico-científico, por diversas instituições, em processos de avaliação de desempenho e seleção de candidatos.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa na pesquisa qualitativa, podendo ser utilizada unicamente ou como complementar de outros instrumentos. Define-se como documento todo material escrito que seja contemplado como fonte de informações referentes ao comportamento humano (PHILLIPS, 1974, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Portanto, existem diversos tipos de documentos: cartas, leis, normas, regulamentos, jornais, revistas, livros, dentre outros.

Atendendo a esse objetivo, foi realizada a análise documental dos Currículos Lattes dos 32 docentes, que totalizam 100% dos professores que atuam em atividades de ensino pesquisa e extensão do Departamento de Educação da UFV, representantes das respectivas áreas: Fundamentos, Didática e Gestão.

As etapas constitutivas da análise do respectivo documento foram: a) busca e seleção dos currículos via sítio oficial do Departamento de Educação (Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/?page_id=11>. Acesso em: 21 jul. 2014); b) impressão dos currículos; b) leitura dos currículos, orientada pelos descritores: formação acadêmica/titulação, atuação profissional, linhas de pesquisas, projetos de pesquisa e projetos de extensão; c) organização dos dados em tabelas, figuras e gráficos; e d) análise dos dados e construção de texto dissertativo.

A segunda etapa da coleta de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. Os eixos temáticos que orientaram o diálogo entre a mestranda e os entrevistados versaram sobre os motivos que os levam a investir na formação continuada, a escolha pela docência e atuação no curso de Pedagogia, as concepções sobre a Pedagogia como campo de formação e profissionalização, os saberes necessários à atuação como docente formador e os desafios enfrentados no contexto de ensino.

A escolha desse instrumento foi balizada nos objetivos da pesquisa e em suas categorias teórico-empíricas. Considerou-se, também, a importância de complementar as informações apresentadas nos descritores analisados no currículo lattes dos docentes e, sobretudo, destacar os entrevistados como sujeitos interlocutores, que na qualidade de agentes atribuem significado à sua formação e atuação profissional. A entrevista semiestruturada permite ao pesquisador ter acesso às informações por meio de diálogos semidirecionados. Essa deve, ainda, ser realizada de forma ordenada, com retidão e fidedignidade. De acordo com Alves e Mazzotti (1999) e Moreira e Caleffe (2006), esse instrumento metodológico permite que o entrevistador sugira questões a serem respondidas, podendo o entrevistado responder de forma espontânea, o que proporciona maior interação entre os sujeitos e possibilita maior explicitação das informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os procedimentos para realização das entrevistas seguiram as seguintes etapas: a) o mapeamento dos docentes e de suas respectivas áreas de atuação, com base em consulta ao arquivo de informações disponibilizado pela secretaria do Departamento; b) a definição da amostra constituída por dez docentes (30%) do total de 32, representando as áreas de Fundamentos, Gestão e Didática; c) a entrega de carta-convite a cada docente, solicitando sua participação; d) o agendamento das entrevistas, considerando a disponibilidade de cada docente; e) a realização das entrevistas, sendo, inicialmente, entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A) para que os entrevistados certificassem sua participação e autorizassem a divulgação das informações; e f) a gravação da entrevista orientada por roteiro previamente definido (Anexo B).

Nesse contexto, ressalta-se que um dos docentes convidados optou por não participar da pesquisa, alegando sua pouca atuação no curso de Pedagogia. Um dos docentes não foi encontrado, mesmo ocorrendo várias tentativas de contato pessoal, tendo sido entregue a carta-convite por meio de suas correspondências deixadas em seu escaninho, localizado na secretária do Departamento, e via *e-mail*. Outro docente disponibilizou-se a participar, porém não disponibilizou possíveis horários para a realização da entrevista. Diante deste contexto, recorreremos à participação de outros docentes com o intuito de obter a representação da amostra proposta.

No que se refere à organização das informações obtidas por meio da entrevista e de suas análises, podemos destacar as seguintes etapas: a) transcrição de cada entrevista; b) leitura dinâmica das entrevistas; c) leitura pontual direcionada para os temas priorizados no roteiro da entrevista; d) separação e organização das respostas das questões

em blocos por eixo temático; e) destaque dos principais indicadores representativos de cada bloco temático; f) verificação de indicadores representativos das falas dos sujeitos, em cada eixo temático; g) identificação de categorias mais representativas dos indicadores; e h) construção do texto analítico pelo pesquisador, ilustrado pelas falas dos entrevistados.

Como procedimento de análise dos dados, priorizou-se a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) tanto no corpus das entrevistas, quanto nos dados documentais. Nesse sentido, no tratamento dos dados elegeu-se sua categorização de acordo com os eixos estabelecidos pelos objetivos da pesquisa. Segundo Bardin (2011), a categorização consiste em “desdobramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (p. 201). Portanto, a análise dos dados se deu conforme os conteúdos semânticos no decorrer de duas etapas: o inventário, que consiste no isolamento de seus elementos, e sua posterior classificação dentre as categorias alcançadas.

4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS

Este capítulo apresenta como princípio a análise das informações que foram obtidas para atender a um dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, que consistia em caracterizar a formação acadêmica e profissional dos docentes formadores do curso de Pedagogia. Busca, portanto, estabelecer o diálogo entre as informações encontradas nas análises dos currículos lattes dos 32 docentes, então vinculados ao DPE, e as concedidas em entrevistas semiestruturadas realizadas com amostragem de 31,25% (10) dos respectivos professores.

4.1 Titulação acadêmica dos docentes formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa

O primeiro indicador de análise desta pesquisa, no que se refere à formação dos docentes do DPE, foi a titulação acadêmica. Considera-se, de acordo com o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB nº 9.394/1996), que uma das exigências para a atuação na docência no ensino superior é a necessidade de obter formação em níveis de pós-graduação, prioritariamente mestrado e doutorado. Para tanto, na coleta e análise de dados inicialmente foram considerados os títulos de graduação, a especialização *lato sensu*, o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. Foram observadas ainda, como foco de análise, as áreas de concentração dos cursos, bem como os motivos que levam os docentes do DPE a realizarem e investirem na sua formação continuada.

No que se refere aos cursos de *graduação* cursados pelos docentes, tem-se que no total de 32 professores 56,25% (18) possuem graduação em Pedagogia, 15,62% (5) em Psicologia, 12,5% (4) em Filosofia, 12,5% (4) em História, 3,12% (1) em Administração, 3,12% (1) em Letras, 3,12% (1) em Ciências Sociais, 3,12% (1) em Licenciatura plena em Física e 3,12% (1) em Licenciatura em Matemática. Destaca-se que 15,62% (5) dos professores fizeram duas graduações, sendo especificamente: 3,12% (1) em Pedagogia e História, 3,12% (1) em Administração e História, 3,12% (1) em Filosofia e Pedagogia, 3,12% (1) em Psicologia e Pedagogia e 3,12% (1) em Letras e Pedagogia. No conjunto dos dados ressalta-se, também, que 3,12% (1) dos professores não disponibilizaram qual sua titulação em nível da graduação.

Com base nas informações obtidas, foi possível verificar que a maioria dos docentes possui titulação em Pedagogia, sendo este um dos cursos de licenciatura em que atuam e de responsabilidade do DPE, como mencionado no capítulo 2. Os respectivos dados nos possibilita inferir que esse departamento tem investido na contratação de professores cujos títulos de graduação abordam campos teóricos de formação vinculados à matriz curricular do curso de Pedagogia e suas respectivas disciplinas, o que o possibilita atender, também, aos demais cursos de licenciatura, visando à formação pedagógica dos futuros docentes.

Assim, tem-se que a matriz curricular do curso de Pedagogia oferecido pelo DPE/UFV foi reformulada de acordo com as DCN do curso homologadas em 2006, focalizando a formação do docente com ênfase em gestão e pesquisa. Nesse sentido, a matriz curricular do curso é constituída de disciplinas divididas em três áreas: Fundamentos da Educação (História da Educação I e II, Sociologia da Educação I e II, Filosofia da Educação I e II, Psicologia da Educação I e II, Metodologia da Pesquisa, Fundamentos da Educação Infantil I e II, Fundamentos da Educação Especial I, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, e Antropologia e Educação I e II); Gestão e Educação (Estatística Aplicada à Educação, Avaliação em Educação, Currículo na Educação Básica, Legislação da Educação Básica e Organização e Gestão da Educação básica); e Didática (Português Instrumental, Didática I e II, Matemática I e II, Alfabetização e Letramento, Língua Portuguesa I e II, Ciências Naturais, História e Geografia). Constatou-se, ainda, que a matriz reserva lugar a disciplinas de estágios, de Práticas de Formação Acadêmica em Docência/Pesquisa/Gestão, dos Núcleos de Integração e Aperfeiçoamento (NIA), que devem se concentrar dentro das três áreas de formação e ser escolhidas pelo graduando. Percebe-se também que a matriz reserva espaço, no último período do curso, para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Em relação à especialização *lato sensu*, verificamos que no total de 32 docentes 50% (16) possuem título nesse nível de ensino, sendo o que mais apresentou diversificação em relação às áreas específicas de sua formação. Constatou-se, considerando os dados disponibilizados no currículo lattes, que 6,25% (2) dos docentes possuem especializações em Metodologia do Ensino Superior, 6,25% (2) em Educação e 6,25% (2) em Supervisão Educacional. Verificou-se ainda que os demais docentes, que totalizam 31,25% (10), cursaram especialização em Psicologia Educacional (3,12%/1), Metodologia Científica (3,12%/1), História do Brasil Contemporâneo (3,12%/1),

Psicopedagogia (3,12%/1), Metodologia do Ensino (3,12%/1), Tecnologia Educacional (3,12%/1), Fundamentos da Educação (3,12%/1), Educação Infantil (3,12%/1), Planejamento Educacional (3,12%/1), Educação Especial (3,12%/1) e Filosofia Contemporânea (3,12%/1).

Pode-se destacar, diante das falas dos professores P6 e P31, que a busca por melhor formação e nível de especialização *latu senso* foi decorrente de sua inserção profissional na docência, se sentindo, assim, desafiados e despreparados, como ilustrado nas falas a seguir.

“A... acho que a necessidade de aperfeiçoamento e de progredir na carreira.... Porque eu fiz História na graduação, comecei a lecionar em área rural, suburbana, vamos dizer assim, e foi um choque muito grande, né? Sair de uma cidade grande, pra... pro... pra zona rural, basicamente. E eu vi o quão necessário, que a gente na formação de graduação na licenciatura, a parte pedagógica, a gente tem um certo preconceito, assim, tem uma certa resistência, não vou nem dizer preconceito, resistência. E quando você cai na sala de aula você vê a necessidade, a importância disso. Então, já migrei, fui fazer uma especialização em Educação, metodologia do ensino superior, dali eu fiz o mestrado em educação, e depois eu fiz o doutorado em História da Educação...” (P6).

“... Aí, eu formei e fui trabalhar. Quando aconteceu isso eu falei: “não dá pra trabalhar no ensino superior com a graduação”. Eu imediatamente comecei a fazer o *lato sensu*. A razão então, de eu fazer o *lato sensu* foi porque eu estava trabalhando e eu achava que tinha que me qualificar melhor pra dar aula...” (P31).

Esse início de carreira é denominado por Tardiff (2002) e outros autores como sendo o período em que ocorre o choque de realidade, quando o docente se insere no contexto escolar e muitas vezes se sente despreparado para atuar. Verifica-se na fala do P6 o desinteresse pelas disciplinas pedagógicas ministradas em seu curso de graduação. Essa situação vai ao encontro do que discutem autores como Pereira (2011) e Gatti (2009), que associam a ausência de interesse pelos alunos de cursos de licenciatura à sua formação e profissionalização docente.

No que se refere ao nível *do stricto sensu* (mestrado), do total de 32 docentes do Departamento 56,3% (18) cursaram o mestrado em Educação. Outra área de formação em destaque foi a Extensão Rural, totalizando 21,9% (7) dos docentes. Tem-se ainda que 6,3% (2) dos docentes possuem título de mestre em Psicologia Social, 3,2% (1) em Filosofia, 3,2% (1) em Planejamento Educacional e 3,2% (1) em Educação Matemática. Verificou-se que 6,3% (2) dos docentes não disponibilizaram em seus currículos

informações relativas ao nível de mestrado, sendo atestado que eles possuem o título de doutor em Educação. Essa constatação possibilitou a construção da hipótese de que os respectivos docentes ingressaram diretamente em programas de pós-graduação em nível de doutorado.

Um dado considerável refere-se aos investimentos feitos por um percentual significativo de docentes em curso de pós-graduação, em nível de mestrado, no curso de Extensão Rural, sendo o segundo mais cursado pelos docentes do DPE, com a representatividade de 21,8% (7). Objetivando maiores esclarecimentos sobre essa escolha, buscamos investigar quais os objetos de estudo foram contemplados por esses professores e que possíveis relações poderiam ser estabelecidas com o campo da Educação. No total foram seis dissertações, que tiveram como eixo temático a educação rural, contemplando especificamente as áreas do currículo, do planejamento e da avaliação educacional, dos fundamentos da educação e da avaliação da aprendizagem. Dentre os trabalhos analisados, percebemos que apenas um está voltado para o campo da Sociologia Rural, tendo como objeto de estudo a trajetória histórica de um sindicato de trabalhadores rurais. Portanto, constatamos que embora os docentes tenham investido no mestrado em Extensão Rural, o foco de suas pesquisas dialoga com o campo educacional.

Uma questão pontual que se apresenta nesse contexto se refere aos motivos que teriam levado esses profissionais a investirem nesse programa de pós-graduação. Algumas evidências podem ser consideradas, como o possível vínculo já estabelecido com a instituição de ensino superior, tanto no que se refere à obtenção da graduação quanto ao vínculo empregatício, a ausência de pós-graduação na área da Educação na UFV, no período em que cursaram, a necessidade de maior investimento na carreira de docente universitário, o desejo pessoal de aprofundamento teórico, bem como a viabilidade de acesso ao curso mediante à sua localização. Em entrevista realizada com a professora P19, podemos identificar que o mestrado em Extensão Rural foi de cunho pessoal, por ter filhos pequenos e não possuir o curso, especificamente, na área da Educação, bem como a possibilidade de realizar estudos interdisciplinares, abarcando suas privilegiadas áreas de estudo. A seguir temos sua fala, que é bem ilustrativa de sua escolha pelo curso.

“... O problema que ocorreu foi que nós não tínhamos pós-graduação, mestrado em Educação, ainda na época em Viçosa, na UFV. E como eu tinha família, filhos pequenos, eu tive que fazer o meu mestrado em Extensão Rural porque eu estava muito ligada a questões sociopolíticas de Sociologia, Sociologia Política, Políticas Públicas; e eu ainda estava

fazendo o mestrado sem ser professora. Eu ainda não havia passado no concurso da UFV. Então eu era recém-formada em Pedagogia, e fiquei um ano, um ano e meio afastada só cuidando do filho pequeno e lendo assuntos relacionados com sociologia, política, antropologia. Então o mestrado em Extensão Rural, além de ser a única opção para as pessoas formadas em Ciências Humanas e Sociais na UFV no momento, tais como Pedagogia, Letras, Economia Doméstica, e algum outro curso, Direito, era a única opção, e era uma opção viável porque é uma área interdisciplinar, então eu optei pela Sociologia e Antropologia Social e Rural, e trabalhei com temas voltados para: gênero, mulher, trabalho feminino, o trabalho feminino na educação, o trabalho das professoras, o mercado de trabalho em geral. E aí, minha dissertação foi sobre as produções científicas sobre feminismo e gênero, estudos de gênero...” (P19).

Do total de 32 professores, 84,4% (27) possuem doutorado em Educação. Dos professores restantes, 3,2% (1) possuem doutorado em Psicologia, 3,2% (1) em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, e 3,2% (1) em Educação Matemática. Ressalta-se, ainda, que 6,3% (2) dos docentes não possuem titulação de doutor. Pode-se perceber que os investimentos em nível de pós-graduação foram sendo direcionados para a grande área de concentração: Educação.

Uma das questões a se levantar diz respeito ao que os levou a privilegiar essa área. Considerações apontam para a possibilidade de os docentes que já se encontravam exercendo a docência no ensino superior vislumbrarem um diálogo entre sua formação, seu campo disciplinar de ensino e seus objetos de estudos e a área da Educação. Esse fato pode ser explicado por essa área ser um campo ampliado, diversificado e interdisciplinar de estudo, que abarca vários objetos, nos distintos programas de pós-graduação em nível nacional e internacional. Outra possibilidade de justificativa desses investimentos na grande área da Educação pode estar relacionada ao fato de uma parcela significativa de professores do DPE (43,75%) não possuir a formação inicial específica em Pedagogia, o que exigiria maior investimento formativo nesse campo. Ressalta-se, assim, que a Pedagogia é considerada por autores como Luzuriaga (1978), Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Saviani (2008) uma ciência da Educação que perpassa todos os campos disciplinares que possam refletir questões educacionais.

No que se refere ao nível de pós-doutorado, no total de 32 docentes tem-se que apenas 31,3% (10) possuem titulação nesse nível de formação. A grande área de formação priorizada foi a da Educação, sendo citada por 15,7% (5) dos docentes. Dentre os demais, 3,2% (1) possuem duas titulações, sendo uma em Educação do Campo e outra em Educação de Jovens e Adultos. Em História Oral identificou-se a opção feita por apenas

3,2% (1) dos docentes, assim como a Psicologia Educacional, a Educação Especial e a Formação de Professores. Observa-se que ainda são poucos os docentes que realizaram investimentos em pós-doutorado. Dentre esses, tivemos a possibilidade de entrevistar um que estava em processo de formação nesse nível, o professor P7. Ele, ao falar de seu distanciamento das atividades de ensino para realizar seu curso de pós-doutorado, que possui características para a formação do pesquisador, argumenta que a pesquisa é parte integrante da ação docente, portanto relata a necessidade de estar em constante estudo para que ele motive seus alunos, como podemos constatar no seu relato a seguir.

...eu sempre tive necessidade, como professor universitário, de não fazer meu aluno sofrer, porque eu acho que o aluno, quando ele percebe que o professor não estuda, ele padece ou ele para de crescer também. Então, foi a partir daí que eu comecei a me animar, depois que eu já tinha feito o mestrado, enfrentar o doutorado da USP, né?, durante quatro anos, e pra mim foi muito importante. E de lá pra cá nunca mais parei, eu acho que a gente tem que continuar, sabe, se formando permanentemente. [...] Então, outro sentido que eu realmente estou me direcionando para a pesquisa é o fato de estar fazendo, atualmente, o meu pós-doutorado, em São Paulo, na Universidade Nove de Julho [...]. Então assim, é uma prioridade muito importante nesse momento da pesquisa, é investir em pesquisa. E aí que a gente vê o quanto é difícil pesquisar, o quanto é difícil, às vezes doloroso, dá muito trabalho, mas compensa (P7).

Na Tabela 1 tem-se a síntese sobre os investimentos feitos pelos docentes nos cursos de graduação e pós-graduação, já discutidos.

É importante destacar que os docentes do Departamento de Educação possuem titulação acadêmica em diferentes áreas de conhecimento, porém inter-relacionadas à área da Educação. Essa constatação demonstra um diferencial em relação a outros docentes formadores que atuam em outros cursos de graduação que não envolvem a licenciatura. Muitos desses não possuem formação na área pedagógica, e sim na área específica de pesquisa e nos saberes disciplinares.

Nesse contexto, no que se refere à docência no ensino, são significativas as contribuições de pesquisadores que focalizam a formação desses profissionais. Cunha (2001), Pimenta e Anastasiou (2005) e Januário (2007), dentre outros, relatam que os docentes universitários devem possuir formação em nível de pós-graduação, mestrado e/ou doutorado, atendendo às exigências legais (Art. 66 da LDB nº 9.394/1996) para o ingresso na docência do ensino superior. Entretanto, alertam que para essa formação não há o reconhecimento da importância dos saberes pedagógicos que preparam para o

exercício da docência no ensino. Segundo Cunha (2001), o que na verdade ocorre é a exacerbação das competências técnico-científicas em detrimento das pedagógicas.

Tabela 1 – Formação acadêmica dos docentes do Departamento de Educação – Titulação e áreas de concentração

Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		PHD	
Curso	Nº de Docentes	Curso	Nº de Docentes	Curso	Nº de Docentes	Curso	Nº de Docentes	Curso	Nº de Docentes
Pedagogia	18	Metodologia do Ensino Superior	2	Educação	18	Educação	27	Educação	5
Filosofia	4	Educação	2	Extensão Rural	7	Psicologia	1	Educação do campo	1
História	4	Psicologia Educacional	1	Psicologia social	2	Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade	1	Educação de Jovens e Adultos	1
Psicologia	4	Metodologia Científica	1	Filosofia	1	Educação Matemática	1	Psicologia Educacional	1
Administração	1	História do Brasil Contemporâneo	1	Planejamento Educacional	1			Formação de Professores	1
Letras	1	Psicopedagogia	1	Educação Matemática	1			História Oral	1
Ciências Sociais	1	Metodologia do Ensino	1					Educação Especial	1
Física – Lic. plena	1	Tecnologia Educacional	1						
Licenciatura em Matemática	1	Supervisão Educacional	1						
Não informado	1	Fundamentos da Educação	1						
		Educação Infantil	1						
		Planejamento Educacional	1						
		Filosofia Contemporânea	1						
		Educação Especial	1						
Total	32		16		30		30		11

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Assim, a autora afirma que o professor, ao se tornar um especialista apenas em seu conteúdo disciplinar e de pesquisa, pode ser caracterizado com um conhecedor especializado e um ignorante generalizado, que perde a dimensão contextual e mais ampla da ação docente. Nessa perspectiva, Contreras (2002) e Fanfani (2007) ressaltam a inter-relação entre as competências técnico-científicas e as pedagógicas como característica necessária da profissionalidade² docente.

De acordo com pesquisa realizada por Cunha (2010b), intitulada “O campo da iniciação à docência universitária como um desafio”, tem-se que a educação superior na contemporaneidade, bem como a formação de seus docentes, é agravante quando se analisa o caso de jovens que buscam a carreira docente na expectativa de encontrar um espaço de profissionalização, mas que não foram preparados, especificamente, para a docência em seus cursos de pós-graduação (mestrado/doutorado). Essa etapa, em que aprenderam a trajetória da pesquisa e, em geral, aprofundaram um tema de estudo, é um processo progressivo de especialização. Como afirma, Saraiva (2005), esses jovens adormecem na condição de pesquisadores e acordam como professores.

Considerando que os sujeitos desta pesquisa são docentes formadores de novos professores, espera-se que eles possuam certa especificidade no que se refere à sua formação e atuação, diferenciando-se dos demais docentes universitários. O docente formador de professores necessita de formação diferenciada no que se refere aos saberes e às práticas. Segundo Vaillant (2003), a formação desses docentes carece, ainda, de maiores discussões no campo bibliográfico, pois pouco se reflete sobre sua formação no contexto amplo de ensino. A autora afirma que os formadores de professores necessitam de conhecimento especializado do conteúdo a ser ensinado, mas também é indispensável investir na formação pedagógica desses profissionais. O conhecimento sobre o aprendizado do adulto, a construção do conhecimento didático do conteúdo ministrado e o conhecimento do contexto em que se ensina (onde e a quem) são indispensáveis. Portanto, como argumentado por Mizukami (2005-2006), esse profissional deve passar por um processo de formação contínua que priorize a construção de uma base de conhecimento sólida e flexível, possível de oportunizar ao futuro professor o aprender a ensinar dentro dos mais diversos contextos de ensino.

² Contreras (2002) defende que “a profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74). Neste sentido, a profissionalidade não deve ser entendida como uma “receita de bolo”, mas é o ato de preparar o professor para atuar de forma adequada em qualquer situação que ele possa se deparar.

Para os autores em foco, ainda não foram definidas diretrizes e políticas específicas para a formação e atuação daqueles profissionais. Conseqüentemente, esta pode vir a ocorrer de maneira incipiente e precária, devido à possível ausência de investimentos na formação pedagógica. Esse aspecto não foi verificado entre os docentes formadores do DPE, pois constatou-se que há investimento na formação continuada na pós-graduação no campo educacional, tendo como uma das motivações enfrentar os desafios advindos das práticas pedagógicas exigidas no contexto das salas de aulas.

4.1.1 Titulações dos docentes e suas inter-relações com às áreas de ensino do DPE

Com base nos dados da Tabela 1, organizou-se um organograma como o intuito de relacionar as áreas de concentração de seus cursos de pós-graduação e as três áreas de ensino e de atuação dos docentes do DPE. Em consulta realizada em documentos disponibilizados pela secretaria do DPE, verificou-se que a área de Fundamentos é contemplada pelas áreas de concentração dos cursos de pós-graduação realizadas pelos docentes, a considerar: Psicologia Educacional, Fundamentos da Educação, Educação Infantil, Educação Especial, Filosofia Contemporânea, Psicopedagogia, História do Brasil Contemporâneo, Psicologia Social, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Educação do Campo e História Oral. A área da Didática é contemplada pelas seguintes áreas: Metodologia do Ensino Superior, Metodologia Científica, Metodologia do Ensino, Tecnologia Educacional, Educação Matemática e Educação de Jovens e Adultos. A terceira área de ensino, Gestão, relaciona-se com as áreas de concentração: Supervisão e Planejamento Educacional. Constata-se que todas as áreas de formação dos docentes e de ensino do Departamento se inter-relacionam.

Na Figura 1 estão os campos de investimento na formação dos docentes em nível de pós-graduação e as áreas de ensino do DPE. Ressalta-se que o curso de Pedagogia desse Departamento encontra-se formulado de acordo com as DCN do curso de Pedagogia, portanto vislumbra a formação do licenciando para atuação docente nos níveis da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase em Gestão e Pesquisa. Nesse sentido, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, o curso encontra-se esquematizado na matriz curricular que foi estabelecida com base nos seguintes núcleos norteadores: conteúdos básicos (conteúdos responsáveis por vincular a teoria à prática de acordo com o exigido pelas DNS); conteúdos específicos, de aprofundamento e de complementação (conteúdos responsáveis por sistematizar e



Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Figura 1 – Áreas temáticas das titulações acadêmicas dos docentes de acordo com as grandes áreas de ensino do Departamento de Educação: Fundamentos, Didática e Gestão.

consolidar os conteúdos básicos); conteúdos integradores (conteúdos que visem enriquecer a formação do pedagogo por meio de participações em atividades acadêmicas e científico-culturais de variadas maneiras e planejamento próprio); e prática de formação acadêmica (deve ocorrer em movimento contínuo, propiciar ao licenciando experiência no âmbito escolar e em diversificados espaços educativos). Cabe ressaltar que o documento analisado não explicita as disciplinas que compõem cada bloco.

Considerando as inter-relações possíveis de serem estabelecidas entre as áreas de formação e as de atuação, buscamos indagar se a formação na pós-graduação pelos docentes do DPE se deu antes ou após o ingresso profissional no ensino superior. Constatamos, na consulta ao currículo lattes, que a maioria dos docentes, 65,6% (20), investiu e cursou pós-graduação em nível de mestrado antes do seu ingresso como docente no ensino superior, tendo somente 25% (8) dos docentes ingressado neste nível de ensino posteriormente. Destaca-se ainda que 9,4% (3) dos profissionais não disponibilizaram

informações sobre sua formação nesse nível de ensino. Diante dessas informações, verificou-se, ainda, que os docentes que buscaram dar continuidade à formação por meio da pós-graduação, em nível de mestrado, são aqueles com maior tempo de atuação na docência do ensino superior, o que nos leva a deduzir que eles se inseriram no ensino superior em um contexto histórico diferenciado, pois não havia a exigência legal de titulação em nível de mestrado para aprovação em concurso. Hoje, ao contrário, cada vez mais os concursos para docentes universitários têm exigido as maiores titulações.

Constatou-se que 90,7% (29) dos docentes fizeram o curso de doutorado depois de ingressarem como professores no ensino superior. No que se refere à realização do pós-doutorado, verificou-se que os 31,2% (10) dos docentes que cursaram esse nível de pós-graduação o fizeram após o ingresso no magistério do ensino superior. A busca por maior grau de titulação demonstra, ainda, o desejo por maior qualificação profissional, por progressão na carreira para obtenção de maiores salários e “status”, bem como por atender às demandas atuais advindas das instituições superiores, que almejam profissionais com o mais alto nível de formação acadêmica, em cumprimento ao Art. 66 da LDB nº 9.394/1996. Este regulamenta que a formação do docente universitário deve ocorrer, principalmente, em nível de mestrado e de doutorado. Averiguando os editais de concursos públicos de seleção de docentes universitários efetivos, nota-se que esses passaram a ser mais exigentes nas últimas décadas, principalmente nas universidades maiores e mais conceituadas. Inicialmente exigia-se como titulação mínima o mestrado, atualmente exige-se o doutorado. As falas dos docentes entrevistados são ilustrativas de alguns dos motivos que os levaram a trilhar o caminho de formação acadêmica continuada.

... A razão, então, de eu fazer o *lato sensu* foi porque eu estava trabalhando e eu achava que tinha que me qualificar melhor pra dar aula. E nessa época, eu consegui conciliar o trabalho da EMATER com o trabalho da faculdade, porque o trabalho na faculdade, mesmo eu me preparando, mesmo eu tentando me preparar, eu não tinha essa convicção que seria algo duradouro, poderia ser algo temporário. Nem era concurso, eu fui indicada, enfim... Aí comecei o *lato sensu*, e claro que isso me qualificou muito pra dar aula. Eu acabei o *lato sensu* com aquela certeza absoluta de que eu tinha que fazer o mestrado, mas na verdade, na minha questão de escolarização, eu sempre pensei em muita coisa, de continuar estudando... (P31).

Olha, eu acho que o próprio plano de carreira induz a essa formação continuada, né? É... plano de cargos e salários ele já induz esse processo... (P06).

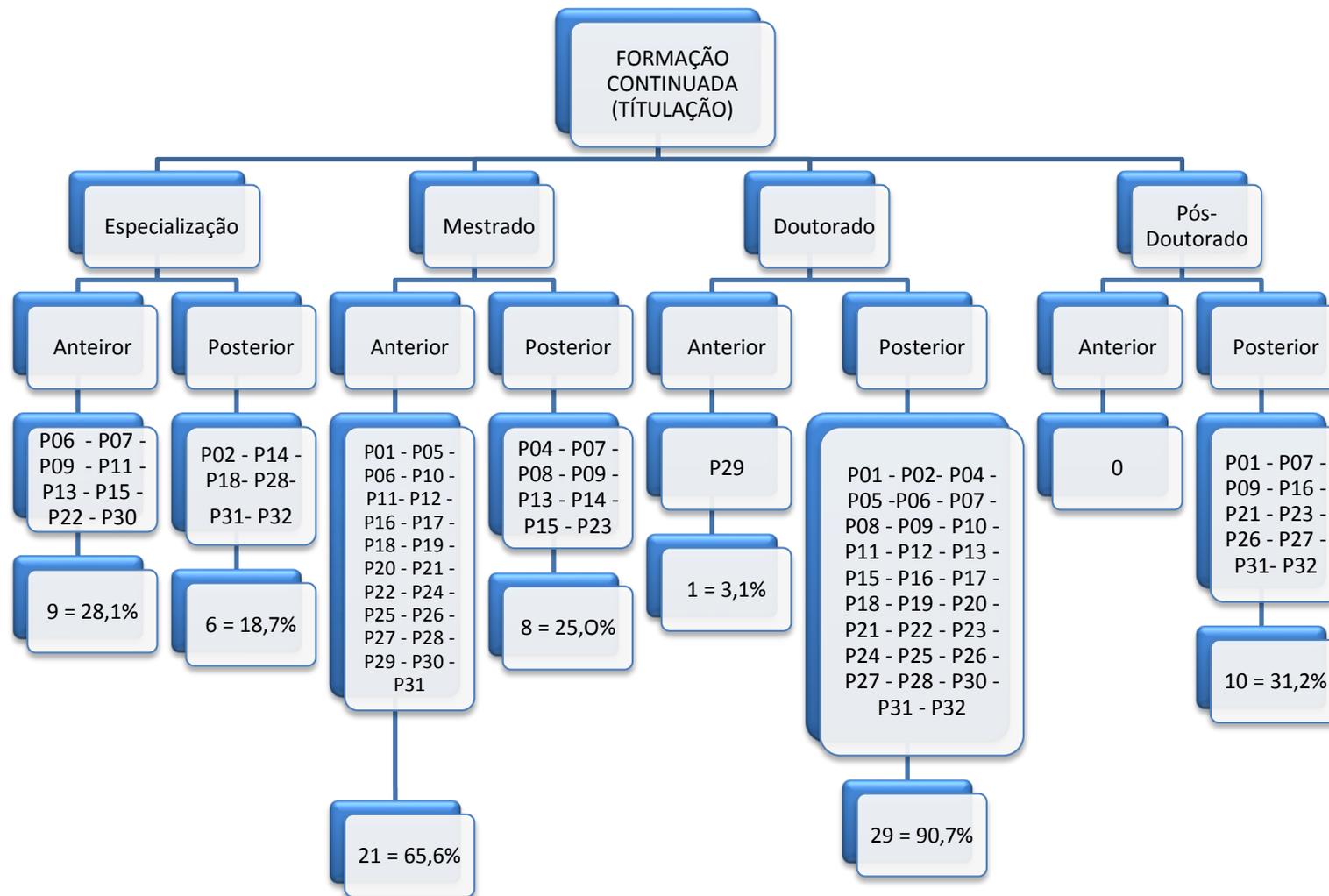
“... Então, a formação, a construção, assim, em termos de pós-graduação se faz uma pela exigência da própria universidade, que a universidade cobra, começou a cobrar, que antes não cobrava... Então, eu acho que essas formações, elas... se por um lado, elas vêm muito respondendo às exigências institucionais de qualificação dos professores, na prática mais íntima do professor, ela tende a abrir horizontes teóricos e também relacionais, que potencializam essas práticas, que potencializam o pensar o professor da universidade, do que ele tá fazendo, do que ele tá construindo com os alunos, essas coisas...” (P8).

Na Figura 2, destacam-se os investimentos realizados pelos docentes em nível de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, quanto ao período de inserção na docência no ensino superior, ou seja, se ocorreram anterior ou posteriormente a essa.

De modo geral, notam-se investimentos na formação continuada. Essa compreensão acarretou-nos questionamentos sobre quais seriam os motivos que levaram os professores a esses investimentos. Seria um investimento pessoal ou institucional? Neste sentido, almejam a construção de novos conhecimentos? A progressão na carreira? O aprofundamento teórico e metodológico no campo da pesquisa? Com o objetivo de atender a esses questionamentos, incluímos como um dos tópicos do roteiro da entrevista semiestruturada, realizada com a amostragem de 31,2% (10) docentes, os motivos que os levaram a investir na formação continuada.

4.1.2 Investimentos na formação continuada da docência e suas motivações

Neste eixo, apresentamos as discussões ao que tange às motivações que levam os docentes a se dedicarem ao processo de formação continuada. Esta temática, de acordo com Pereira (2010), se fortaleceu no Brasil a partir da metade da década de 1980. O autor ressalta que essa formação foi compreendida de maneira imprecisa, pois passou a ocorrer em ações isoladas, por meio de cursos de pós-graduação, cursos de curta duração e/ou por meio das chamadas ações de aperfeiçoamento ou reciclagem. O autor destaca que atualmente busca-se trabalhar a formação e a atuação docente no âmbito do desenvolvimento profissional, em que a formação ocorre em um processo contínuo e desenvolvimental. Nesse sentido, Nóvoa (1995) ressalta que a profissão docente ocorre



Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponíveis em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Figura 2 – Realização de especialização *latu sensu*, mestrado, doutorado e pós-doutorado de acordo com o ingresso na docência do ensino superior.

no constante vir a ser, por meio de permanentes estudos que visem à aquisição de novas técnicas, novos conhecimentos e novos métodos que possibilitem ao profissional atuar de forma contextualizada social, econômica e politicamente. Perrenoud (2002) afirma que a atividade docente não é estática, pois diante da constante mudança dos agentes sociais envolvidos torna-se necessário que a reflexão e a problematização das práticas pedagógicas sejam potencializadas em sua reconstrução.

Neste trabalho abordaremos a formação continuada dos docentes, focalizando os investimentos realizados por esses em seus cursos de pós-graduação, e os motivadores que os mobilizaram. Nessa perspectiva, evidenciamos os principais indicadores dos motivos que levaram os docentes a cursarem suas pós-graduações. Dentre eles, competenos destacar a necessidade de ascensão profissional e financeira, portanto a progressão vertical e horizontal na carreira; a questão da formação continuada ser parte das exigências e avaliações institucionais; e o desejo de aperfeiçoamento para melhor atender ao seu público, no caso os alunos de graduação. No âmbito mais pessoal, os docentes ressaltaram como motivação o interesse pessoal de inter-relações e trocas de informações e pensamentos que permitam a construção de novos conhecimentos teóricos e pedagógicos, bem como o aprofundamento nos que já possuem. Os professores P6, P7, P10, P14, P21 e P31 ressaltaram, ainda, que a formação continuada é uma questão inerente à profissão docente. Os motivos destacados são ilustrados com maior propriedade nas falas a seguir.

“Olha, eu acho que o próprio plano de carreira induz a essa formação continuada, né? É... plano de cargos e salários ele já induz esse processo. Por outro lado a gente vê necessidade de tá aperfeiçoando, exatamente, pra atuar na pós-graduação, né? Enfim, é... ter um pertencimento mais articulado com os pares das outras IES, enfim, acho que um conjunto de fatores que levam a gente a ter essa formação continuada...” (P6).

“... Mas eu sempre tive necessidade, como professor universitário, de não fazer meu aluno sofrer, porque eu acho que o aluno, quando ele percebe que o professor não estuda, ele padece ou ele para de crescer também.... Então o motivo é esse, é que vale a pena a gente inovar, renovar, é... fazer diferente, ter uma aula que cativa o aluno, vai um pouco nessa linha” (P7).

“... Terminei meu doutorado o ano passado e obviamente eu tenho feito investimentos que eu diria que não são só necessariamente uma escolha para aqueles que trabalham no ensino superior, mas também é quase uma necessidade. Há quase que uma obrigação do ponto de vista de uma carreira docente no magistério do ensino superior para que nós professores estejamos em formação...” (P10).

“Em outros momentos um tipo de formação que eu chamaria de mais abrangente do campo da política, do campo da experiência” (P10).

Em primeiro lugar, entendo eu, que a busca por uma formação continuada deve ser pra todo aquele profissional que, no exercício do magistério, ele se entrega na arte de ser educador... (P14).

[...] Acho que é inerente à profissão, e porque você de tempo em tempo precisa ter um foco, de estar focado numa pesquisa que vai te dar respostas maiores, que demandam maior tempo (P21).

... Eu então achava que pela lógica universitária, para dar aula para os alunos, eu achava que tinha que continuar estudando (P31).

Destaca-se o argumento da professora P13, por se distanciar dos motivadores dos demais docentes, pois, segundo ela, não trabalhava na área da Educação, e por insatisfação profissional, no campo da carreira administrativa, ingressou no curso de História. A docente relata que ao mudar o campo de formação e atuação profissional já possuía a convicção que deveria fazer pós-graduação para se tornar docente universitária de instituição pública, o que lhe daria maior estabilidade profissional e financeira, além da satisfação pessoal.

Na análise das falas dos entrevistados identificam-se como elementos consensuais a busca por maior qualificação da formação para a docência no ensino superior, a necessidade pessoal de aquisição de conhecimentos, as melhores condições financeiras e de trabalho, assim como a progressão na carreira. Podemos constatar, diante das motivações alegadas pelos docentes para buscar a formação continuada, que essas perpassam pelo dilema de ser um desejo pessoal ou obrigação institucional.

Nesse contexto, Zabalza (2004) reflete sobre os vários dilemas que perpassam a formação do profissional dos docentes universitários. Inicialmente, o pesquisador aborda o dilema entre a formação para o desenvolvimento pessoal e a formação para a resolução das necessidades da instituição e reflete a necessidade da busca por um equilíbrio entre as necessidades pessoais de cada docente e as da instituição. Outro dilema se refere à obrigatoriedade e à voluntariedade da formação, a difícil relação entre liberdade e formação; ou seja, deve-se respeitar a liberdade do docente de procurar melhorar sua formação ou obrigá-lo a participar de processos formativos? Segundo o autor, os docentes universitários, por possuírem formação mais crítica e autônoma, muitas vezes podem acreditar na suficiência de sua formação já obtida. O terceiro dilema retrata a dúvida entre a motivação intrínseca e a motivação pelo reconhecimento (os efeitos da formação na carreira docente) para buscar continuidade da formação.

Diante dos relatos dos docentes entrevistados, percebe-se que a passagem entre a formação inicial e a continuada não ocorre em um vazio, sem propósito, pois se dá mediante motivações pessoais e, principalmente, profissionais. Nessa esfera, é preciso inovar, renovar e aprofundar os conhecimentos teóricos que são abarcados em suas atuações profissionais. Os docentes formadores do curso de Pedagogia argumentam que são vários os motivos que os levam a investir na formação continuada.

4.2 Os docentes formadores do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa e suas experiências no campo educacional

Além da titulação dos docentes, sua atuação profissional no campo educacional foi mapeada, privilegiando como objeto de estudo as experiências profissionais antecedentes, constituídas na educação básica em qualquer cargo, e posteriores ao ingresso na docência no ensino superior, envolvendo atividades realizadas na graduação e na pós-graduação.

4.2.1 Experiência docente em nível da educação básica

No que se refere à atuação e experiência na educação básica, verificamos que 40,6% (13) dos docentes formadores do DPE já trabalharam como docentes nesse nível de ensino, desde a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a educação de jovens e adultos e o magistério em ensino médio. Nesse nível de ensino já ministraram as seguintes disciplinas: História, Educação Artística, Formação Humana e Cristã, Sociologia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica. Dentre esses docentes, quatro também atuaram em outros cargos da educação básica, como Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional, Supervisor Pedagógico, Diretor Escolar. Destacamos que apenas um docente foi Supervisor Pedagógico, sem passar pela docência na educação básica.

Considerando os 32 docentes formadores que atuam do Departamento de Educação, averiguou-se que 56,3% (18), mais da metade, nunca lecionou na educação básica, seja com docentes ou em demais cargos. Ressalta-se que um dos docentes do Departamento não disponibilizou em seu currículo lattes suas informações sobre a atuação profissional. Destaca-se na Tabela 2 o tempo de atuação dos docentes na educação básica.

Tabela 2 – Tempo de atuação dos docentes na docência da educação básica e em demais cargos deste nível de ensino

Docência na Educação Básica		Demais Cargos da Educação Básica
Docente	Tempo de Atuação (anos)	Tempo de Atuação (anos)
P1	-	2
P2	6	2
P5	1	2
P7	12	8
P10	8	-
P11	2	-
P12	9	8
P13	3	-
P14	3	3
P18	8	4
P21	10	-
P22	15	-
P29	4	-
P30	14	5

Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponíveis em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Diante das informações apresentadas, cabe questionarmos quanto à formação docente vivenciada pelos docentes formadores de professores e seus impactos na formação de futuros professores. Autores como Pérez Gomes (1995), Zeichner (1995), Alarcão (1996) e Garcia (1999) destacam a importância de haver contatos entre os futuros professores em processo de formação, ou seja, licenciandos, e as escolas, seu ambiente de trabalho, conhecendo e produzindo as realidades escolares. Neste sentido, é imprescindível que os docentes formadores conheçam e já tenham vivenciado experiências na educação básica, considerando que serão eles, por excelência, que inicialmente formarão futuros professores para atuarem nesse nível de ensino.

Alarcão (1996) ressalta que existem três estratégias de formação a serem utilizadas no processo formativo dos futuros docentes: a experimentação em conjunto, a demonstração acompanhada de reflexão e a experiência e análise de situações homológicas. As demonstrações são acompanhadas de comentários e esclarecimentos sobre as contribuições que os variados domínios do conhecimento podem trazer em relação ao problema, à crítica, à reapreciação, à verbalização do pensamento nos processos de reflexão, ao diálogo com o formando, à atenção operativa às imitações da

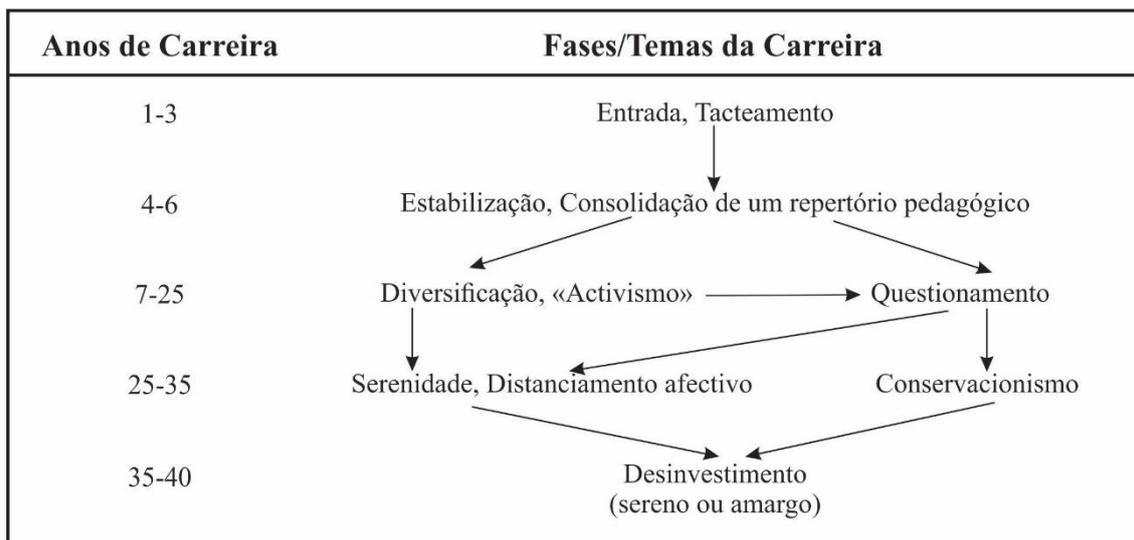
própria situação, ao encorajamento, às instruções, às sugestões, à iniciação do formando na linguagem e ao pensamento próprio da profissão. Portanto, como afirma Zeichner (1995), os professores formadores devem ser qualificados e possuir formação condizente com os desafios da profissão. Pérez Gomes (1995) e Zeichner (1995) fazem referência a uma escola de desenvolvimento que formasse professores não apenas com base na prática em sala de aula, mas em toda a escola.

Constata-se pelos dados apresentados da Tabela 2 que 53,8% (7) dos entrevistados deixaram a docência na educação básica quando iniciavam a terceira fase de desenvolvimento da carreira, respaldando-nos no ciclo de vida profissional da docência (HUBERMAN, 1995³). Essa fase, segundo o autor, é conhecida como a fase da diversificação e do questionamento, que se dá entre os sete e os 25 anos de carreira. Os docentes encontram-se mais propensos à diversificação de sua prática, iniciam buscas por novos desafios, almejam maior satisfação profissional e podem colocar-se em questão, repensando sua carreira e questionando seu sucesso ou seu fracasso. As especificidades dessa fase da carreira evidenciam a hipótese de que a inserção no magistério superior pelos docentes, sujeitos desta pesquisa, tenha ocorrido por expressar a necessidade de maior investimento profissional e demanda por novos desafios. Cabe ressaltar que esse ciclo de vida foi estudado em contexto social, capital e cultural diferente do brasileiro, portanto ele foi utilizado como sendo um diálogo possível de ser estabelecido sobre a carreira dos docentes sujeitos do presente estudo.

4.2.2 Tempo de atuação profissional na docência do ensino superior

Para analisar o tempo de atuação e a experiência dos sujeitos desta pesquisa na docência do ensino superior, optou-se por transportar e fazer uma possível relação com a proposta do ciclo de vida profissional de professores trabalhada por Huberman (1995). Realizamos, assim, uma sistematização que se inicia com a ilustração das fases de desenvolvimento da carreira docente propostas esse autor (Figura 3). Destaca-se que no contexto da literatura científica consultada para realização deste estudo, envolvendo artigos, periódicos, dissertações e teses, não foi identificada referência específica a uma teoria sistematizada sobre o ciclo de vida profissional de docentes do ensino superior. Consideramos, entretanto, que as caracterizações dos ciclos de vida profissional docente

³ É importante salientar que o pesquisador realizou pesquisas com professores do ensino médio. Entretanto, seus estudos têm referenciado pesquisas produzidas, também, com docentes do ensino superior.



Fonte: HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

Figura 3 – Fases de desenvolvimento da carreira docente propostas por Huberman (1995).

sistematizados por Huberman (1995) podem ser ilustrativas para a compreensão de etapas diferenciadas da docência no ensino superior. O ser e fazer na docência se configuram a partir das experiências, dos saberes, dos desafios e das possibilidades instituídos na formação e atuação profissional.

A Figura 4 destaca a relação do tempo de docência no ensino superior de cada docente então vinculado ao DPE, possibilitando-nos dialogar com os estudos de Huberman (1995) sobre os ciclos de vida profissional dos professores.

Referendando-nos em Huberman (1995), temos que apenas 3,2% (1) dos docentes do DPE encontram-se na primeira fase, que consiste nos três primeiros anos: início da carreira, que pode se caracterizar como a descoberta da profissão, quando se encontram entusiasmados, e também o período de sobrevivência, quando, por já terem passado pelo choque de realidade, repensam suas opções profissionais. Observar-se que 84,4% (27) dos docentes encontram-se na fase que o autor denominou de diversificação e questionamento, compreendida dos sete aos 25 anos de carreira, como descrito anteriormente.

A fase da serenidade e do distanciamento afetivo, que compreende o ciclo dos 25 aos 35 anos de carreira, encontra-se representada por 6,3% (2) dos docentes do DPE. Nessa fase, os docentes possuem a tendência de não serem tão ambiciosos, os investimentos diminuem, porém a serenidade e a sensação de confiança aumentam, assim as opiniões e as críticas não os afetam negativamente. A última fase discutida por Huberman (1995) é o período de desinvestimento, que se inicia aos 35 anos da carreira e

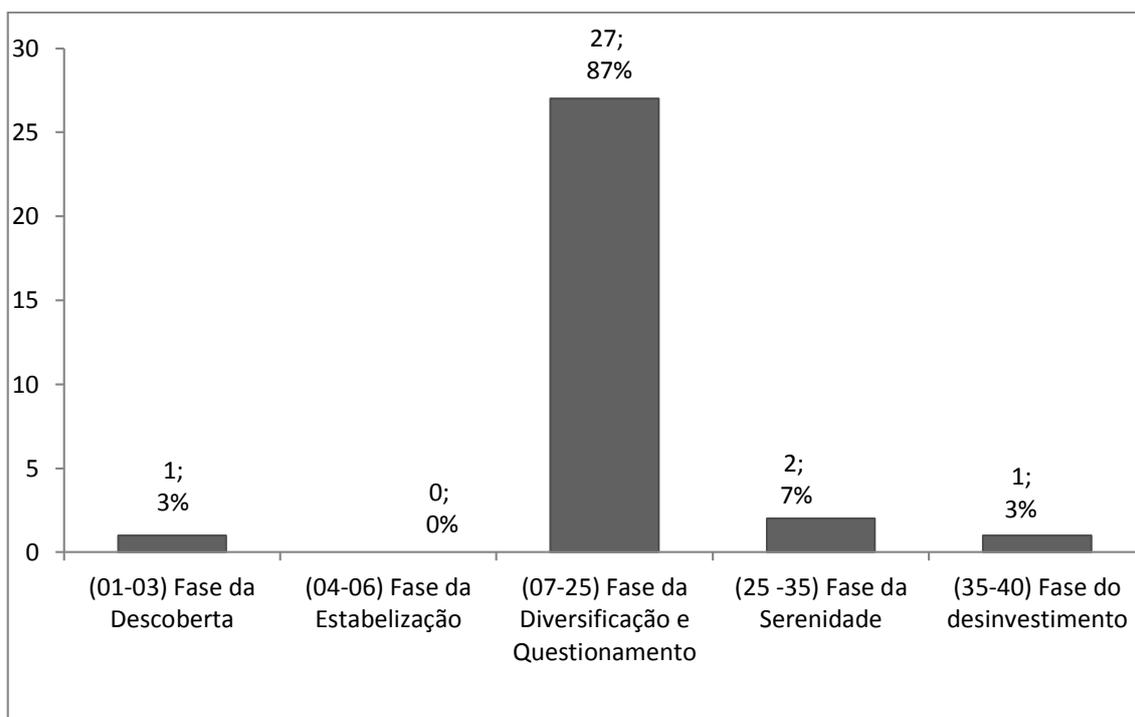


Figura 4 – Tempo de atuação no ensino superior com base no ciclo de vida docente defendido por Huberman (1995).

vai até os 40 anos. Os docentes caminham para um processo de interiorização e libertação que propicia mais tempo para se ocuparem de si mesmos. Constatou-se que apenas um dos docentes do Departamento de Educação encontra-se nessa fase. As quatro das cinco fases discutidas pelo estudioso foram contempladas pelos docentes do DPE.

4.2.3 Áreas de atuação no ensino, linhas de pesquisas e projetos no ensino superior

Tão importante quanto o levantamento do tempo de atuação na docência no ensino superior dos docentes são os aspectos referentes à sua atuação profissional, contemplando as áreas de ensino e as linhas de pesquisas em que atuam, bem como seus projetos de pesquisa e extensão.

Para identificar as áreas de ensino de atuação dos docentes do Departamento de Educação, analisou-se nos currículos lattes quais foram as disciplinas ministradas pelos professores no ensino superior (Anexo C) e sua vinculação às áreas pertencentes a esse Departamento. Na Tabela 3 destacam-se as áreas de atuação dos docentes do DPE na graduação.

Tabela 3 – Áreas de atuação dos docentes no ensino na graduação durante toda sua trajetória no ensino superior

Professor	Áreas Disciplinares em que Atuam/Atuaram na Graduação
P1	Didática Fundamentos
P2	Fundamentos
P3	-
P4	Fundamentos
P5	Fundamentos Didática Gestão
P6	Fundamentos Didática
P7	Fundamentos
P8	Fundamentos
P9	Fundamentos
P10	Didática Gestão Fundamentos
P11	Fundamentos Didática
P12	Fundamentos Gestão Didática
P13	Fundamentos Didática
P14	Fundamentos Gestão
P15	Didática Gestão
P16	Fundamentos
P17	Fundamentos
P18	Fundamentos
P19	Fundamentos Gestão
P20	Didática Fundamentos
P21	Didática
P22	Fundamentos Gestão
P23	Fundamentos
P24	Fundamentos
P25	Didática
P26	Fundamentos Didática
P27	Didática
P28	Gestão Fundamentos
P29	Didática Fundamentos
P30	Didática Fundamentos
P31	-
P32	Fundamentos

Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponíveis em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Constatou-se, no que se refere à atuação em nível de graduação, que 53,12% dos docentes têm atuado em mais de uma área de ensino. A área de ensino denominada Fundamentos concentra 78,2% (25) dos docentes do DPE, devendo ser ressaltado que 62,5% (20) desses atuam, prioritariamente, em disciplinas dessa área. Esta envolve a maioria das disciplinas incluídas na grade curricular do curso de Pedagogia⁴ da instituição pesquisada, bem como mobiliza um número maior de docentes.

Em seguida vem a área de Didática, com representatividade de 46,9% (15) dos docentes, uma vez que 28,2% (9) ministram disciplinas prioritariamente nessa área de ensino. Essa é a segunda área com maior número de docentes vinculados ao DPE. Por fim, pode-se perceber que a Gestão foi reconhecida como área de atuação de 25% (8) dos docentes. Ressalta-se que as três áreas de ensino são de igual importância para a formação docente, pois se inter-relacionam, além de serem base estruturante da formação do pedagogo, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2006), volta-se principalmente para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando também a formação para atuação na gestão escolar e em qualquer área que demande assuntos educacionais.

No Quadro 5 encontram-se as linhas de pesquisas dos docentes formadores. Ressalta-se os docentes indicaram, nos currículos lattes, mais de uma linha a que se vinculam. Salienta-se, inicialmente, que 31,3% (10) dos docentes não citaram nenhuma linha de pesquisa em seu currículo lattes. A linha de pesquisa que envolve o maior número de docentes foi a de Formação de Professores (F⁵7), seguida de Política Educacional (F3), Políticas Públicas (F3), Formação de Educadores e Práticas Educativas (F2), Educação do Campo (F2), Educação de Jovens e Adultos (F2), Ecopedagogia (F2), Educação e Sociedade (F2), Currículo (F2), Educação Ambiental (F2) e Educação Estado e Sociedade (F2). As demais linhas de pesquisas apresentaram frequência 1, como demonstrado no Quadro 5.

Considerando as linhas de atuação dos docentes, tanto no campo do ensino quanto da pesquisa, constatou-se que eles se utilizam das várias possibilidades de estudo que a área da Educação oferece. Nesse sentido, pode-se estabelecer um diálogo entre a matriz curricular do curso de Pedagogia apresentada no capítulo 2 – Referencial Teórico, as DCN desse curso e as linhas de atuação dos docentes no ensino e na pesquisa. O Projeto

4 A matriz curricular do curso de Pedagogia encontra-se disponível no capítulo 2, sessão “Delimitação do campo de estudo e amostra” desse trabalho.

5 A letra “F” foi usada como indicador da frequência em que cada linha de pesquisa foi citada. Ressalta-se que os docentes indicaram duas ou mais linhas.

Quadro 5 – Relação das linhas de pesquisas dos docentes e as respectivas frequências em que foram citadas pelos docentes em seus currículos lattes

Linha de Pesquisa	Frequência
Formação de Professores	7
Formação de Educadores e Práticas Educativas	2
Saberes e Práticas Educativas	1
Política Educacional	3
Políticas Públicas	3
Educação, Estado e Sociedade	2
Educação e sociedade	2
Estado, Sociedade e Educação Pública	1
Desenvolvimento Social	1
Educação do campo	2
Educação Rural	1
Antropologia Rural	1
Pedagogia da Alternância	1
Estudos de Cultura e Mundo Rural	1
Educação ambiental	2
Ecopedagogia	2
Arte Educação Ambiental Popular	1
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	2
Currículo	2
Currículo e Aprendizagem	1
Ensino e Aprendizagem	1
Processos de aprendizagem e construção de saberes	1
Didática	1
Instituições Educacionais e Ideias Pedagógicas	1
Representações Sociais e Educação	1
Representações sociais e identidade	1
Cultura Popular e Folclore	1
Trabalho e Educação	1
Gênero e Educação	1
Estudos de Gênero	1
Infância e Lúdico	1
Educação Infantil	1
Sociologia da Educação	1
Economia e Educação	1
Ensino de Filosofia	1
Rousseau: moral, política e sociedade.	1
História da Educação	1
Ensino de História da África	1
Educação Especial	1
Ética e Direito	1
Estudo da Família	1
Teoria Literária	1

Fonte: Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Político Pedagógico do curso de Pedagogia da instituição pesquisada ressalta que, de acordo com as leis vigentes atualmente, seu principal objetivo é formar o docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I, com ênfase na formação para Gestão e Planejamento. As DCN discorrem, também, que o pedagogo pode receber formação para atuar nos diversos espaços em que os conhecimentos pedagógicos se fazem necessários.

Nesse contexto, verifica-se que as linhas de pesquisas perpassam pela formação docente e pela formação para a pesquisa. As pesquisas dos docentes do DPE focalizam sujeitos, saberes e contextos pedagógicos diversos, podendo possibilitar ao pedagogo em formação diversos campos de investimento, dentre eles estudos sobre as práticas de aprendizagem, educação ambiental, educação do campo, estudos históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos, éticos, didáticos e pedagógicos dos processos sócio educativos.

4.2.4 O campo disciplinar de atuação e os possíveis diálogos com a Pedagogia

Quanto aos diálogos que podem ser estabelecidos entre os campos disciplinares de atuação dos docentes formadores, a Pedagogia e a formação do pedagogo, os entrevistados reconhecem que estes ocorrem. Especificamente, ressaltamos que os docentes formadores do Departamento de Educação passaram por concursos em áreas específicas de conhecimentos para atender às demandas do curso de Pedagogia e de outras licenciaturas. Sendo assim, espera-se que sejam reconhecidas as relações primordiais entre os campos disciplinares de atuação e a Pedagogia. Considera-se, portanto, o campo da Pedagogia como uma ciência da Educação perpassada por diversos campos, que segundo Franco, Libâneo e Pimenta (2011) fundamentam o estudo a respeito dos processos educativos.

O docente P6, que atua no campo disciplinar da História da Educação, afirma que a relação estabelecida volta-se para o auxílio e a compreensão do contexto em que o pedagogo atua, como destacado em sua fala.

Nossa... eu acho que é isso que eu falei, é essa visão mais ampliada da educação na sociedade, né? Com essas injunções políticas, econômicas, administrativas, pedagógicas, sociais. Quer dizer, eu acho que... é... ajuda a entender esse contexto em que acontece o processo de ensino e aprendizagem, né? (P6).

O professor P7, que leciona as disciplinas Filosofia da Educação e Epistemologia, ressalta que a primeira disciplina perpassa por todos outros campos disciplinares da Pedagogia, contribuindo para que o aluno compreenda-os melhor. Neste sentido, o docente acredita na interdisciplinaridade do seu campo de atuação com o campo da Pedagogia, como ilustrado em sua fala.

“Eu tenho a impressão que é um diálogo direto, sabe, é uma coisa direta. Quando eu trabalho Filosofia da Educação é como mexer em toda a espinha dorsal da própria Pedagogia, sabe, porque a Filosofia da Educação perpassa todos os outros conhecimentos. [...] A Filosofia, ela ajuda ao professor e ao educando a enxergar na escuridão do conhecimento” (P7).

Com formação no campo disciplinar da Psicologia, o docente P8 declara que estabelece relação com a Pedagogia e o pedagogo a todo o momento. Considera que a Pedagogia trabalha com a formação humana, que é um dos objetos de estudo da Psicologia, assim ambos atuam na condução de modos de pensar. Defende que o pedagogo não possui um campo disciplinar específico, portanto é necessário que ele dialogue com vários campos, por exemplo, Sociologia, Filosofia, Psicologia e Biologia, como ilustrado na seguinte fala.

...dentro da Psicologia, quando a gente fala sobre a formação humana, e quando eu digo que o pedagogo ele não tem um, uma disciplina própria, sabe? Porque a disciplina do pedagogo, no meu entendimento, é a área de formação humana geral, sabe? Então, o pedagogo, pra mim, tem que estudar Sociologia, tem que estudar... se você tem uma ideia, eu estudo inclusive, eu estudo biólogos, sabe? Estudo químicos... (P8).

Atuante na área da Sociologia da Educação, a docente P31 alega que seu campo disciplinar faz-se importante para a formação e atuação do pedagogo, pois contribui para que esse profissional possa compreender os processos de transformação social que produzem reflexos em seu contexto de atuação. A docente entrevistada ressalta que entende ser importante, no momento atual, que o pedagogo tenha conhecimento dos processos de desigualdades em todas as dimensões socioespaciais, bem como compreender as relações família e escola. Portanto, acredita ser necessário realizar estudos a respeito dos clássicos da Sociologia, porém destaca a necessidade de trabalhar temáticas atuais com as quais o pedagogo lida cotidianamente. Ilustrativa é a fala da docente, a seguir:

Eu acho que existe uma temática muito importante que eu poderia escolher ou não, que é a questão das desigualdades. As desigualdades raciais, as desigualdades de gênero, a desigualdade, hoje, a dimensão socioespacial dessas desigualdades. Enfim, tudo isso é um campo e as relações família-escola que auxiliam o pedagogo. [...]eu acho que a gente tinha que conseguir, sei lá, ir mais no foco e abordar aquilo que efetivamente auxilia o estudante. Então, eu fico tentando o tempo todo isso. Acompanhar a evolução do campo do conhecimento. Nesse sentido, têm um peso muito grande na Sociologia os clássicos da Sociologia, que eu acho que têm que ser estudado, porque senão você não entende outras coisas. Mas eu acho que tem que dar um peso menor pra você conseguir ir mais pras questões atuais. [...]Que a Sociologia instrumentaliza pra compreender a realidade educacional que ele vai encontrar diariamente (P31).

Destacamos nas falas dos entrevistados que os campos da História, Filosofia, Sociologia e Psicologia possibilitam que a Pedagogia pense os processos educativos de forma contextualizada (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Nesse contexto, os autores assumem que a Pedagogia, tida como campo que estuda os fenômenos educacionais, recorre às ciências que possuem a Educação como parte de seus estudos. Assim, espera-se que o pedagogo seja formado, também, por meio dessas ciências que o possibilitam compreender a constituição do pensar a Educação, os processos históricos e sociais que a perpassaram e a ocorrência do aprender dos indivíduos envolvidos nos processos educacionais.

Atuando com as disciplinas de Didática do Ensino de História e do Ensino de Geografia, o professor P10 pondera que essas realizam um diálogo natural com a Pedagogia e a formação do pedagogo, e afirma que deseja que seus alunos dominem minimamente os conceitos trabalhados em sala de aula. Esse professor argumenta que trabalha com autores que auxiliam na compreensão sobre o ser professor, a escola e o aluno. Ressalta, ainda, que seus estudos sobre as questões de gênero, sociais e culturais também contribuem para a formação do pedagogo, por serem inerentes ao trabalho docente. Alguns elementos de seus argumentos são elucidados nas falas a seguir.

“Eu tenho trabalhado como disciplina do campo da didática do ensino de história e do ensino de geografia. [...] É um diálogo enfim... que é da natureza, do cerne da questão da pedagogia.” [...] ...eu poderia desfilhar aqui uma série de autores com os quais eu trabalho nesse campo disciplinar e que me ajudam a pensar o professor, a escola o aluno e o que são os conceitos de professor, escola e aluno importantíssimos para a formação inicial desses sujeitos. [...] Essas discussões das questões de gênero é que eu acho que esbarram num fazer dos pedagogos/as ou dos professores de um modo geral. Elas precisam também ser discutidas com os nossos alunos. Não é só lá na teoria” (P10).

Por atuar com a disciplina de Didática no curso de Pedagogia, a docente P21 argumenta que seu campo disciplinar está plenamente interligado à formação e atuação do pedagogo, afirmando que essa disciplina “é o coração que pulsa o docente” (P21), podendo ser o momento em que o graduando decide se deseja atuar como regente de sala, como demonstrado em sua fala.

Mas se eu trabalho com Didática, eu tenho que estudar e pesquisar Didática, entendeu? Que é isso, eu não estou fazendo esforços separados, estou fazendo um esforço único, com frentes diferenciadas. Então, assim, como eu trabalho com Didática, a Didática no curso, eu considero uma disciplina importante. Eu sempre falo para os meus alunos que é o coração que pulsa o docente. É onde você vai se decidir se vai querer ser docente, né? (P21).

O professor P29 ressalta sua atuação nas disciplinas de Didática e de Ensino de Matemática. Estas, segundo ele, fazem parte do campo de formação do pedagogo, o que favorece o diálogo interdisciplinar. O entrevistado destaca a necessidade de os licenciandos de Pedagogia estabelecerem relações entre os conteúdos matemáticos propostos para as atividades de ensino e o nível de desenvolvimento dos aprendizes. Considera imprescindível que seus alunos conheçam as fases de desenvolvimento da criança, para saber trabalhar os conteúdos matemáticos.

Quando me refiro à Didática, a gente pode trabalhar e resgatar várias coisas ou fazer relação com a questão da Matemática. Quando estuda a educação infantil, os fundamentos da educação infantil, quando ele entende a criança, como se desenvolve a criança, quando estuda as diferentes fases do desenvolvimento infantil... Depois ele vai precisar disso quando for ensinar Matemática (P29).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011), a Didática é um ramo da Pedagogia que aborda a ocorrência dos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, estabelece formas para promover esses processos de acordo com os conteúdos disciplinares. Segundo Pimenta (1997), a partir da década de 1980 há a ressignificação da Didática, que passa a considerar o ensino com base nos processos sociais e institucionais em que ocorrem. Percebe-se, assim, que os docentes formadores entrevistados que atuam no campo disciplinar da Didática se norteiam por essa concepção da Didática.

Atuando no campo disciplinar da Gestão, a docente P13 afirma acreditar em uma relação direta com a formação e atuação do pedagogo, no sentido de priorizar os estudos sobre História da Educação e Políticas Públicas, assegurando que o profissional trabalha

com essas questões diariamente quando dentro de uma instituição escolar, que é o campo de investimento das Políticas Públicas Educacionais, bem como é (re)construída pelos seus processos históricos.

O meu campo de formação é a História e meu campo de atuação é a Política Pública. Trabalho basicamente com Gestão e Políticas Públicas. E é fundamental. [...], não tem como o pedagogo se formar sem ter essa compreensão. Ele tem que trabalhar com isso diariamente! Não dá pensar que eu vou conseguir atuar na escola sem ter uma inserção no campo da História e das políticas públicas. Isso é... Se tiver alguém fazendo isso, faz malfeito o que faz! (P13).

O professor P14, atuante também na área de Gestão, especificamente no campo disciplinar das legislações educacionais, afirma não acreditar na formação e atuação de um pedagogo que não possua o mínimo de conhecimento sobre as leis que regem a Educação, bem como acompanhar suas atualizações. Ressalta, ainda, a importância de sua experiência na educação básica para sua atuação como docente formador. A seguir está sua fala argumentativa.

Eu sou da área de Gestão, então a minha área de Gestão, ela é muito enriquecida com a experiência que eu tive no passado na educação Básica e no caso do ensino superior. [...] ... Como um pedagogo formado, diplomado pela universidade, pode se propor a fazer um trabalho dentro de uma escola se ele não tem conhecimento mínimo, eu seja da parte legal que hoje sustenta a escola? [...] Então, exatamente ter sobre a sua mesa de trabalho alguns documentos importantes. E um dos documentos importantes é a LDB, o PPP. sem sombra de dúvidas. [...] E ficar atento às alterações, às atualizações (P14).

Outra docente da área de Gestão Escolar, a entrevistada P19, compartilha com a fala anterior sobre o conhecimento das políticas e sua efetivação no contexto escolar. Especificamente, destaca a necessária vinculação do trabalho dos gestores da escola com o do regente de turma:

Total, porque mesmo eu trabalhando mais com Gestão, a gestão educacional, a gestão escolar, envolve o processo administrativo, financeiro da gestão administrativa, burocrática, financeira e pedagógica da escola. Então o tempo todo, a gente tem que dialogar com o professor, com aquele que está no chão da sala de aula atuando, o regente de classe, o educador, mostrando como acontece as políticas e os programas que vão nortear os conteúdos, as grades, as matrizes curriculares; ou o tempo, a ordem o espaço e tempo da escola. Então, é um diálogo constante, não tem como separar (P19).

A área de Gestão foi, explicitamente, estabelecida como parte das habilitações promovidas pelo curso de Pedagogia por meio do Parecer nº 252/1969, escrito por Valmir Chagas, que ocasionou a Resolução CFE nº 2/1969, que estabelecia uma parte comum e outra diversificada para a composição do curso. Segundo Saviani (2007b), essa habilitaria os graduandos em Orientação Educacional, Docência nos cursos normais, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Administração Escolar. De acordo com Lück (2009), “gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para implementação de seu projeto político pedagógico” (p. 24).

O curso de Pedagogia da instituição estudada habilita para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em nível da educação básica, com ênfase em Gestão e Coordenação de sistemas educacionais. Nesse contexto, espera-se que os docentes vinculados à área de Gestão do curso de Pedagogia percebam as inter-relações entre suas áreas de estudo e sua atuação com a Pedagogia.

Considerando a importância dos envolvimento dos docentes formadores de pedagogos com os campos disciplinares da formação desse profissional, analisamos também os projetos de pesquisa e extensão realizados nos últimos dez anos, disponibilizados em seus currículos lattes, com amostragem inicial de 32 docentes. Nesse contexto, foi possível observar que os docentes buscaram trabalhar dentro de sua área de atuação e suas linhas de pesquisas que perpassam o campo da Educação. Porém, considerando o objeto deste estudo, que foi caracterizar as concepções e os saberes dos professores formadores do curso de Pedagogia sobre a formação e a atuação do pedagogo, o foco da análise foi nas pesquisas de docentes que investigaram sobre o curso de Pedagogia e seus estudantes. Assim, constatamos que 28,2% (9) dos docentes pesquisaram ou pesquisam sobre o curso de Pedagogia, como especificado na Tabela 4.

Dentre esses, 12,5% (4) participaram da pesquisa intitulada “Representações, Memórias e Práticas de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa”, que segundo a descrição buscava compreender as representações sociais de estudantes acerca do trabalho docente e do curso de Pedagogia em suas articulações com as memórias desses estudantes sobre suas histórias de vida e escolares e com suas práticas culturais e educativas.

Com base na Tabela 4, tem-se como categorias temáticas relacionadas ao curso de Pedagogia a aprendizagem da docência, as representações sociais, as práticas culturais e familiares, a história do curso, o gênero e a escolha profissional. Estas categorias encontram-se ilustradas pela Figura 4.

Tabela 4 – Apresentação dos docentes e seus projetos pesquisas que envolvem o curso de Pedagogia

Docente	Pesquisas
P1	- As aprendizagens proporcionadas pelo curso de Pedagogia sobre o ensino da leitura e escrita: a ótica dos professores das séries iniciais. - O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência nos cotidianos da escola (PIBID de Pedagogia).
P2	- Representações, Memórias e Práticas de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. - Representações Sociais sobre a escolha profissional do curso de Pedagogia pelos discentes da Universidade Federal de Viçosa.
P16	- Representações, Memórias e Práticas de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.
P20	- PIBID Pedagogia: estudos sistemáticos sobre a formação teórico-prática dos licenciandos em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.
P22	- Pedagogia: história do curso no Departamento de Educação e uma proposta de formação para a pólis. - Pedagogia: história do curso no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa.
P23	- Representações, Memórias e Práticas de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. - Academia e Construção do Conhecimento: As Mediações de Gênero nos Cursos de Economia Doméstica, Medicina Veterinária e Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa.
P25	- Representações, Memórias e Práticas de Estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa. - A construção de identidades profissionais de estudantes de pedagogia da Universidade Federal de Viçosa.
P27	- Formação de professores: práticas e saberes no processo de construção de identidade do Pedagogo e do Normalista Superior. - História social do currículo e das disciplinas escolares - um estudo sobre o curso de Pedagogia. - A formação inicial de professores: Contribuições do programa institucional de bolsa de iniciação à docência-PIBID/Pedagogia/UFV.
P31	- Práticas Culturais e Práticas Familiares Intergeneracionais: o caso das graduandas de Pedagogia da UFV.

Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponíveis em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

As informações apresentadas apontam para as seguintes considerações: Os docentes do Departamento de Educação atuam prioritariamente na formação de futuros docentes da educação básica, seja na formação do licenciando em Pedagogia ou demais licenciaturas. A não experiência na docência na educação básica por esses formadores poderá interferir na formação preterida a licenciandos para sua atuação da docência na educação básica? A experiência e os saberes consolidados na educação básica são elementos constitutivos imprescindíveis à formação de formadores de professores? O que os leva a pesquisar sobre o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo?



Fontes: Departamento de Educação e Plataforma Lattes. Disponíveis em: <<http://www.dpe.ufv.br/>> e <<http://lattes.cnpq.br/>>.

Figura 5 – Categorias temáticas dos trabalhos sobre o curso de Pedagogia.

5 O QUE NOS REVELAM OS DOCENTES FORMADORES: PEDAGOGIA, ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PEDAGOGO E DESAFIOS DOCENTES

Neste capítulo, apresentamos as análises das informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com dez docentes formadores do curso de Pedagogia, tendo como orientadores os respectivos eixos temáticos: suas prioridades na atuação no ensino superior, o tempo e a escolha pela docência no curso de Pedagogia, as concepções que possuem sobre a Pedagogia como campo de formação e profissionalização, os saberes necessários à atuação como docente formador e os desafios que enfrentam no contexto do ensino superior.

5.1 Prioridades na atuação no ensino superior, tempo e escolha pela docência no curso de Pedagogia

Nas falas dos docentes em relação às prioridades na atuação profissional podem ser identificados indicadores que explicitam atribuições relacionadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à administração. No entanto, oito entrevistados destacam o ensino como sendo o que eles buscam privilegiar, por considerarem que este deveria ser o carro-chefe (P6⁶) da universidade, por se tratar de uma instituição de cunho educacional. Nesse sentido, temos que o gosto pelo ensinar, por ser professor, a dedicação aos alunos e o compreender a escola como eixo estruturante da formação são fatores determinantes para determinar a prioridade de atuação dos docentes. A seguir estão alguns relatos dos entrevistados quando questionados sobre suas atividades priorizadas.

Hoje é o ensino! De todo modo, os projetos de ensino levam à pesquisa, naturalmente. Na verdade, eu acho que através do ensino, eu acho que a gente consegue fazer as outras coisas. Ele deveria ser o foco da universidade... O ensino, e não a pesquisa. Porque a partir, por exemplo, do ensino, eu percebo o quê que realmente eu preciso compreender pra explicar a complexidade da escola. No nosso caso, que é de formação de professores. O objetivo de qualquer instituição escolar é o ensino (P21).

Olha, pra mim, até pelo próprio exercício, a prioridade é o ensino, porque envolve os alunos, né? Eu considero, tudo que envolve o aluno, ou que tem ele, pra mim é prioridade. Eu não consigo entrar numa sala sem preparar uma aula, eu posso estar no pique da pesquisa, fazendo uma coisa bem legal, mas eu abandono pra preparar uma aula (P31).

⁶ Os códigos utilizados para identificar os docentes neste capítulo são os mesmos utilizados no capítulo 3 deste trabalho.

A professora P19 ressaltou que quando foi contratada pela instituição pesquisada acreditava ser para a docência em sala de aula, descobrindo após sua inserção a necessidade que o docente universitário tem de realizar pesquisa, extensão e atividades administrativas. As atividades no campo administrativo foram referendadas apenas pelos docentes P6 e P29, o primeiro por já ter sido chefe de departamento, e o segundo por ainda se encontrar em período de estágio probatório.

Todavia, os professores que se encontram afastados para cursar o doutorado ou pós-doutorado (P13 e P7, respectivamente) têm privilegiado a pesquisa. Esta se apresenta como o segundo ponto priorizado pela maioria dos docentes, vindo em seguida as atividades de extensão e de administração.

Os docentes encontram na pesquisa a possibilidade de vincular seus conhecimentos específicos dos campos disciplinares de estudo à sua atuação como formador no DPE. Ressalta-se novamente o campo abrangente da Educação, que permite diferentes diálogos e pensamentos nos mais diversos campos teóricos. A fala do docente P8 ilustra a possibilidade de realização de diálogos em suas atuações na pesquisa.

“Olha, é... atualmente, eu não tenho uma prioridade assim, específica não, acho que eu tenho várias ações, que talvez essas ações, juntas, desenhe uma prioridade, mas assim, o que, a minha preocupação hoje é formar maneiras de pensar, sabe... Eu já tenho quando, profissionalmente, quando eu terminei o curso de Psicologia, eu me formei fora da universidade numa linha teórica que eu não encontrei na UFV. Então quando eu fui para o meu mestrado e pro meu doutorado, que aí que eu falo que são os ganhos, eu fortifiquei muito as relações nessa linha teórica. Então, quando eu volto pra UFV... porque quando você é mestre, você não vale nada, mas quando você é um doutor você tem algumas possibilidades de financiamento, de qualificação, uma qualificação docente que autoriza uma certa inserção de influência, inclusive com o corpo docente. Então, quando eu volto, eu tento construir um espaço de pesquisa onde eu posso fazer circular essas concepções teóricas que vão abordar formação de professores, que vão abordar construção de redes relacionais” (P8).

Esse relato evidencia que a titulação do docente define possibilidades, ao mesmo tempo em que impõe limites. Ou seja, dentro do campo universitário em que atua, o título de mestre não lhe permitia maior contribuição para criar grupos de estudo e pesquisas, porém essa limitação se encerra ao obter o título de doutor. Esse é um fator preocupante quando se reconhece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação profissional dos formadores. Constatamos, também, que a universidade onde o docente

P8 atua ainda se baseia no modelo napoleônico, com hierarquias de campos e sujeitos (MAZETTO, 1998; ELTERMANN, 2012).

Os docentes P6, P31 e P19 ressaltam as demandas que a instituição lhes impõe, uma vez que realizam pesquisas não apenas por motivação pessoal, com a intenção de formação de grupos de pesquisas e por terem a pesquisa como parte do exercício da docência, mas por lhes serem exigidas produções resultantes de pesquisas não apenas pela instituição a que se vinculam, como também pelos órgãos financiadores de projetos de pesquisa e avaliadores, que medem os níveis de qualidade das instituições. As universidades têm passado por ranques nacionais e internacionais que podem impor posições hierárquicas tanto para aquisição de rendas, incentivos e projetos, quanto para prestígio social. A pesquisa ainda é destacada pelos docentes pelo fato de pertencerem ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação oferecido pelo DPE, ou por estarem distanciados para cursar o doutorado ou pós-doutorado, que são programas que priorizam a formação do pesquisador. Esses argumentos são ilustrados nas falas a seguir.

“Olha, o ensino é o carro-chefe, né? Acho que é, a gente tá aqui por causa do ensino, né? A pesquisa também, até pelo próprio envolvimento com a pós-graduação, ela acaba sendo algo inerente” (P6).

“Tenho priorizado nesses cinco anos a pesquisa, sabe, objetivamente, por que as universidades valorizam muito a pesquisa, então, é... não podia ser diferente, ainda mais como professor do mestrado... [...] É, eu sempre tive, em princípio, nas minhas conversas com os alunos, é, essa animação do aluno para que ele seja pesquisador, para que ele não seja um mero estudante, mas que ele faça também pesquisa desde a graduação” (P7).

“Algo que também tem me interessado muito é o trabalho com a pesquisa, com a investigação e que de alguma forma também eu sempre busco casar com a minha expectativa de um investimento na docência...” (P10).

“[...] Quando eu aqui cheguei, busquei me vincular ao grupo de pesquisa. Me vinculei ao Grupo de Pesquisa de Formação de Professores. Depois eu criei um próprio grupo de pesquisa, que é coordenado por mim...” (P29).

Alguns professores destacaram a inter-relação entre o ensino e a pesquisa. Segundo eles, a pesquisa é importante para o ensino, assim como o ensino importante é para a pesquisa. Assim, vamos ao encontro de teóricos como John Dewey e Donald Schön, que abordam a questão do professor reflexivo. Nesse sentido, Pérez Gomez (1995) e Zeichner (1995) ressaltam a importância do professor formador no processo de formar

docentes reflexivos. Aquele possui papel de mediador e auxilia o aluno na construção de soluções para o problema, por meio do diálogo e da demonstração de sua forma de buscar soluções, realizando-a em voz alta para que o aluno o observe.

Constatou-se que as atividades de extensão têm sido realizadas com menor prioridade por parte dos docentes. Cabe indagar se essas atividades estão sendo pormenorizadas por não se equivalerem às atividades de ensino e pesquisa diante das avaliações internas e externas à instituição universitária. A Figura 6 ilustra o que, em geral, foi considerado pelos docentes como prioridade de atuação.

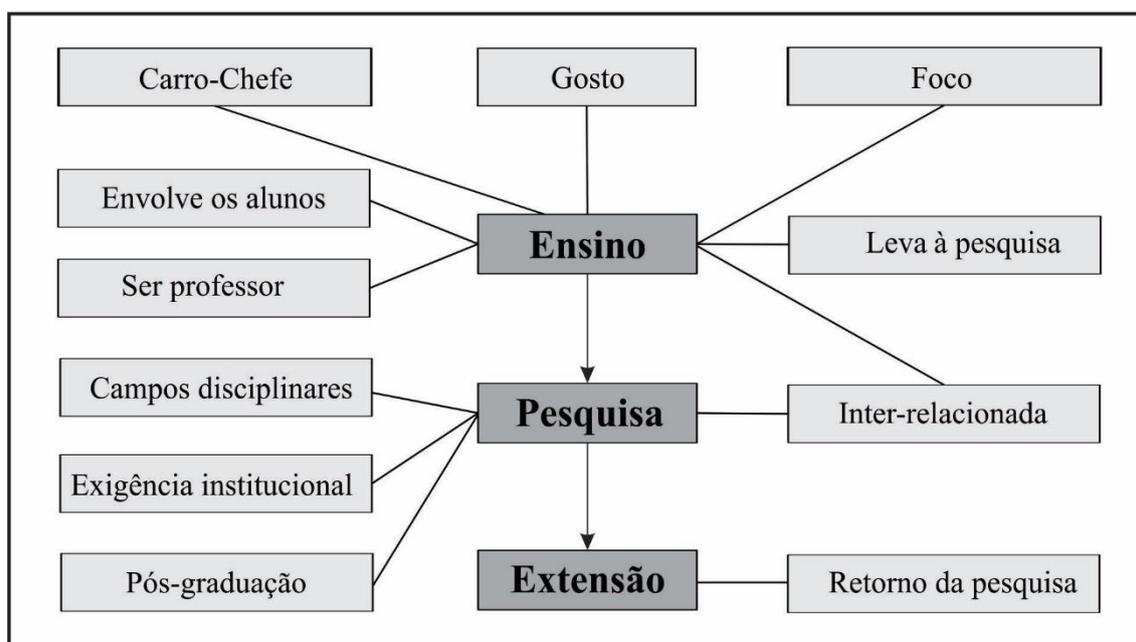


Figura 6 – Prioridade de atuação no ensino superior.

Os docentes, em geral, afirmaram que o ensino deveria ser a prioridade da Universidade como um todo, porém, devido às exigências institucionais e das avaliações externas, ela tende a priorizar o campo da pesquisa. Cunha (2001) afirma que a pesquisa é considerada primordial desde a formação inicial do docente do ensino superior, o que condiz com o modelo de universidade que é privilegiado no contexto social de hegemonia neoliberal. Portanto, o objetivo da atuação dos docentes universitários tem sido as questões de produção de conhecimento, principalmente por se considerar que a pesquisa e a produtividade são os pontos com maior destaque nas avaliações internas e externas por quais os docentes passam.

Um dos eixos temáticos explorados na entrevista refere-se ao tempo de atuação na docência no curso de Pedagogia. Nos depoimentos dos entrevistados constata-se que

há docentes que estão na fase inicial da docência universitária (3, 5 anos), outros na intermediária (10, 17 e 18 anos) e há ainda os que já têm um tempo considerável de atuação (20, 21, 22, 27 e 39 anos)⁷. A Tabela 5, a seguir, ilustra o tempo de atuação de cada docente envolvido na segunda etapa desta pesquisa.

Tabela 5 – Tempo de atuação docente no curso de Pedagogia

Docente (P)	Tempo de Atuação no Curso de Pedagogia/Anos
P29	3
P13	5
P10	10
P8	17
P6	18
P7	20
P19	21
P21	22
P31	27
P14	39

Fonte: dados da pesquisa.

Pesquisas como a de Huberman (1995) trazem considerações importantes no que se refere à carreira docente. O tempo de experiência na profissão interfere, segundo o autor, nas expectativas, nas concepções e nos investimentos dos docentes no que se refere à sua atuação profissional.

No que se refere à escolha por atuar no curso de Pedagogia, a professora P29, que tem três anos de docência, relatou em sua entrevista que sempre almejou trabalhar com as questões da Educação, especializando-se em cursos de Educação Matemática. Ela ressaltou que assim que terminou o doutorado foi aprovada em concurso para docente do DPE na área de ensino da Didática, fato que a levou a trabalhar com o curso de Pedagogia, como ilustrado em sua fala.

Veja bem, eu terminei, o meu primeiro concurso foi, o primeiro concurso eu fiz, não tinha feito nem concurso pra substituto em lugar nenhum, foi o primeiro concurso que eu fiz aqui, e eu passei. Então, essa é a minha primeira experiência no ensino superior. Então eu tô debutando na UFV, eu não tinha atuado em nenhum outro curso superior. Eu tenho as minhas vivências dentro do curso de Matemática, mas por conta da minha formação eu nunca atuei. Recentemente eu concluí meu estágio probatório, então é minha primeira experiência no

⁷ Essa classificação foi realizada pelos pesquisadores com o intuito de facilitar a compreensão.

ensino superior. São três anos, completou três anos em setembro, desde que entrei. A minha contratação foi pra atender uma demanda na formação matemática dos pedagogos. Então o concurso era para a área de Didática e Metodologia, e o perfil do candidato era pra trabalhar com a área de Matemática, com a formação matemática. Isso era visível nos tópicos do concurso. Então foi nessa função que eu entrei para trabalhar na Pedagogia. Embora tenha trabalhado também em outras licenciaturas... (P29)

A entrevistada P13 conta que sua chegada ao curso de Pedagogia na instituição pesquisada foi inesperada, pois quando fez o concurso para docente ela não tinha expectativas de ser aprovada. A docente vinha de um processo de mudança de profissão, pois atuava na área da administração, mas sentiu necessidade de buscar maior estabilidade profissional e financeira, optando pela docência universitária. Em conversas com parentes, descobriu sua afinidade com a docência. Com cinco anos de atuação no curso de Pedagogia, afirma que essa não ocorreu com grande frequência, pontuando que lecionou apenas duas disciplinas obrigatórias para o curso logo que iniciou sua carreira no DPE. Nesse sentido, sua atuação no curso de Pedagogia não foi uma escolha completamente voluntária, como demonstrado a seguir.

Na realidade a minha vinda pra docência, ela se deu num momento de insatisfação profissional com a minha profissão de bancária.[...] Aí, a minha vinda pra Viçosa foi uma coisa também muito inesperada, eu fiz o concurso sem muita perspectiva de ser aprovada. [...] E aí, eu comecei trabalhar, eu já tinha trabalhado com alunos de Pedagogia lá em Valadares, na UNIVALE, na particular, lá. Eu tinha atuado no curso de Pedagogia, e tinha atuado no curso de História, tinha atuado no curso de Geografia, de Turismo, e em outros cursos também. Já tinha sido uma experiência que eu tinha gostado muito, então as coisas foram acontecendo assim, meio sem planejamento, sem... Sabe, aquela coisa de aparecer uma oportunidade, e aproveitar? Não foi aquela coisa de eu ter sonhado que eu ia ser um dia uma professora da Pedagogia... (P13).

O docente P10, ao ser questionado sobre sua escolha por atuar em um curso de Pedagogia, argumentou que sua formação inicial em cursos de licenciatura, no caso Pedagogia e História, foi advinda do contexto social e econômico em que vivia, ou seja, era a possibilidade que se tinha. Esse docente baliza seus argumentos em estudos teóricos que afirmam que os docentes originam-se de camadas populares ou de frações das camadas médias da população brasileira. No entanto ele afirmou que, diferentemente de sua “não escolha” pela formação inicial, sua atuação docente foi escolhida por se identificar com a profissão no decorrer da sua formação. A atuação como docente do curso de Pedagogia se dá em consonância com a opção de sua formação inicial e em fazer

os cursos de mestrado e doutorado na grande área da Educação, bem como pelo fato de sua atuação ter se voltado sempre para o campo pedagógico. A fala a seguir ilustra sua argumentação.

Essa coisa também é um pouco complicado, porque assim: do referencial teórico do que eu venho, e das coisas que eu acredito, essa é uma escolha mais ou menos. É uma escolha que é atravessada por outras questões, como as condições sociais da existência, as condições de materialidade, influências de alguém na família que já era professor/a; as condições inclusive econômicas, financeiras. [...] ...Eram as opções quando eu escolhi fazer o curso de pedagogia; também sou formado em História, eram cursos eu acho que próprios ali mais ou menos do meu contexto social, cultural, econômico [...] e foi uma escolha. [...] Comecei a fazer os meus cursos lá de licenciatura e gostei da coisa – ah eu acho que isso é legal e tal. [...] ...eu tenho a dupla titulação, [...] mas durante o mestrado, quando eu fui fazer a seleção do mestrado, eu ainda tive uma dúvida se eu faria, por exemplo, mestrado em História, mas aí depois que eu fiz a opção pelo mestrado em Educação e o doutorado em Educação, eu acho que seria difícil – inclusive o ponto de vista dos concursos como universidade pública - uma atuação um pouco diferente da minha formação. Uma escolha que foi pensada, trabalhada anteriormente (P10).

Nogueira (2004) ressalta que Pierre Bourdieu, sociólogo citado pelo entrevistado, explica o processo de escolhas por meio de seu conceito de *habitus*. Segundo o autor, esse conceito possibilita o entendimento de que o sujeito age “de acordo com sua localização na estrutura social” (p. 62). As estruturas sociais são internalizadas pelos indivíduos, passando, assim, “a constituir a própria natureza do indivíduo” (Id. p. 62). O *habitus* não orienta apenas no momento da ação, ele permanece com o sujeito de forma duradoura e em qualquer situação, porém ele não é mecânico, e sim flexível, podendo durante o decorrer da trajetória do sujeito ser adaptado em relação ao momento e à estrutura social à qual o sujeito está inserido. Além do conceito de *habitus*, Bourdieu, citado por Nogueira (2004), utiliza os conceitos de capital cultural, capital econômico e capital social para explicar o processo de escolha. Afirma que os estudantes são mais modestos em suas ambições escolares e mais limitados em suas escolhas, quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas.

Ao ser questionado sobre sua escolha pela docência no curso de Pedagogia, o entrevistado P8 logo respondeu não ter sido uma escolha. Afirmou ainda que a docência não lhe era atrativa, pois sua formação inicial se deu no curso de Psicologia. Esse docente, recém- formado, foi atraído para a docência quando surgiu a possibilidade de fazer o concurso para professor substituto do DPE na área da Psicologia da Educação. Ressalta-

se que, como os entrevistados P29 e P13, P8 não tinha expectativas de ser aprovado. Hoje ele está com 17 anos de docência. Ele destaca que na época em que fez o concurso não era necessário ter nem mesmo o título de mestre. Afirmou ainda que, ao se inserir na docência, se envolveu com o lecionar, passando a apreciar a profissão. Especificamente sobre o curso de Pedagogia, esse foi o que inaugurou sua atuação na docência. Inicialmente ele se sentiu desmotivado, porém, com o passar do tempo e a mudança dos alunos do curso, foi sendo envolvido pelas condições do curso, como ilustrado a seguir.

Mas aí, o meu começo na universidade, minha inserção, foi com o curso de Pedagogia... é.. foram turmas, né?, várias turmas, dentre elas algumas de Pedagogia. Mas não foi como um projeto, não foi com um projeto de formação de pedagogos, nada. Na verdade meu primeiro contato com a Pedagogia foi até muito decepcionante, porque era turma de dinâmicas de grupo, cheguei todo animado, lasquei matéria no quadro, aí... e o perfil de Pedagogia era muito diferente do de hoje, quem fazia Pedagogia eram professoras, sabe, então era gente que já tinha anos em escola. Aí eu colocando matéria no quadro e tal, aí chegou uma professora que tava na turma e fala “Ah, professor novo é assim mesmo, chega todo animado, depois desanima”. Eu olhei pra elas, e falei assim... “é, e vocês vão ser professoras das minhas filhas, que dureza, vai tá tudo desanimada.” [...] Pouco a pouco, porém, à medida que as turmas se sucedem, que os anos vão.. Aí eu vou tendo contato até com... dentro do Departamento de Educação, acompanhando as reformulações de curso, a gente vai tendo contato e uma aproximação com a Pedagogia e com os problemas da Pedagogia, né?... (P8).

Como mencionado, a formação do referido docente era em Psicologia, e não na docência. O ingresso em um curso cujo objetivo central é a formação do professor apresentou-lhe vários desafios, principalmente considerando que os licenciandos em Pedagogia tinham um perfil diferenciado e traziam consigo saberes da experiência adquiridos na docência como elementos de mediação na resignificação e construção de novos saberes. Considera-se ainda que esse público trazia consigo representações da docência como uma atividade árdua e desmotivadora.

O professor P6, que possui 18 anos de atuação em cursos de Pedagogia, afirma que essa escolha se deu devido à sua trajetória acadêmica e à sua inserção na docência do ensino superior. Titulado em História, iniciou sua carreira no ensino básico, o que lhe despertou para a necessidade de buscar maior formação pedagógica. Ressalta que começou a atuar no ensino superior apenas com a especialização em Metodologia do Ensino Superior, com o objetivo de melhorar seu currículo para ingressar na pós-graduação *strictu senso*, como verificamos na fala a seguir.

É... tem muito a ver com a minha trajetória mesmo, né? Porque eu fiz História na graduação... [...] É, a busca ela já foi quase que natural, entre aspas, porque quando eu terminei a Metodologia do Ensino Superior, que é o curso de especialização, é, eu não passei no mestrado na primeira seleção, e eu vi que meu currículo ainda... que eu tava iniciando, eu tinha dois, três anos de magistério do então, primeiro e segundo grau. Então, quando eu terminei a especialização já me... como é que eu vou dizer... me... direcionaram, já tinha habilitação, me habilitava a trabalhar no ensino superior, então, rapidamente eu já fui pro ensino superior, exatamente, até para fortalecer meu currículo, né?, e fazer o *strituc senso* (P6).

O professor P7 afirmou ter aproximadamente 20 anos de atuação em cursos de Pedagogia, sendo esses divididos por cada instituição de ensino superior que já trabalhou, e que está na instituição pesquisada há cinco anos. Quando questionado sobre sua escolha por atuar no curso de Pedagogia, argumentou que essa se deu devido à sua formação em Filosofia. Ressaltou que desde que foi inserido na docência do ensino superior trabalha com a disciplina Filosofia da Educação, que faz parte da grade curricular dos cursos de Pedagogia, dentro da área de fundamentos da Educação, e que considera que sua escolha foi confirmada no decorrer de sua atuação no curso. O docente disse que seu gosto por atuar no curso está relacionado ao fato de a Pedagogia possuir ligação com a prática, o que o faz sentir realizado, pois o curso envolve a formação de sujeitos como crianças e jovens. Nesse sentido, destaca-se a afirmação de Piavani (2008) de que “a Filosofia, nas sociedades civilizadas, determina os processos educacionais e contribui na formação da imagem do homem e do mundo”. Portanto, destacamos a fala a seguir.

É, foi uma escolha na medida em que, eu comecei a trabalhar com a Pedagogia, aí foi se confirmando a minha escolha. É esse o caminho, é isso que eu quero, é isso que eu gosto. [...] Na verdade, como eu sou professor de Filosofia da Educação, tão logo eu entrei pra universidade como professor no ensino superior, é... o primeiro curso, aliás, o segundo curso que eu fui trabalhar foi Pedagogia. E eu confesso que eu me encantei, né?, pelo trabalho da Pedagogia, e eu percebia também, muito claramente, a importância da Filosofia como a ciência da criticidade para contribuir com os pedagogos e pedagogas. Então, é uma coisa que eu sentia que valia a pena, sabe? Sempre me realizou, me realiza trabalhar com o pessoal da pedagogia, dada essa ligação com a prática, com a vida, essa ligação com a criança, com o jovem, com o adulto, porque acho que a pedagogia é muito abrangente (P7).

A docente P19 diz que sua escolha por trabalhar com o curso de Pedagogia está ligada à sua trajetória escolar, pois ela fez o curso de magistério em nível de ensino médio, o que a possibilitou trabalhar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Revela

que ao se mudar para a cidade onde se localiza a instituição pesquisada pensou em fazer o curso superior na área de agrárias (Agronomia ou Engenharia Florestal), pois afirma gostar de lidar com a natureza. No entanto, fez o curso de Pedagogia por considerá-lo a melhor opção para ela, por se identificar com as Ciências Sociais e já ter atuado na área. Depois de formada surgiu a possibilidade de participar de um concurso para docente do DPE, e por questões financeiras e vínculo com a área do ensino optou por investir na carreira da docência no ensino superior. Ao ser aprovada no concurso, trabalhou na extinta área de Administração Escolar, portanto as disciplinas lecionadas por ela eram voltadas, especificamente, para o curso de Pedagogia. A seguir, tem-se o relato da docente, explicando o que a levou a se tornar professora no curso de Pedagogia.

...eu me formei em Pedagogia aqui. Vários professores daqui foram meus professores que ainda estão aqui, como: Carlos Faria, José Henrique, os outros já aposentaram. Então é claro que já era uma escolha acertada, mas também pela necessidade financeira, porque eu até pensava em continuar no ensino básico, mas ter oportunidade de ser professor do ensino superior era muito bom. Por outro lado, eu pensava também em partir para uma outra profissão ligada sempre ao ensino e à educação. Estudar yoga e terapias naturais, florais, e terapias alternativas e ser uma instrutora nessa parte de yoga. Mas eu não tinha jeito de ir pra Belo Horizonte ou uma cidade grande fazer um curso. Então, quando surgiu o concurso era natural que eu não perdesse essa oportunidade de trabalhar na minha área, que era o magistério.

[...] Porque eu entrei como professora na antiga área de Administração Escolar. E aí, era só curso de Pedagogia... (P19).

A docente P21 relatou que trabalha no curso de Pedagogia há cerca de 22 anos, sempre na área de Didática. Ela afirmou que sua escolha pela docência tem a ver com sua formação da graduação, que é no curso de Pedagogia, portanto se sente mais confortável na docência desse curso, e por ter grande interesse em trabalhar na Educação com crianças que estejam nos anos iniciais do ensino fundamental. Para Pimenta (1997), o campo disciplinar da Didática faz parte da Pedagogia, sendo utilizada por todas as ciências da educação. Entende-se como objeto de estudo da didática “o ensino tomando em sua realidade prático-social” (PIMENTA, 1997). A seguir está a fala da entrevistada P21, ilustrando sua argumentação quanto à sua escolha por trabalhar no curso de Pedagogia.

Então... Eu prefiro trabalhar no curso de Pedagogia. Primeiro, porque minha formação é todo o investimento na causa das crianças, dos anos iniciais. Não é da educação infantil, é dos anos iniciais. E no caso, eu trabalhar no curso de Pedagogia, me sinto mais confortável do que trabalhar com as outras licenciaturas, que no caso é o ensino médio, o

ensino fundamental das séries finais, né? Porque, por exemplo, pra eu trabalhar com as outras licenciaturas, eu tenho que ir lá conhecer os PCNs dessas áreas, desses anos. Os CBCs, no caso de Minas Gerais... Então, assim, acabo que eu tenho que fazer um outro movimento, que se eu tivesse com a Pedagogia, eu não teria. Eu fiz Pedagogia porque eu acredito muito nesse profissional, entendeu?... (P21).

Atuando no curso de Pedagogia há 27 anos, a docente P31 iniciou sua trajetória docente na faculdade particular em que se formou. Segundo ela, essa instituição só permitia que os professores ministrassem aulas de disciplinas que já tinham cursado, portanto atuou com disciplinas do curso de Pedagogia devido à sua formação inicial, pois ainda não possuía pós-graduação. Ao se vincular como docente à instituição de ensino pesquisada, afirmou que atendia a demandas de outros cursos, como o de Direito. Ao surgir a possibilidade de trabalhar com uma disciplina do curso de Pedagogia, sentiu o desejo de colaborar com a formação desses profissionais, uma vez que sentia que eles tinham maior carência para investir nos estudos, abarcando sua justificativa nos estudos do sociólogo Bourdieu, afirmando que acreditava ter uma dívida social, por ter saído de um contexto de classe baixa. Nesse contexto, ressalta-se a seguir a narração da P31.

Olhe bem, eu entrei na Pedagogia pela minha formação. No ensino privado, tem uma característica muito clara do Conselho Estadual: você só pode trabalhar com disciplinas que você tenha cursado. Eu não tinha formação pós-graduada, então eu só podia dar aula do que eu tinha me graduado. Então, eu só podia dar aula pras disciplinas de Pedagogia. [...] Então, eu chego aqui pra trabalhar com a Educação Física, pra trabalhar com a Filosofia, com o curso de Comunicação, com Filosofia e com o curso de Direito, com Filosofia. [...] Então me aparece a possibilidade de trabalhar com a Sociologia da Educação, especificamente. [...] Só que eu dava aula no Direito, e eu tenho que reconhecer que dar aula no Direito, a aula é perto do muito bom e relativamente estimulante, assim. [...] Eu poderia permanecer ministrando Filosofia, pros cursos de Direito e Comunicação Social, eu poderia permanecer dando aula pro curso de Direito, e pro curso de Pedagogia, e isso se deu em um semestre. E eu vou falar a verdade, era um pouco assim, a melhor palavra que eu posso utilizar nesse momento é paradoxal. [...] Mas aí, no meu caso, essas coisas são complicadas, porque eu tenho, acho que vou utilizar Bourdieu pra dizer que, eu acho que eu tenho uma dívida social, aquele sentimento de querer colaborar e tudo. [...] Aí eu escolhi, larguei o Direito e fiquei só na Pedagogia (P31).

O docente P14, que possui 39 anos de atuação no DPE, relatou que soube por acaso do concurso em que foi aprovado como professor desse Departamento. Afirmou que sua formação na graduação – ele possui titulação em Filosofia e Pedagogia – foi

determinante para seu empenho em atuar no ensino superior e, conseqüentemente, no curso de Pedagogia. Ele ressaltou que a decisão de exercer a docência no ensino superior, inicial e continuamente, ocorreu de forma consciente, por reconhecer a instituição como sendo de renome. No bojo das justificativas do P14, destacam-se os trechos a seguir.

[...] Foi quando alguém disse: “olha tem um concurso a ser realizado para o Departamento de Educação em Viçosa.” Como na graduação, eu tenho Filosofia e Pedagogia, como várias habilitações, que hoje não se fala mais nelas, naquelas diretrizes. Então eu me despertei e fiz a minha inscrição. [...] Então, foi uma opção consciente, naquela época madura, no sentido de ver que eu estava exatamente entrando numa instituição de renome (P14).

Diante das justificativas dos docentes entrevistados, tem-se que as escolhas por atuar no curso de Pedagogia fundamentam-se na sua formação acadêmica, na experiência profissional, na abrangência do campo da Pedagogia, nas relações com os contextos sociais, econômicos e culturais, nas condições existenciais, na oportunidade, no desejo de trabalhar com a educação e na realização pessoal. A formação acadêmica e a oportunidade por meio de editais de concurso são elementos destacados nos argumentos apresentados pelos docentes pesquisados.

Assim, de acordo com o referencial teórico utilizado como argumento pelos docentes P10 e P31 para justificar sua escolha pela atuação profissional no curso de Pedagogia, temos que essa escolha é guiada pelo *habitus* constituído dos sujeitos, bem como por seus capitais cultural, social e econômico (BOURDIEU, 1983). Bohoslavsky (1983) resalta que a escolha profissional passa pelas questões de motivações internas e externas ao indivíduo, sendo os aspectos externos relacionados ao convívio social dos sujeitos. O autor afirma que esse convívio social vai influenciando, direta ou indiretamente, o processo decisivo de escolha.

5.2 Concepções sobre a Pedagogia como campo de formação e profissionalização

Nesse eixo temático apresentamos as questões referentes à compreensão de Pedagogia pelos docentes e suas concepções e expectativas no que se refere à formação inicial propiciada ao Pedagogo e à concepção da atuação desse profissional.

Durante as entrevistas foi perguntado a cada docente formador a sua compreensão sobre a Pedagogia. Vários aspectos relativos ao entendimento dessa questão são ressaltados nas falas dos entrevistados. Fundamentando-se nas diretrizes curriculares

nacionais do curso, um dos entrevistados relacionou a Pedagogia com a formação do pedagogo, reconhecendo sua amplitude, como mostra a fala a seguir.

Então, quando eu li lá as diretrizes do curso de licenciatura e Pedagogia, você vê o quão amplo é essa formação. [...] Mas a Pedagogia é uma formação assim pra mim muito ampla. Você pode na Pedagogia pensar o docente da educação infantil, dos anos iniciais... É você pensar o gestor educacional, é você pensar o educador social, aquele que atua não só nos contextos escolares e os não escolares também, como comunidades, ou até mesmo em empresas (P29).

Outro entrevistado se reportou à concepção etimológica da palavra Pedagogia, que de acordo com Franco, Libâneo e Pimenta (2007) teve sua origem na Grécia Antiga, onde o pedagogo era aquele que conduzia as crianças. A seguir a fala que ilustra essa compreensão.

É, eu sinto que historicamente o pedagogo, o paidagogo lá do grego, aquele que levava a criança, não era nem professor, ele era um escravo, né?, então, isso se tornou, se tornou, eu diria assim, uma fonte, um princípio fundamental no processo educativo da humanidade. [...] A Pedagogia pra mim é a Ciência da Educação, e ela hoje ocupa um lugar muito importante” (P7).

Compreendendo, ainda, a Pedagogia como o ato de conduzir, fica explícito na fala de dois entrevistados que a ação pedagógica perpassa toda a nossa vida, e não se restringe apenas à ação do pedagogo:

... Para mim é o seguinte, a Pedagogia está presente como um instrumento que perpassa toda a nossa vida, independentemente de ser um profissional que milita nela. Então, a Pedagogia está lá na sua casa, no caso está lá na minha casa, vem comigo para a UFV, daqui a pouquinho volta pra minha casa. À noite está dentro da sala de aula, e assim sucessivamente. Então, a Pedagogia para mim é essa oportunidade, é esse instrumento que me faz crescer a cada dia (P14).

... Mas a Pedagogia na concepção original do termo, né?, é a prática da condução, né? Então, nesse sentido que eu entendo uma prática pedagógica como uma prática condutora. Nesse sentido a Psicologia, o psicólogo é um pedagogo no momento em que ele organiza um currículo, e esse currículo não necessariamente tem o nome de currículo, por exemplo, quando você vai lá na sua psicóloga, ela tem um referencial teórico dela, e esse referencial teórico é o currículo, é o caminho que ela vai ler seu mundo, então ela vai exercitar uma Pedagogia, ela vai exercitar uma condução, por mais que ela fale “não, você é livre pra escolher o que você quiser.” ... você é livre pra escolher o que você quiser, mas ela tá te lendo dentro de uma lógica, de um currículo, sabe? Então, o pedagogo é aquele que organiza maneiras, a

Pedagogia é toda prática, uma organização maneira de condução. Então, não é algo restrito ao pedagogo enquanto profissão... (P8).

Buscando conceber a Pedagogia como a Ciência da Educação, segundo um dos entrevistados, o princípio fundamental dessa ciência é pensar a educação em seus processos não formais e formais, focalizando a educação escolar.

... A pedagogia é uma Ciência da Educação. De um fazer que pensa a Educação. E aí, de uma maneira bastante alargada, a Educação está em processo formais, não formais, etc. Eu caminharia por aí com uma ênfase maior numa concepção de Pedagogia que me remete à educação escolar, mas não apenas a educação escolar (P10).

Enriquecendo essa perspectiva, na fala de outros entrevistados há um entendimento de que a Pedagogia deve ser entendida como uma ciência que pensa e compreende o ensinar e o aprender, como demonstra o relato da docente P13 “... Mas é a gente estar sempre, é você compreender como se ensina e como se aprende, né? Acho que isso é fundamental. A gente compreender a ciência do ensinar e do aprender, e se isso é possível de fato...”. Luzuriaga (1990) refere-se à Pedagogia como a Ciência da Educação de caráter autônomo, porém relacionada com outras ciências, como Sociologia, Filosofia, Psicologia, História, dentre outras.

O relato de um dos docentes, a seguir, ressalta a complexidade da ação educativa que envolve relações sociais, em que o pedagogo, como professor, não restringe sua atuação ao domínio do conteúdo.

Eu acho que é uma reflexão sobre o ato de ensinar, né? E que nem sempre eu acho que os fundamentos de uma maneira geral, eu acho que ele leva a essa reflexão de ver que não basta só você ser um bom professor, dominar o conteúdo, mas você tem que interagir com o meio, né? com toda uma legislação, uma hierarquia, uma série de imposições, né? problema sócio, psíquico dos alunos, das famílias, enfim, é algo bastante complexo de você lidar com o ser humano, e com seres humanos de diferentes realidades socioculturais, enfim. Então a Pedagogia, eu acho que ela tem que dar conta dessa complexidade de relações da sociedade, né? Então, quer dizer, de uma ação refletida sobre isso (P6).

Pode-se ainda extrair na seguinte fala de um entrevistado que a Pedagogia, como uma área de atuação profissional, mobiliza vários campos disciplinares.

[...] Porque eu fico pensando no nosso curso de Pedagogia aqui existem várias disciplinas, enfoques que vai discutir a Educação de uma forma geral. Os fundamentos, os aspectos históricos, epistemológicos, sociais,

filosóficos, né? Que é a base teórico-científica da Pedagogia e aí tem toda a formação mais profissional, que é uma formação mais específica mesmo. Então, também pode estar na fronteira aí entre ciência e campo disciplinar na área de atuação (P29).

Nesse contexto, ressalta-se que os argumentos dos docentes formadores entrevistados dialogam com Libâneo (2010), Franco, Libâneo e Pimenta (2011) e Mazzotti (2011), ao mencionarem que a Pedagogia é uma ciência que se baliza em várias outras ciências, como Filosofia, Sociologia, História e Antropologia. Mazzotti (2011) ressalta que “a Pedagogia é um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia” (p. 19). Tem-se também, segundo Libâneo (2010), que a Pedagogia pode ser considerada como um campo que tem o foco no estudo da Educação e dos atos educativos, como demonstrado no trecho a seguir.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da Educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Nesse sentido, *é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais* [grifos do autor] (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

Após a reflexão sobre a compreensão do que é a Pedagogia para os docentes formadores, buscou-se indagar quais eram suas concepções e expectativas no que se refere à formação inicial propiciada ao Pedagogo, considerando a formação acadêmica em nível de graduação.

Nesse sentido, ressaltamos indicadores específicos nas falas dos entrevistados. Dentre eles, pontua-se a concepção da necessidade dos docentes formadores, inicialmente, introduzirem seus alunos ao conhecimento sobre o campo da Pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, tanto em seus pontos positivos quanto negativos. A fala a seguir confirma esse indicador.

“Então a primeira coisa dessa preocupação no papel do docente formador que eu teria seria: essas alunas deveriam conhecer o campo. Uma outra concepção no que se refere à formação inicial é que essa apresentação ela deveria vir acompanhada tanto das dores e das delícias do que é a Educação. [...] Eu não acho que é uma formação apenas teórica, ela pode ser teórica desde que ela discuta essa teoria e a relacione com a prática. É de que é um sujeito que vai pensar a escola em um processo de ensino aprendizagem com um olhar bastante panorâmico. Então ele vai compreender que o seu fazer é um fazer que depende de outros” (P10).

Segundo Mizukami (2005-2006), o docente formador deve possuir uma base de conhecimentos sólida e flexível que o possibilite desempenhar com propriedade suas funções. Essa base de conhecimento envolve o conhecimento do conteúdo específico (articulador para a docência e processos de raciocínio pedagógico rico e flexível), o conhecimento dos contextos formativos escolares (funcionamento da escola), conhecimento de processos de aprendizagem da docência (reconhecer, explorar e repensar as concepções e teorias dos professores), conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado em políticas educacionais e das teorias que as embasam e, conhecimento pedagógico do conteúdo (saber como ensiná-lo).

O entrevistado P10 destaca, também, a imprescindível realização de inter-relacionar a teoria e a prática nesse momento. Outro indicador das concepções a respeito da formação inicial do pedagogo faz referência à atuação docente, quanto ao papel de auxiliar seus alunos a se reconhecerem enquanto professores, e procurar formá-los para pensar a escola, sabendo trabalhar coletivamente. Como observado na fala a seguir.

Eu acho que a primeira coisa que se deveria preocupar com a formação inicial do pedagogo é contribuir para que ele descubra a importância do seu lugar. [...] Na formação inicial do pedagogo ele já precisa ter aprendido a estudar os grandes autores... Acho que isso é fundamental no início, nesse começo, na formação inicial... uma formação filosófica, sociológica, uma formação ética, de visão de mundo, política... eu acho isso fundamental, porque tem muito educador, [...] que não consegue acompanhar as coisas, não consegue acompanhar o tempo. Então na formação inicial é formar pra ser gente e pra cuidar de gente (P7).

Especificamente sobre o curso de Pedagogia da instituição em que atuam, os docentes formadores constatam que seus alunos, muitas vezes, entram no curso sem o desejo de permanecer, ou seja, não almejam atuar como pedagogos, como destacado a seguir.

...então quando eu faço a apresentação com os alunos no início: “ah professor, eu tô aqui na Pedagogia mas eu quero fazer Medicina, eu quero fazer isso, quero fazer aquilo.” Eu dou a maior força possível para que esse aluno continue fazendo vestibular e deixe a Pedagogia, porque de mil você tem meia dúzia que vai se despertar, que vai gostar e descobrir a Pedagogia... (P7).

Diante dessa argumentação, cabe destacar que em uma pesquisa realizada na mesma instituição a respeito dos graduandos do curso de Pedagogia, Reis e Saraiva (2009) constataram que esses não almejavam fazer o curso de Pedagogia em primeiro

lugar, mas o fazem por motivos como não aprovação no curso desejado, facilidade de acesso ao curso pela baixa pontuação a ser alcançada no processo seletivo, por ser um curso de caráter noturno, o que os possibilitava trabalhar durante o dia, entre outros.

Na perspectiva de outro docente formador, existem ainda os alunos que entram no curso com uma visão romântica da formação e atuação do pedagogo, mas quando se deparam com a realidade das escolas, ao serem inseridos nesse contexto por meio de estágios e programas específicos, entram em desespero. Assim, levanta-se a expectativa quanto à inserção desses alunos numa visão mais politizada da Educação e da atuação do pedagogo, como demonstrado no relato a seguir.

... E muitos entram na Pedagogia falando assim: “ah, eu amo criança, mas como é que eu concerto?”, “ah, eu amo a Educação, mas a Educação pra deixar o menino bonitinho, pra depois ele vai formar certinho, ser um cidadão certinho...”. Não há uma problematização do curso que você coloca em movimento quanto você atua. Então eu vejo assim, há uma... um... um desinvestimento dos próprios alunos nessas preocupações. Então a minha preocupação, a minha expectativa é que eles pouco a pouco se insiram numa perspectiva mais política da Educação, sendo que política não é... não é... no sentido de ... é política de realidade que você... você conseguir ler as realidades... (P8)

Cabe ressaltar que três docentes argumentaram que o curso deveria ser mais rigoroso com a formação de seus alunos, bem como deveria procurar suprir as possíveis carências de sua formação anterior, propiciando uma formação sólida. Nesse sentido, destacamos a seguir as falas que interpretam essas concepções e expectativas dos entrevistados.

... Mas eu penso que o curso de Pedagogia, ele tem que ter uma consistência teórica muito grande, que eu sinto falta nesse formato atual. Eu acho que a gente tá precisando consolidar a formação dos fundamentos, que é a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia... Que são áreas que eu percebo... A História, a Didática... [...] Porque se a gente pensa em qualquer mudança social, e eu penso muito nisso, a gente tem que ter um pedagogo com uma formação sólida... (P13).

... O que eu penso é que é um curso responsável pelo principal profissional da Educação, sendo de base. É ele quem dá o tom da orquestra, assim, porque na verdade ele vai definir muitas questões pras crianças, de como ela vai estudar, de como que ela vai... Por exemplo... É um profissional muito importante, como te falei, e, assim, os implicadores que o curso tem que ser mais exigente. É uma formação que tem que ser mais cuidadosa... [...] Então, assim, eu acho que esses anos iniciais, que no caso é sua pergunta, ele tem que trabalhar com a realidade que ele tem. Por exemplo, se tem alunos que a vida não proporcionou determinadas coisas essenciais da formação, o curso tem

que tentar dar. E aí, se essa pessoa precisar de dez anos pra sair do curso, que ela passe dez anos aqui (P21).

Gatti (2009), Pereira (1999) e Reis e Saraiva (2009), estudando o perfil socioeconômico dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, constataram que eles são, predominantemente, provenientes de classes sociais desfavorecidas. Nesse sentido, compartilhamos com as ideias de Bourdieu (1983), que ressalta que o capital cultural do aluno constituído em sua trajetória social interfere, significativamente, em seu desempenho escolar.

Em contrapartida, um dos docentes afirma que o curso de Pedagogia, o DPE e a UFV propiciam aos alunos várias oportunidades de adquirirem uma formação consistente durante todo seu tempo de formação, cabendo ao aluno criar sua trajetória formativa.

é... eu acho que o estudante ele tem condições de ter uma, de 12221 fazer uma boa formação, que aí eu acho que também é o estudante que cria sua trajetória, né? [...] é..., pelo menos em termos da universidade, há uma grande possibilidade do estudante fazer pesquisa, ensino, extensão, enfim... ele ter outras atividades a realizar, como PET, PIBID, PIBic, PIBex. Então tem um potencial de formação bastante amplo (P6).

Pela análise dos relatos dos docentes compreendemos como pontos consensuais a preocupação em formar profissionais da educação básica e que estes adquiram conceitos, conhecimentos e abordagens teóricas, relativos ao campo da Pedagogia, de maneira sólida e consistente, o que é necessário para que eles se tornem profissionais competente, que saibam compreender e atuar nos diversos contextos sociais, econômicos e políticos.

No que se refere à compreensão sobre a atuação profissional do pedagogo, foi possível inferir vários indicadores nas entrevistas com os docentes do curso de Pedagogia. Inicialmente, temos que os entrevistados caracterizam a área de atuação do pedagogo como ampla, por esse profissional poder atuar como docente na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no ensino médio na modalidade de magistério, na gestão educacional, envolvendo atividades de planejamento e organização. Explicitam ainda a atuação nos espaços educacionais não formais. As falas a seguir são ilustrativas dos indicadores apresentados.

É um mundo vasto mundo, como diria o poema, do ponto de vista legal, formal; é o que está estabelecido pelas diretrizes curriculares nacionais e eu defendo isso. A atuação do pedagogo na educação infantil, na formação dos anos iniciais, na modalidade do ensino médio no

magistério e nos espaços, obviamente onde couber a discussão da Educação. Sejam eles escolares ou não... (P10)

[...] Eu compreendo o pedagogo como docente, acho que antes de qualquer coisa, a gente tem um curso de licenciatura em Pedagogia. Então ele é docente, é professor, é educador... Considerando essa formação tão ampla que ele tem, ele pode também usar e abusar dessa formação e vislumbrar diferentes possibilidades de atuação aí. Se a gente pensar, ele pode atuar como gestor também, dentro da escola, ou fora da escola, pode gerenciar projetos, entendeu? (P29).

É importante mencionar que três dos entrevistados se mostraram contrário a essa generalização da atuação e da formação do pedagogo, argumentado que se perde o foco de sua função e destacando que esse profissional deveria se manter vinculado à atuação escolar. Os argumentos desses entrevistados, segundo o que delimita Libâneo (2006), estão de acordo com o que se delega à atuação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, em que se prioriza o pedagogo como docente. Portanto, é preciso valorizar e incentivar o ensino e o pedagogo em todos os âmbitos, inclusive o financeiro.

[...] Então são espaços possíveis, mas eu ainda vejo o espaço escolar como um espaço, especial. Primeiro, pela quantidade de postos de trabalho que a escola abre para a atuação do pedagogo. Então, por mais que a gente diga que existem espaços de educação não formal, e eles existem de fato! Mas a gente tem a escola ainda como espaço prioritário de atuação... (P13).

Eu tenho uma certa preocupação com isso, porque eu tenho visto, eu tenho até colegas que são da pedagogia empresarial, por exemplo, eu conheço pessoas que estão na pedagogia hospitalar, estão trabalhando em hospitais. E eu tô pra dizer que essa generalização na Pedagogia, eu não sei se isso foi a melhor coisa, a sensação que tenho que falta incentivo pro ensino, pra trabalhar em escola, tudo mais... e as pessoas vão buscar uma espécie de resolver o seu problema na empresa ou coisa parecida. Eu acho que a empresa precisa de outras coisas, não do pedagogo. Acho que quem precisa de pedagogo é a escola mesmo... (P7).

[...] O curso de Pedagogia, ele tinha que formar bem o alfabetizador, que é básico. As diretrizes colocam a docência como o principal, no caso, tinha que ter dito especificamente a docência para ser alfabetizador... (P21).

Um aspecto pontual na fala de um dos entrevistados é que o pedagogo deve proporcionar a aprendizagem dos alunos de modo prazeroso, escutando-os e conhecendo-os em sua plenitude. Nesse sentido, de acordo com Marafon (2001a), *apud* Marafon e

Machado (2005), o pedagogo é o profissional compreendido como educador social e político que deve atuar de forma consciente nos processos educacionais.

Identificou-se nos relatos de quatro entrevistados a referência à formação que vem sendo propiciada pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa, argumentando que esta almeja formar profissionais para atuarem na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na gestão educacional, de acordo com o que delimita as DCN do curso.

Nesse sentido, destacam-se como elementos consensuais a afirmação de que o campo de atuação do pedagogo é muito amplo diante do que delimita as DCN do curso. No entanto os docentes defendem que a escola é o principal campo de atuação do pedagogo, principalmente no papel do docente, do profissional que deve pensar a escola e suas necessidades. Percebe-se, assim, como afirma Libâneo (2002), que a atuação do pedagogo encontra-se em paradoxo, o que acarreta desvalorização do seu papel intelectual e profissional nos meios educacionais e uma supervalorização da Pedagogia em outros campos da sociedade, como em ONGs, sindicatos e nos meios de comunicação.

5.3 Saberes necessários à atuação como docente formador no curso de Pedagogia

No presente eixo trabalhamos com os saberes que os professores entrevistados acreditam serem necessários para atuar como docente formador. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o conceito de saberes tem sido substituído pelo de competências. Essa modificação ocorre de acordo com o contexto que prevalece no mundo do trabalho, que, segundo as autoras, estaria se tornando um novo tecnicismo, desqualificando os saberes dos docentes que voltam a se caracterizar como um técnico, aquele que apenas reproduz. Com base nos dados apresentados, constatou-se que os docentes formadores passam por processos formativos contínuos que os auxiliam na construção de seus saberes.

Nos relatos dos entrevistados foram identificados vários indicadores que qualificam os saberes necessários à sua atuação profissional. Na Figura 7 tem-se um organograma com os indicadores referenciados.

Constatou-se que em alguns momentos os docentes formadores qualificam os saberes e em outros levantam questões importantes sobre os saberes que necessitam. Foi possível identificar nas falas dos docentes a questão sobre o saber explorar o lugar do professor, como elencado pelo P7: “Eu acho que é um pouco diferente, por exemplo, eu exploro muito o lugar do professor”. O mesmo docente ressalta a necessidade do docente

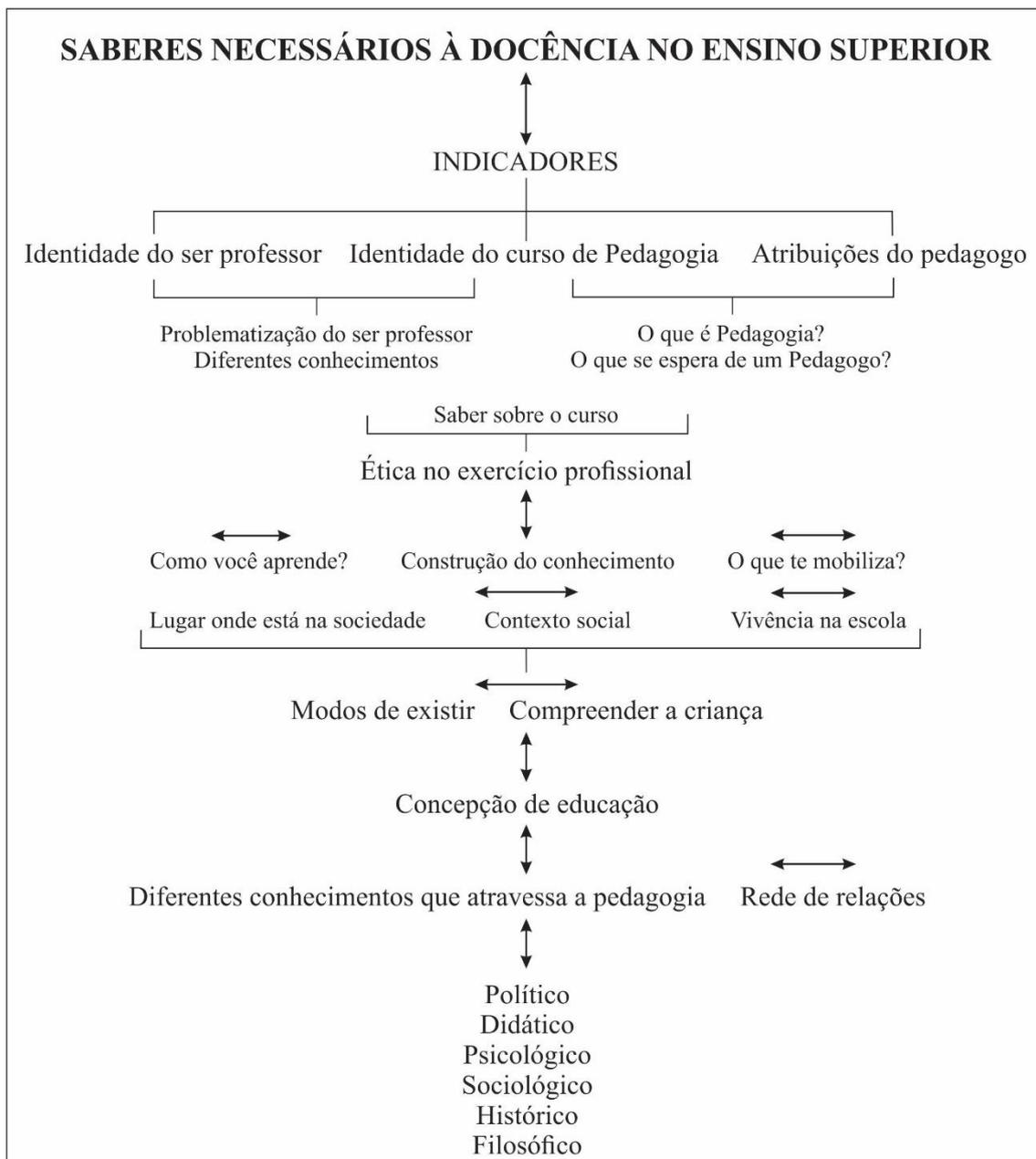


Figura 7 – Indicadores dos saberes necessários à docência no ensino superior, segundo os docentes entrevistados.

formador saber se adaptar ao público que ele está atendendo, como demonstra sua fala: “É, agora, eu tenho esse costume de com cada grupo que eu trabalho eu fico olhando, observando a especificidade daquele grupo, daquele curso, então, eu busco me adaptar e falar a linguagem daquele grupo (P7)”.

Sobre essa ótica, Vaillant (2003) e Pimenta e Anastasiou (2005) salientam que uma das disposições necessárias à atuação docente no ensino superior refere-se ao conhecimento do contexto cognitivo, cultural e social do aluno, que pode proporcionar o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem mais eficazes.

Além de destacar o aluno, há também o entendimento dos docentes formadores sobre a necessidade de saber trabalhar a teoria de forma articulada à prática, bem como a prática articulada à teoria, visando contribuir, significativamente, com a formação inicial do docente. Nesse contexto, apresenta-se a fala a seguir.

... Então, assim, é, eu me fundamento muito nessa questão de que aquilo que eu trabalho do ponto de vista teórico ele tem que ter uma incidência na prática, aquilo que eu trabalho como prática é uma prática teórica também. Então eu chamo isso de práxis, a gente tenta trabalhar um pouco nessa linha (P7).

Nóvoa (1995), Tardif, Lessard e Gauthier (1998) e Pereira (2007), entre outros, afirmam que a formação dos professores deve ocorrer de maneira a possibilitá-los atuar de acordo com o pensamento reflexivo, ou seja, o professor deve saber articular a teoria e a prática, sendo sempre um investigador sobre sua atuação e durante sua atuação. Portanto, espera-se que o docente formador de novos professores possua a mesma competência.

Outro aspecto citado pelos entrevistados quanto aos saberes docentes faz referência à profunda compreensão e ao conhecimento dos conteúdos considerados como fundamentais no curso de Pedagogia, ou seja, História, Filosofia e Sociologia da Educação, pois eles são o alicerce para novos conhecimentos. Os docentes ressaltam, também, que é preciso profundo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados, como observado nas falas a seguir.

[...] Mas eu acho que é fundamental o conhecimento da História, fundamental! Eu vejo que isso é algo que a gente não pode prescindir. Da Filosofia (...) e da Sociologia, esse é o tripé: a História, a Filosofia e a Sociologia. Os outros conteúdos, a Didática, por exemplo, é algo que a gente tem que ter como conteúdo indispensável, mas a gente não estuda a Didática sem compreender a Filosofia. A gente não consegue dar conta da Didática se a gente não der conta da História, né? Então, e a gente não consegue ter uma boa didática se você não tem a compreensão do lugar onde você tá, da sociedade que você tá trabalhando nela... Eu acho que esses três conteúdos são fundamentais... (P13).

[...] Então eu acho que o conhecimento sociológico não é o conteúdo pra ensinar, mas é o conhecimento de como funciona o mundo social... Eu acho que o conhecimento do conteúdo da disciplina, pra ensinar, ninguém ensina bem se não souber muito bem. E pra mim saber muito bem é saber muito a mais do que você ensina. Nesse sentido, porque você tem que explicar uma noção, mas se você não souber muito bem toda a tradição daquela noção... (P31).

Cabe ressaltar que os docentes, ao enfatizarem os saberes dos conteúdos específicos de seus campos disciplinares, mencionam que esses possuem inter-relações com os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. A docente P31 afirma ser necessário que os docentes formadores possuam profundo conhecimento teórico, de maneira a se questionar sobre suas estratégias e assim realizar a transposição didática. O docente P7 sinaliza, também, a importância de pensar a maneira como o aluno aprende, como se constrói o conhecimento. Assim, destacamos as falas a seguir.

[...] Então, eu acho que eu tinha que entender mais sobre como o conhecimento se processa, isso eu tenho me dedicado um pouco mais, a neurociência por conta disso. Como é que você aprende? O que te mobiliza? Te faz aprender? Isso tem me interessado. Como é o conhecimento de como orientar alguém, são coisas que eu pego pra ler, entendeu? Como se trabalha junto com os outros? Como o conhecimento se processa? Aí a área da Psicologia mesmo. Como entra na cabeça de alguém alguma coisa?... Por que entra? Por que entram algumas coisas e não entram outras? Então eu acho isso. Agora, se você perguntar: “Como é que você faz pra dar aula?” Eu faço o seguinte: eu estudo o conteúdo muito. Todo o conteúdo que eu tenho que dar na aula. Eu preparo a aula. Eu tento ver de que modo eu aprendo e usar isso como estratégia pra ensinar... (P31).

[...] Então, na Pedagogia, eu aprofundo a questão da ética, eu aprofundo a questão da construção do conhecimento, como se constrói o conhecimento dentro da Filosofia, que seja um conhecimento útil para a Pedagogia (P7).

Essas considerações estão em consonância com os argumentos de Vaillant (2003), ao mencionar que os formadores de professores, para tornarem coexistentes seus conhecimentos pedagógicos, necessitam de um profundo conhecimento dos conteúdos disciplinares que ensinam: “manejar com fluidez a disciplina que se dá é um componente inescapável do ofício docente” (P29). Observa-se, ainda, que a fala de P31 vai ao encontro da afirmativa de Vaillant (2003), de que o saber didático torna-se a combinação adequada entre os saberes pedagógicos e os saberes do conteúdo, momento em que o docente pensa em como irá ensiná-lo aos seus alunos.

Esses indicadores de saberes necessários à docência, que foram elencados até o momento pelos docentes formadores do curso de Pedagogia, corroboram com outra disposição de Pimenta e Anastasiou (2005), que afirmam ser necessário o “domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinadas criticamente” (P103).

No que se refere, especificamente, ao curso de Pedagogia, os docentes formadores afirmam que eles devem conhecê-lo e compreendê-lo muito bem. Os docentes relataram ser importante conhecer e compreender o contexto social de seus alunos, como ilustrado na fala a seguir.

Então, a gente que trabalha com Pedagogia tem que entender o que é o curso de Pedagogia, e seus saberes específicos. Principalmente a gente que não tem essa formação e trabalha com a Pedagogia. O que é o curso de Pedagogia? O que se espera de um pedagogo? (P29).

Ainda segundo os docentes formadores, é necessário que eles possuam o conhecimento do público que frequenta o curso. Ressaltam, também, ser importante que o docente formador esteja preparado para lidar com questões de gênero, considerando que historicamente o feminino predomina no curso, como demonstrado por Barlleteo (2007), ao relatar as trajetórias de pedagogas egressas do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, e por Reis e Saraiva (2009). Nesse sentido, o docente P10 declara ser necessário “ter o saber sobre as questões da diversidade sexual de gênero, tem que ter o saber sobre o curso de Pedagogia”.

Em se tratando de um curso que objetiva a formação de novos professores para atuarem na educação básica, os docentes formadores apontam, ainda, para o saber da experiência nesse nível de ensino, mesmo sabendo que esta não se caracteriza em exigência para a atuação como docente formador de professores. No capítulo anterior, constatamos que a minoria dos docentes formadores do DPE possuía alguma experiência de atuação no ensino básico. Assim, destacamos, a seguir, falas ilustrativas dos docentes P10 e P21.

Eu acho que isso, talvez, critério importante a ser considerado, professores que tiveram experiência na educação básica. Eu acho que eles dialogam de um outro lugar com os alunos (P10).

[...] Eu acho que essa compreensão, e ter vivência da escola. E tem mais, 85% das escolas do Brasil são públicas, então os profissionais são para a escola pública. Então assim, no mínimo, todo o profissional da Pedagogia, tinha que ter uma vivência dentro dessa escola pública das crianças. Conhecer! Tanto assim, eu ando pensando umas coisas, que todo professor da Pedagogia, ele deveria trabalhar com o estágio. Todos! Ou com o PIBID, a gente podia pensar em fazer até um rodízio para que possa todo mundo ter essa experiência (P21).

A docente P21, ao ser questionada sobre os saberes necessários à docência, levantou uma crítica à palavra “saberes”, argumentando que houve banalização dessa

expressão, sendo os saberes da experiência glorificados como os principais, o que contribui para a dicotomia que ocorre entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a docente defende que o professor formador atuante no curso de Pedagogia deve ter algumas concepções bem claras, dentre elas compreender, principalmente, a criança, que é o sujeito que os futuros pedagogos orientaram em sua atuação, como demonstrado na sua argumentação, ao dizer acreditar “que pra ser professor da Pedagogia, especificamente, deveria ter algumas concepções claras, que é entender a criança, especificamente, a criança” (P21). Consideramos importantes os argumentos desse docente formador, uma vez que a formação do pedagogo o habilita a atuar, principalmente, na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (DIRETRIZES..., 2006).

A fala do docente P8 ilustra a necessidade dos vários saberes docentes estarem interligados na atuação que irá propiciar à formação inicial ao pedagogo.

...a ideia do professor formador é que ele consiga, e essa é uma dificuldade que exige o tempo todo uma problematização do professor, da turma, é que ele esteja envolvido nesse saber enredado em diferentes conhecimentos que atravessa uma Pedagogia. Porque a Pedagogia é atravessada por uma política, é atravessada por uma didática, que é atravessada por modelos de existir, que é atravessado por controles psicológicos, controles sociológicos. Então o tempo todo, essa colcha de retalhos que é o curso, quanto mais o professor consegue na aula dele, na prática dele fazer uma rede com essas colchas, eu acho que ele permite ao aluno notar o quanto a ação dele não é simplesmente chegar dar aula e ir embora, o quanto a ação dele dentro de uma escola fala de uma concepção muito maior que educação, mais do que uma profissão para se ganhar dinheiro, é uma prática de vida, sabe (P8).

No que se refere às questões dos saberes necessários à atuação do docente formador, pode-se destacar como ponto comum no entrelaçamento das falas que os entrevistados consideram o conhecimento sobre o curso e sobre o profissional a ser formado, ou seja, o pedagogo como um saber imprescindível aos formadores, bem como os saberes dos conteúdos trabalhados.

Enfim, percebemos que os docentes têm se preocupado em conhecer, na totalidade, o contexto em que atuam, pois se preocupam com questões específicas de seus alunos, em conhecer os objetivos do curso e, também, em ter condições que os qualifiquem para atuar na docência. Nessa conjuntura, os docentes entrevistados mostram que atuam com base em seus saberes, e não apenas em suas competências, quando se considera a definição de conhecimento de Pimenta e Anastasiou (2005): “conhecer implica visão de totalidade, consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e

implicações do que se faz, para além da situação; consciência das origens, dos porquês e das finalidades” (p. 134).

5.4 Especificidades no que concerne a atuação no curso de Pedagogia e desafios enfrentados pelos docentes formadores

No que compete às diferenças em atuar no curso de Pedagogia em relação aos demais em que já atuaram, os docentes formadores entrevistados abordaram vários aspectos, destacando o argumento de que cada curso é diferente.

Ao responder nosso questionamento sobre o diferencial em atuar no curso de Pedagogia, o docente P6 imediatamente respondeu que não possui diferencial algum. Especificamente quanto à atuação docente, as professoras P14 e P19 afirmaram não ver necessidade de atuação diferenciada em sala de aula. A primeira ressaltou que, por atuar no campo da História e das Políticas Públicas, seu objetivo é que os alunos compreendam a educação pública e unitária como um direito, portanto cabe a todos os cursos. A segunda argumentou que sua atuação não se diferencia, o que altera é o perfil dos alunos.

O docente P7 resalta como diferencial a maior interação e receptividade que os estudantes do curso de Pedagogia possuem quanto aos conteúdos que trabalha, no caso, no campo da Filosofia da Educação. O docente P14 destaca como diferencial a espontaneidade de atuar em um curso que se relaciona com sua trajetória acadêmica. A seguir apresentamos suas falas.

... quando você vai trabalhar, por exemplo, como eu trabalho Paulo Freire, como eu trabalho Gramsci, como eu trabalho vários autores da crítica pedagógica, você percebe que o pessoal da Pedagogia tem uma outra abertura, sabe, um outro interesse, então, assim, eles interagem muito mais (P7).

O outro dado é o seguinte, no caso do curso de Pedagogia eu sempre me identifiquei pela minha trajetória profissional. Então, parece que a gente se sente mais à vontade, mais solto pra conversar com quem pode ser amanhã aquilo que a gente é hoje (P14).

Na fala dos entrevistados, percebe-se como indicadores diferenciados na atuação no curso de Pedagogia o desejo dos alunos por coisas práticas e resolução de problemas. Segundo Aquino (2011), pedagogas egressas relataram como ponto desfavorável ao curso de Pedagogia da UFV a pouca relação estabelecida pelos docentes e pela grade curricular entre a teoria e a prática. Nesse contexto, relaciona-se o indicador quanto à necessária

realização de aproximação com a escola básica por parte dos docentes formadores, considerando esse como local de atuação dos pedagogos. Como mencionado, constatou-se que poucos docentes formadores possuem experiência na educação básica. Nesse contexto, destacamos a seguir a falar do docente P8.

Olha, é diferente porque cada curso, ele te cobra e espera um determinado tipo de foco, sabe? É... porque, qual o foco que todo mundo espera? Eles esperam o foco prático. Então você entra num curso, por exemplo, você vai dar aula pra um curso de enfermagem, a enfermagem não tá nem aí com as teorias que você passa, ela quer saber como é que você aplica isso. A Pedagogia é a mesma coisa, sabe. Eles têm interesse em como eu resolvo o problema do menino hiperativo. Então, antes de resolver o problema do menino hiperativo a gente vai discutir o que é hiperatividade, aí o pessoal desinteressa. Porque eles querem resolução de problemas. Então, necessidade específica. Eu acho que um elemento que se torna importante pra um curso de Pedagogia é a aproximação com a escola, aproximação com as realidades, com os conflitos, com os problemas que emergem no cotidiano da escola. [...] O problema que eu vejo é que a imensa maioria de nós professores, a gente não tem contato com a escola, sabe? A escola nos chega por outras vias, mas não a escola problemática, viva, cheia de conflitos, que os professores estão todos desanimados lá dentro e tal... Então, isso que eu vejo a dificuldade dos professores de Pedagogia de lidarem com a Pedagogia (P8).

Outro diferencial elencado pelos docentes formadores faz referência ao curso que dialoga com diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, os entrevistados também levantam questões quanto à complexidade e amplitude da formação e atuação do pedagogo, que pode atuar nos mais diversos campos que envolvam assuntos educacionais. Assim, destacamos algumas falas dos docentes.

No campo da Pedagogia tem uma outra questão, que pode ser entendida como um problema, problema de pensamento, que é um curso que dialoga com diversas áreas. Então você tem História, Geografia, Sociologia, Política, Psicologia, Antropologia, sei lá o quê (P10).

Você pensa que a formação em outro curso de licenciatura, ela é uma formação muito específica. O professor de História vai trabalhar com História. [...] Assim como um professor de Matemática vai atuar no campo da Matemática. E eu acho que na Pedagogia essa formação mais generalista, mais ampla, eu acho que é muito mais complexa, entendeu? [...] Eu acho que são muitas outras competências, muitas outras habilidades, sem contar toda parte do sistema educacional, de entender... Então, eu acho que é extremamente complexo (29).

Outro diferencial apontado pelos docentes faz referência ao curso de Pedagogia ser eminentemente noturno. O fato de alguns alunos trabalharem durante o dia poderia ser

usado como justificativa para os docentes serem mais condescendentes com o desinvestimento dos alunos em sua formação.

Primeiro é o seguinte, tem um diferencial no turno em que é oferecido. Então, a gente sabe que o curso de Pedagogia é eminentemente noturno. [...] ...eu me lembro que algo sempre me orientou quando o curso é eminentemente noturno, parece que tem a atitude de tentar aproveitar o máximo aquele horário de aula à noite, está muito mais arraigado, muito mais presente na gente, porque a mim me parece ser uma demanda um público muito sacrificado no sentido de que ao longo do dia está entregue ao exercício de algum trabalho, ao exercício de alguma profissão e ainda busca forças para a noite fazer um curso superior. Enquanto o público, de maneira geral das licenciaturas, ele teria uma maior demanda de tempo para se entregar o curso (P14).

Dois docentes evidenciaram como diferencial o fato de o público do curso de Pedagogia ser, eminentemente, feminino, como mencionado anteriormente. Assim, os docentes necessitam se adequar às condições de trabalho que são demandas por esse aspecto, como ilustrado pelas seguintes falas.

Olha, são cursos de licenciatura, né? Pedagogia e os demais cursos que eu atuo, mas eu vejo uma diferença. Eu vejo uma diferença nas estudantes da Pedagogia, né? Começa que a maioria já é mulher, nos demais cursos, a gente tem essa característica muito diluída... (P13).

Tem diferencial, eu acho que é importante considerar na atuação do curso de Pedagogia - isso é muito diferente em outros cursos - que é a questão de gênero. [...] ... o que significa dizer, por exemplo, eu tenho duas alunas agora que engravidaram, e como professor eu tenho que pensar em outra tarefa, em outra atividade para essas alunas, o que é um direito, obviamente, delas, da licença maternidade (P10).

Os docentes destacaram seu público como especificidade e desafio do curso de Pedagogia. Relataram que os alunos desse curso mostram-se pouco preparados, inicialmente, para se adequar às demandas a serem cumpridas por graduandos. Os entrevistados ressaltaram o grande desinteresse e desinvestimento dos alunos em sua formação, tendo muita dificuldade em realizar as leituras que são estabelecidas pelos docentes. Nesse contexto, há docente que considera necessário ter maior cuidado e atenção em sua atuação profissional nesse curso. Pereira (1999), Gatti (2009) e Reis e Saraiva (2009) ressaltaram que os alunos das licenciaturas, em sua maioria, possuem baixo capital cultural, sendo muitas vezes os primeiros da família a fazerem um curso de nível superior. É importante ressaltar que os entrevistados, também, associam o desinteresse dos alunos de Pedagogia ao fato de o curso não ter sido sua primeira opção,

não havendo identificação pessoal e profissional com ele. A seguir estão algumas falas que balizam essas considerações.

O que eu percebo é o seguinte, e tem tudo a ver com o que eu estudo. Os estudantes de Pedagogia, por pertença social, por baixo capital cultural, por todas as razões de ordem econômica, social e cultural, eles não chegam na universidade preparados para ser um estudante universitário.[...] Ele é um aluno diferente, que precisaria de um trabalho melhor, mas que não consegue (P31).

A formação dos alunos, eu sinto uma diferença de formação. Às vezes eu tenho uma impressão... que na Pedagogia os estudantes e as estudantes têm mais dificuldade, eu sinto uma diferença às vezes até de comprometimento. [...] ...e aí eu tinha essa sensação de que me demandava mais do que quando eu trabalhava com as outras licenciaturas. Eu vejo muito em relação, por exemplo, aos alunos do curso de Ciências Biológicas, como eles são mais concentrados Eu percebo isso (P13).

A minha atuação, não. As turmas é que são diferentes, o perfil dos alunos, do alunado é que é diferente. [...] Quando a gente chega na Pedagogia, teoricamente, tem-se como princípio que eles, que os alunos de Pedagogia são das áreas de humanas, tem todas as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e deveriam ler, ter essa facilidade pra ler. Eles realmente se sentem mais familiarizados com os textos, mas existe um outro fator, que é um fator que está dominando o alunado de um modo geral, os discentes dos cursos superiores, não só na universidade aqui, como em outras cidades e lugares onde colegas meus falam, os alunos não têm mais disposição para ler textos (P19).

[...] Eu percebo que, por exemplo, os alunos das Ciências Sociais, da História, eles leem muito mais que o aluno da Pedagogia. Embora às vezes eu acho que existe ainda uma ideia de que o pedagogo lê muito mais, né? (P29).

Nesse sentido, temos como desafios: a luta para que o aluno queira fazer Pedagogia e ser pedagogo, a formação prévia desse, a dificuldade dos alunos por trabalharem durante o dia e/ou morarem em cidades vizinhas, o que provoca atrasos, e o seu baixo capital cultural. Esses fatores causam o desinteresse desse público pela sua formação e atuação profissional de qualidade. Na Figura 8 buscamos fazer uma síntese dos desafios anteriormente pontuados, considerando como foco central o licenciando do curso de Pedagogia e suas particularidades

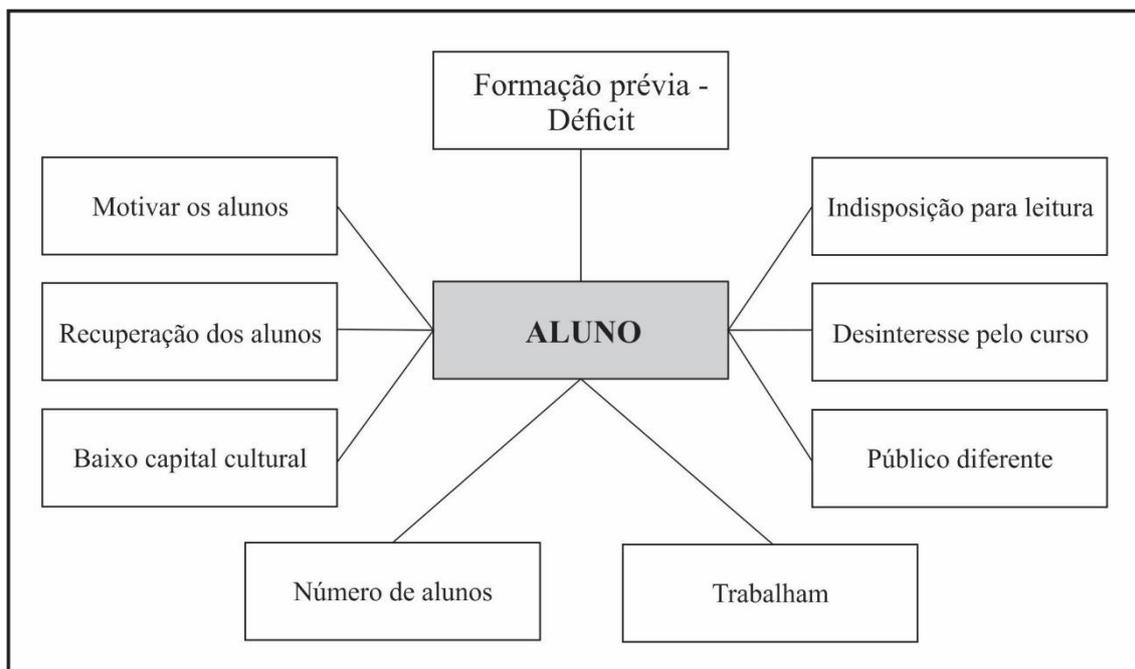


Figura 8 – Desafios enfrentados pelos docentes formadores: o público.

Além disso, cabe ressaltar que os professores não apenas evidenciam problemas, mas também se encontram preocupados em buscar soluções, especificamente em sua atuação, de forma a encarar e vencer esse desafio, bem como problematizar sobre seu contexto de atuação. O docente P10 relatou que busca atuar de maneira a conscientizar seus alunos sobre a importância do curso e do profissional pedagogo.

...então, o desafio para mim como professor é esse, de alguma forma ter o que o professor Romão chamou que é de “uma pedagogia do encantamento”... Não uma tentativa de encantamento barato, que diz: “ah que bonitinho, vem cá é tudo legal”. Não é isso, mas encantar de fato assim, olha: “1º você está recebendo uma licença do Estado por isso é uma Licenciatura que lhe confere a autoridade moral, inclusive, pra formar as futuras gerações. Isso é muito sério, o Estado está acreditando que você é um sujeito que vai estar apto para formar as futuras gerações” (P10).

A docente P13 ressaltou que é necessário investimento de políticas públicas para que os alunos das licenciaturas, em geral, possam se dedicar integralmente à sua formação acadêmica.

Eu tinha muitos sonhos de poder trabalhar num curso integral, onde os estudantes não precisassem trabalhar, onde pudessem receber uma bolsa, aquele que precisa do trabalho, do salário, que recebesse uma bolsa, que pudesse estudar de dia, e pudesse chegar na sala de aula sem estar com sono, sem estar com pressa de ir embora pra pegar o ônibus, e que ele pudesse participar de projetos de pesquisa, de ensino e extensão. [...] Então, eu penso que isso é um desafio. Que transcende as nossas possibilidades até. É um caso de política pública... [...] A gente luta pouco pra mudar isso. A gente reforça o curso noturno e eu acho que o curso noturno, ao invés da gente abrir

possibilidade pra quem não tem, a gente coloca esse sujeito cada vez mais no lugar que ele já está. Ele vai ter que fazer um esforço muito maior de dar conta de compensar aquela formação que ele teve. Então, eu acho que isso é um desafio (P13).

Diante desses fatores, encontra-se ainda o argumento dos entrevistados P6, P21, P29 e P31 a respeito da necessidade de reduzir o número de alunos por turma que eles atendem atualmente, por considerarem ser um número elevado. Assim, o docente fica impossibilitado de oferecer atendimento individualizado a seus alunos, considerando todas as particularidades do perfil do alunado do curso de Pedagogia, anteriormente apresentados.

As turmas são muito grandes, turma de 70 alunos, de 60 já é um absurdo, mas de 70! Você nem locomove na sala, porque não tem espaço pra isso. Tem alunos que você não consegue chegar perto fisicamente, e como é que você vai manter a atenção de alguém que nem fisicamente você chega perto na sala? (P31).

Os docentes formadores enumeraram outros desafios que enfrentam, dentre eles os problemas com a falta de infraestrutura, de recursos materiais, tecnológicos e humanos e sua gestão são apontados pelos entrevistados como outro obstáculo a ser superado. O docente P10 faz ressalvas quanto ao não funcionamento da biblioteca setorial e da secretaria do DPE no período noturno, o que impossibilita o acesso dos alunos a esses recursos, uma vez que o curso é eminentemente noturno. O docente P6 relata a falta de salas de aulas adequadas, bem como a dificuldade de lidar com as tecnologias atuais e a falta de apoio para lidar com elas em momentos que não se encontram preparadas para uso. A entrevistada P29 corrobora com essa opinião, ao apontar que faltam salas de aulas apropriadas para ministrar aulas utilizando as tecnologias atuais.

Então... Turmas muito grandes, estrutura, materiais, salas de aula, recursos tecnológicos. Então assim, desafios com relação à estrutura, desafios com relação ao número de alunos, desafios com relação à, muitas vezes desmotivação por parte deles. Vamos fazer! [...] Laboratório de informática? A gente não tem na universidade laboratório que caibam nossos alunos: 60! O laboratório do PVB tem 30 máquinas, mas 20 funcionam, e não tem 60 cadeiras (P29).

O problema de falta de infraestrutura para se trabalhar utilizando as tecnologias atuais foi frequentemente relatado. Ao refletir sobre o processo de inclusão, digital Buzato (2009) afirma que existem duas condições essenciais para que esse processo ocorra de maneira adequada: “o acesso à infraestrutura técnica mínima (computadores,

software e serviços de conexão à Internet) e um grau mínimo de capacitação da população para o uso das TIC”.

Os entrevistados consideram que todas as dificuldades identificadas e a busca de seu enfrentamento não se podem ser analisadas desvinculadas das reais condições de organização do trabalho docente. Ressaltam a abrangência de seu campo de atuação, que envolve não apenas o ensino, mas a pesquisa, a extensão e a administração. O ensino, que deveria ser prioridade, ser núcleo estruturante da docência, é secundarizado. Afirmam, por outro lado, que há grande cobrança por parte das instituições financiadoras de pesquisa por produtividade excessiva, que acarreta intensificação do trabalho. As falas a seguir são contundentes neste entendimento.

...Hoje a gente vive premido pela CAPES, CNPq e tudo mais. É uma cobrança muito grande, você tem que produzir, né? Eu nunca produzi tanto em cinco anos, na minha vida toda, mas por uma exigência. É claro que é por prazer também, é um prazer produzir e tudo mais, mas você acaba ficando escravo dessa coisa de produção (P7).

...E o desafio como docente de um modo geral é conciliar ensino, pesquisa, extensão e administração na UFV. Não é fácil! A gente sempre deixa um lado a desejar.[...] O maior desafio para mim é conciliar as atividades de ensino, já que elas foram minimizadas, desvalorizadas, pelos órgãos gestores, pela CAPES, as agências de fomento e financiamento (P19).

Os entrevistados relatam haver desvalorização do ensino em detrimento, principalmente, da pesquisa, fator referendado por André *et al.* (2010a) e Mizukami (2005-2006) como sendo de ocorrência geral, desde a formação à atuação profissional do docente. O entrevistado P08 considera como um dos desafios da docência universitária conseguir realizar pesquisa e extensão de maneira que sejam problematizadoras da Educação, do contexto escolar e social, não apenas reproduzir ou reinventar estudos. Assim, destaca-se sua argumentação.

Então pensar a pesquisa em Educação é fazer questionamentos naquilo que já foi, inclusive, considerado natural. Então um dos elementos da pesquisa em Educação que eu acho é questionar a... a... aquilo que nós nem pensamos, por exemplo, que pode ser questionado, e que ajude ampliar esse leque de reflexões, esse leque de problematizações... [...] O desafio da pesquisa em Educação é efetivamente produzir pesquisas que façam pensar, quebrem o estabelecido, é esse eu acho um desafio. Um desafio, de certa forma, igualmente com a extensão. A extensão que eu penso que a gente tem que praticar não é a extensão assistencialista, sabe? É uma extensão problematizadora, é uma extensão que permita

que aquele grupo que sofre as nossas intervenções, eles possam galgar outros questionamentos (P08).

A identidade do curso de Pedagogia é apontada como fator desafiante pela entrevistada P19, que fala em crise de identidade do curso e diz não concordar com sua grade atual. Ela ressalta as “limitações de tempo, de disciplina, de carga horária, de crédito” como obstáculos para possibilitar uma formação mais aprofundada aos alunos do curso (P19).

Os desafios frente ao curso de Pedagogia são muitos por causa da crise de identidade desse curso, que não é reconhecido, às vezes, pelos nossos próprios pais, mas os estudantes, depois que eles entram... Dizem alguns que descobriram que Pedagogia não era aquilo que eles pensavam. E aí nos questionamos se é esse o rumo certo que deveríamos estar tomando, porque eu não concordo com a atual grade, com a atual estrutura do curso de Pedagogia. Então, o desafio é tentar passar minha experiência e as disciplinas e tentar integrar as disciplinas que eu trabalho a uma formação mais geral, mais aprofundada dos meus alunos. Não é fácil, porque nós temos limitações de tempo, de disciplina, de carga horária, de créditos (P19).

Outro entrevistado evidencia como desafio da docência o não desanimar. Ressalta, ainda, a dificuldade de se encontrar dentro da universidade pares que se dispõem a “pensar junto” (P08). Nesse sentido, a entrevistada P31 aponta como desafio a articulação com os pares, argumentando, ainda, que há grande competição entre eles. A fala da entrevista ilustra parte dessas considerações.

...Não acho fácil aquilo, eu acho necessário, que é articular com os pares, acho isso desafiante. Pra te falar a verdade, pra não gastar muita energia, eu nem invisto nisso. Porque eu gastaria uma energia enorme, e eu ficaria sem condição de investir em outras coisas, que eu acho que infelizmente não é aquele negócio de “vamos construir, vamos fazer junto”, com respeito uns pelos outros, né? Acho que o meio acadêmico ele é da competição, ele é da rivalidade, ele é o enfrentamento e, em última instância, ele é do desrespeito ao outro, sabe? (P31).

A necessidade do docente formador estudar mais, de modo que seus alunos percebam o investimento de sua formação contínua, é mencionada e reconhecida, como pode ser constatado a seguir.

...Mas, a formação dos professores, eu acho que nós professores também pecamos muito quando usamos os mesmos materiais todo ano, cansando nossos alunos, e eles percebem que nós professores não

lemos. Acho que é um desafio nós professores formadores lermos mais, aprofundarmos mais (P7).

Por fim destacamos o desafio apresentado pela entrevistada P13, que se refere à falta de financiamentos para a área da Educação, o que possibilitaria maior participação em eventos, tanto por parte dos docentes formadores, quanto dos alunos, assim como o incentivo, por meio de bolsas, aos alunos que, em sua maioria, necessitam trabalhar durante o dia, pormenorizando sua formação acadêmica, como argumentado a seguir.

Então, a gente poderia melhorar, por exemplo, o financiamento pra participação em eventos, eu acho que isso é uma coisa que pesa. Porque se você não tiver o projeto que te financie, você não tem o financiamento. E pra quem tá começando, é mais difícil ter o projeto, é mais difícil ter o financiamento. Nos cursos da área de Ciências Humanas isso é mais difícil, a gente tem menos bolsas, os departamentos são mais pobres, então acaba sendo um dificultador (P13).

Os desafios mencionados encontram-se ligados principalmente aos alunos do curso de Pedagogia, dentre eles o desinteresse pelo curso, a formação prévia, o capital cultural inferior, a classe social e econômica proveniente e o desinvestimento na sua formação, como a falta de disponibilidade para a realização de leituras propostas pelos docentes formadores. São citados, ainda, os problemas de infraestrutura, desvalorização das atividades de ensino, demanda por produtividade, articulação com os pares e dificuldade de conciliar todas as atividades exigidas (ensino, pesquisa, extensão e administração). Na Figura 9 tem-se a síntese dos fatores envolvidos no trabalho dos docentes formadores que atuam nos cursos de Pedagogia.

André *et al.* (2010b), discorrendo sobre os desafios que os docentes do ensino superior têm enfrentado, destacaram que os novos alunos dos cursos de licenciatura chegam com uma visão pragmatista e utilitarista da formação que receberão, bem como inserem-se nos cursos com pouco domínio dos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos na educação básica. Dentre as dificuldades que os professores encontram dentro de sala quanto aos novos discentes estão o desrespeito às regras, a displicência durante as aulas, a desvalorização dos conhecimentos teóricos e sistematizados, o imediatismo, a dificuldade em leitura e escrita, o desinteresse pela profissão docente, entre outros. No que tange à busca de respostas para as novas demandas, foi necessário

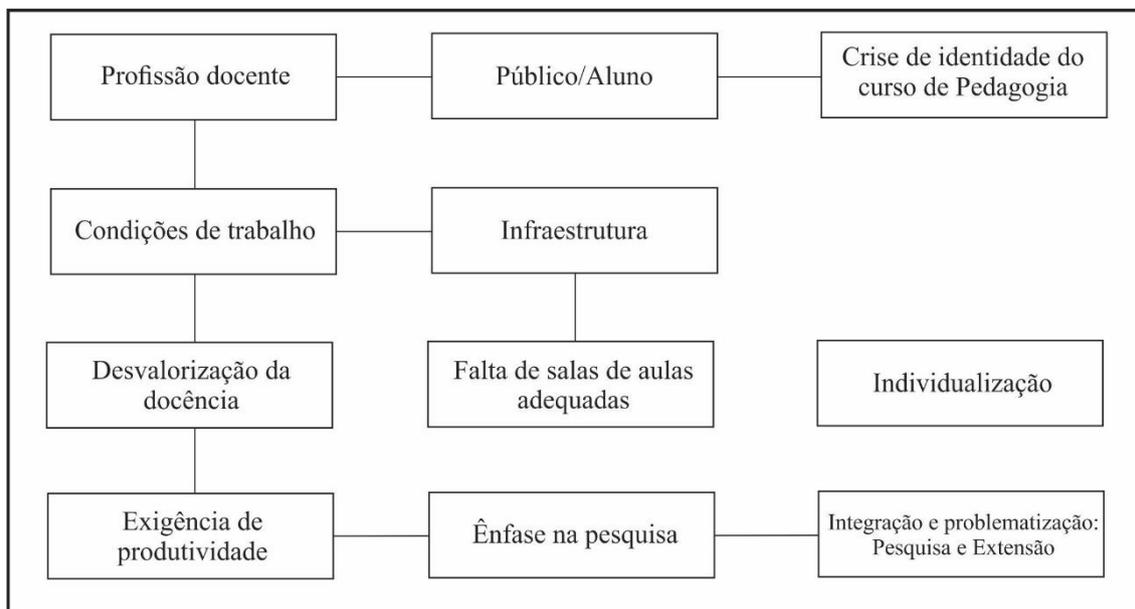


Figura 9 – Desafios enfrentados pelos docentes formadores do curso de Pedagogia no exercício de suas funções.

maior envolvimento pedagógico e afetivo dos formadores. Estes buscam oferecer condições para que seus alunos possam dominar os conhecimentos necessários à sua futura atuação docente.

Segundo Tardif e Lessard (2005), os saberes transmitidos pela escola estão voltados para a lógica de mercado e denotam que a atual situação do ensino possui causas históricas relacionadas à massificação e generalização do ensino, que se deu pela busca de mão de obra qualificada. Esse contexto modifica as relações de trabalho dos docentes formadores e suas relações com os alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procurou-se compreender as concepções e os saberes que os docentes formadores do curso de Pedagogia possuem sobre a formação e a atuação profissional do pedagogo. Especificamente, os objetivos deste estudo foram: caracterizar a formação acadêmica e profissional desses docentes; identificar os motivos que determinaram sua escolha pela docência e, prioritariamente, pela atuação como formador no curso de Pedagogia; focalizar os saberes que consideram imprescindíveis para sua atuação como formadores; explicitar suas concepções sobre a Pedagogia como um campo de formação e profissionalização; e identificar os desafios que enfrentam no contexto de ensino.

Para atender aos objetivos propostos utilizamos a metodologia qualitativa, tendo como instrumento de coleta de informações o currículo *lattes* dos docentes do departamento de educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE) e entrevistas semiestruturadas. Para organização das informações obtidas, utilizamos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

No que se refere ao primeiro objetivo, *mapear a formação acadêmica e profissional dos docentes do curso de pedagogia da UFV*, destacamos, inicialmente, que as titulações acadêmicas dos docentes formadores que atuam no curso de pedagogia são diversificadas, porém versam sobre eixos da educação, portanto abarcam as áreas que circundam todo o curso. Especificamente, destaca-se que a maioria dos docentes possui graduação no curso de pedagogia. Observou-se ainda, no que tange às titulações em nível de especialização *latu senso*, mestrado e doutorado, que as áreas de estudos dos docentes formadores foram se afunilando, no sentido da grande área da educação, ou seja, foram saindo das áreas específicas para a área geral.

De acordo com a análise das informações obtidas, tem-se que os docentes investem em formação continuada, prioritariamente no que refere aos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ressalta-se que os docentes do DPE possuem a formação que é referendada no Art. 66 da LDB nº 9.394/1996, que privilegia a contratação de professores universitários que possuam formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Esclarecemos, ainda, que os investimentos dos docentes do DPE na formação continuada em nível de doutorado e pós-doutorado ocorreram, majoritariamente, após o ingresso na docência no ensino superior, enquanto o mestrado foi cursado, pela maioria,

antes de sua inserção nesse nível de ensino. Os motivadores desses investimentos são diversos: aprofundamento teórico, qualificação constante para o ensino, satisfação pessoal, melhores condições de trabalho, exigência institucional, ascensão na carreira universitária e melhores salários. Os fatores que levam os docentes a optarem pela formação continuada perpassam pelos dilemas do desenvolvimento profissional e pessoal, ou da necessidade da instituição, da obrigatoriedade ou da voluntariedade dos docentes, da motivação intrínseca ou do reconhecimento (ZABALZA, 2004).

No que se refere à atuação profissional dos docentes, constatou-se que apenas 40,6% (13), do total de 32 docentes, já atuaram na educação básica. Nesse sentido cabe questionar se a falta de experiência nesse nível de ensino afetaria a formação dos futuros professores. Destaca-se que os docentes formadores do DPE atuam em cursos de licenciatura, ou seja, formam os profissionais que atuarão na educação básica. Estudos e pesquisas já realizadas no campo da formação docente por autores como Pérez Gomes (1995), Zeichner (1995), Alarcão (1996) e Garcia (1999), defendem a necessidade dos docentes dialogarem com a realidade escolar e seus condicionantes histórico, sociais, culturais e políticos. Corroboramos com essas considerações, orientando-nos pela premissa de que a formação inicial para docência não pode prescindir da compreensão de que a escola é também um locus de aprendizagem profissional da docência.

Considerando a variável tempo de atuação dos docentes formadores do curso de Pedagogia, destacamos que 87% (27), ou seja, a maioria, encontram-se na fase da diversificação e do questionamento, que vai dos 7 aos 25 anos de atuação, período em que se encontram mais disponíveis a enfrentar novos desafios e a repensar suas práticas e seus saberes. O fato de os docentes estarem mais propensos a desenvolver renovação de sua prática pode ser apresentado como um possível aspecto positivo em sua atuação na formação de novos professores. Ressalta-se, ainda, que os estudos de Huberman (1995) sobre o ciclo de desenvolvimento da carreira docente, que subsidiaram a presente pesquisa, foram referentes ao nível de ensino da educação básica e desenvolvidos em contexto social e econômico diferenciado da realidade brasileira. Portanto, acredita ser necessário investimento de pesquisas que objetivem compreender, profundamente, o ciclo de vida profissional dos docentes formadores que atuam nas universidades brasileiras.

Em se tratando da atuação dos docentes no ensino superior, constatou-se que eles se encontram subdivididos dentro das grandes áreas de ensino. Nesse sentido, 62,5 % (20) dos docentes atuam, prioritariamente, em disciplinas da área de Fundamentos, 28,2% (9)

em disciplinas da área da Didática e 25% (8) na área de Gestão. Porém, destaca-se que os docentes, por vezes, também atuaram em disciplinas fora de sua área específica. Esse fato permiti-nos pensar em uma possível interdisciplinaridade entre os campos de conhecimento ou afinidades em projetos e linhas de pesquisa, e ainda questionar se o trânsito dos docentes em várias áreas vem ocorrendo também por demandas institucionais, como a falta de docentes contratados ou a ausência por afastamento de membros do corpo docente.

No tocante às possíveis inter-relações dos campos disciplinares de atuação e o curso de Pedagogia, foi necessário aprofundamento por meio das entrevistas semi-estruturadas. Os docentes relataram que estabelecem relações constantes, principalmente pelo curso de Pedagogia possibilitar diálogos com o campo educacional. Esses argumentos vão ao encontro da afirmativa de Franco, Libâneo e Pimenta (2011) de que a Pedagogia como ciência da Educação é mediada por vários campos, como os da Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, Políticas, entre outros. Ressalta-se, assim, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso, que declaram como campo de atuação do pedagogo todas as áreas que demandem assuntos educacionais, bem como o Projeto Político Pedagógico do curso da instituição pesquisada, que garante a ação do pedagogo nos diversos campos educacionais.

Em relação às atividades de pesquisa e às atividades de extensão descritas nos currículos *lattes*, as primeiras são mais frequentes, sendo várias as linhas de pesquisa destacadas pelos docentes, porém todas dentro da grande área da Educação. Evidenciou-se, ainda, que poucas foram as pesquisas realizadas em que o objeto de pesquisa envolvia, especificamente, o curso de Pedagogia ou a formação e a atuação do pedagogo.

No que se refere às prioridades de sua atuação como docentes universitários, as atividades de pesquisa foram ressaltadas por todos os docentes, mesmo por aqueles que demonstram maior interesse pela docência, o que nos leva a concluir que o ensino é tido como prioridade. Devido às demandas institucionais, a pesquisa é a atividade realizada com maior prioridade. Esse fato se dá, de acordo com Cunha (2001), devido às avaliações institucionais que valorizam muito a produção docente por meio da pesquisa, em detrimento das atividades de ensino. Nesse contexto, acreditamos ser preciso a realização de diálogos que abarquem as possíveis soluções para contornar essa situação, vivenciada principalmente nas universidades públicas.

O segundo objetivo deste estudo foi *identificar os motivos que determinaram a escolha dos docentes formadores pela docência e, prioritariamente, pela atuação como*

formador no curso de Pedagogia. Assim, as entrevistas semiestruturadas proporcionaram a compreensão de que essas escolhas foram perpassadas por suas trajetórias escolares e de vida, bem como suas experiências profissionais. Especificamente, a escolha pela atuação no curso de Pedagogia ocorreu com base em suas formações acadêmicas em áreas afins à Pedagogia e à realização pessoal e profissional, assim como o contato com a área que fortaleceu essa escolha.

Para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que *pretendia focalizar os saberes que consideram imprescindíveis para sua atuação como formadores*, em entrevista semiestruturada, perguntamos aos docentes quais eles destacariam. Vários foram os indicadores tidos como necessários, dentre eles ter conhecimentos sobre: a identidade do ser professor; a identidade do curso de Pedagogia; as atribuições do pedagogo; a ética no exercício profissional; conhecimento da construção do conhecimento; o contexto escolar; a concepção de educação; os conteúdos disciplinares ministrados; e os aspectos pedagógicos da profissão. Constatou-se que os docentes elencam saberes que os propiciem conhecer, em sua quase totalidade, o contexto em que atuam, valorizando os saberes didáticos, pedagógicos e dos conteúdos. Segundo André e Juncks (2012), os docentes formadores se preocupam com os saberes disciplinares, focalizando o ensino propedêutico no que tange ao embasamento profundo do conteúdo disciplinar que referenciará a prática, possibilitando, assim, melhor transposição didática. Isto posto, é possível identificar a preocupação, por parte dos docentes, em fazer com que os alunos entendam que a teoria e a prática estão interligadas.

No que concerne à *concepção de pedagogia e à compreensão a respeito da atuação profissional do pedagogo pelos docentes formadores*, tem-se que elas perpassam pela questão de sua amplitude e complexidade. Dentre as várias concepções sobre a Pedagogia, sobressai a ideia de que ela é uma ciência da Educação, como defendido por diversos autores, como Luzuriaga (1990), Pimenta (2001), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Saviani (2008), Franco, Libâneo e Pimenta (2011), dentre outros.

A atuação do pedagogo, segundo os docentes formadores, deve ocorrer principalmente no ambiente escolar. Porém, diante das falas e dos argumentos dos entrevistados, percebe-se que o campo de atuação profissional do Pedagogo ainda não se apresenta de forma clara e objetiva. Libâneo (2002) afirma que existe uma crise de identidade do pedagogo, sendo necessário, portanto, maiores estudos e diálogos que possam contribuir para a construção da identidade desse profissional.

Em relação ao diferencial em atuar no curso de Pedagogia, o que fica mais evidente é o seu público, que se mostra desinteressado, desmotivado e advindo de classes baixas, como ressaltado por Reis e Saraiva (2009), em pesquisa com discentes do curso de Pedagogia da UFV. Por serem, também, predominantemente do sexo feminino, o estudo e os debates sobre questões relacionadas ao gênero devem ser prioridades.

No tocante *aos desafios enfrentados pelos docentes formadores no exercício da docência*, os docentes elencam problemas com recursos materiais, tecnológicos e humanos, infraestrutura inadequada, muitos alunos por turma, demanda por produtividade científica, ausência de maiores financiamentos para programas e bolsas para os alunos. Especificamente no que se refere ao curso de Pedagogia, o público, ou seja, os graduandos, aparece como o mais recorrente desafio. Os docentes relataram falta de interesse dos alunos, déficit da sua formação escolar antecedente, dificuldade de maior envolvimento nas leituras e discussões propostas nas disciplinas, bem como o seu perfil socioeconômico desfavorecido.

Diante dos mais diversos desafios que os professores formadores enfrentam, podemos afirmar que é preciso maior investimento e potencialização da sua formação inicial e continuada, focalizando e valorizando as atividades de ensino tanto quanto as atividades de pesquisa.

Por fim, destaca-se que o docente formador possui grande importância, responsabilidade e influência no processo de profissionalização de novos docentes da educação básica, sendo necessário maiores reflexões, por parte deles, acerca da construção da identidade do profissional a quem contribuem com a formação inicial. Nesse sentido, é preciso realizar mais estudos que focalizem com profundidade as práticas dos docentes formadores e que abarquem suas necessidades a serem sanadas por meio de projetos de formação continuada. Apontamos como fundamental a realização de estudos e diálogos que colaborem com a constituição da identidade do curso de Pedagogia e da atuação profissional do pedagogo, que, como outras licenciaturas e outros profissionais da Educação, sofrem com a desvalorização social, cultural, histórica, política e econômica.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. As transformações na universidade contemporânea. In: ALMEIDA, Maria Isabel de (Ed.). **Formação do professor do ensino superior: desafios políticos institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-58.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSNIJDER, R. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de *et al.* Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., 2010a, Caxambu, MG. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. GT 08 Formação de professores. Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 26 nov. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010b. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1593/1315>>. Acesso em: 1º jul. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; JUNCKS, R. S. O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 517-533, maio-ago. 2012.
- AQUINO, Soraia Lourenço de. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de pedagogia**. 2011. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, MG, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.
- BARLLETO, M. Formação de pedagogas – Memórias e trajetórias In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, Caxambu. **ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social**. GT 08 Formação de professores. Caxambu, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/> Acesso em 26 nov. 2013
- BARLLETO, M.; AZEVEDO, D. dos S. **Breve histórico**. Departamento de Educação, 2007. Disponível em: <http://www.dpe.ufv.br/?page_id=177>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- BAZZO, V. L. Uma experiência de formação para professores do ensino superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28. GT 11. **Política de educação superior**. 2005. Caxambu, MG. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 26 nov. 2013.

- BENEDITO, Vicente *et at.* **La formación universitária a debate.** Barcelona. Universitat de Barcelona, 1995.
- BIZARRO, A. M. S. Significado da didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de ensino superior. Dissertação de mestrado, UFPE, 2005.
- BORDAS, M. C. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. GT 11 **Política de educação superior**, 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Lisboa: Porto Editora, Ltda., 1994. (Coleção ciências da educação)
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo (Org.). **Vocacional: teoria, técnica e ideologia.** São Paulo: Cortez, 1983.
- BOURDIEU. P. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BUZATO, M. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-1/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em: nov. 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 14 maio, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Org.) **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 27-51.
- CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. Universidade: organização ou instituição social? In: A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília, DF, 2003. Brasília, DF: Unesco Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 67-76.
- CONTRERAS, J. Os valores e a profissionalidade docente. In: CONTRERAS, J. (Ed.). **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez, 2002. P. 65-92
- COSTA, Josilene Silva da. **A docência do professor formador de professores.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federa de São Carlos, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Maria da Costa. **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001, p. 79-92.

CUNHA, Maria Isabel. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: Do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu, MG. Sociedade, cultura e educação: Novas regulações? GT 08 **Formação de professores**. Caxambu, MG. 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

CUNHA, Aldina de Figueiredo. **Docência superior em foco: articulações entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010a.

CUNHA, Aldina de Figueiredo. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. Gt 04 Didática. Caxambu, 2010b. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao> Acesso em 26 nov. 2013.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) DO CURSO DE PEDAGOGIA, Resolução CNE/CP 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2009.

ELTERMANN, Eddy Ervin. **Concepções de universidade: das questões teóricas à representação no senso comum**. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2012.

FAGUNDES, M. C. V.; BROILO, C. L.; FORSTER, M. M. Dos S. É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. GT 08 **Formação de professores**. Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, v. 8, n. 99, p. 335-353, maio-ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2005.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Narrativas de Professores Universitários sobre seu processo de socialização profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu. **ANPEd: 30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social**. GT 08 Formação de professores. Caxambu, 2007. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

FRANCO, M. A; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-98, 2007.

- GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda., 1999.
- GATTI, B. A. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. **Estudos e pesquisas educacionais**. São Paulo: FVC, 2009, v. 1, n. 1.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memórias de formação**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. 117 p.
- ISAIA, S. M. de A.; MACIEL, A. M. da R.; BOLZAN, D. P. V. Educação superior: a entrada na docência universitária. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Educação no Brasil: o balanço de uma década**. GT 08 Formação de professores. Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em: 26 nov. 2013.
- JANUARIO, P. C. Formação de formadores: o docente do ensino superior é um profissional da educação. **Soletras**, v. 7, n. 13, p. 46-58, jan./jun. 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010. 208 p.
- LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**; tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 9. ed. São Paulo: Nacional, 1978. 292 p. (Atualidades pedagógicas, v. 59).
- LUZURIAGA, Lorenzo. **Histórias da educação e da pedagogia**. São Paulo, 188 Ed., Companhia Editora Nacional, 1990. 292 p.

- MARAFON, Maria R. C.; MACHADO, Vera L. C. **Contribuição do pedagogo e da pedagogia para a educação escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- MARQUEZAN, F. F. **Saberes docentes: o ensino reflexivo no olhar do professor formador**. Dissertação de mestrado, UPF, 2004.
- MAZETTO, M. T. Professor universitário: Um profissional da Educação na atividade docente. In: MAZETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto da cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.
- MAZZOTTI, Tarso B. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.
- MIZUKAMI, M. das G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 23 jun. 2013.
- MOREIRA, H.; CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NASCIMENTO, M. das G. Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. 2007, Caxambu. **Anped: 30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social**. GT 08 Formação de professores. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em 26 nov. 2013.
- NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 3, 1996.
- NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. 2004. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.
- NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997. p.29-41.
- OLIVEIRA, Dalila A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila de Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. GT 11 **Política de educação superior**, 2004, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **O trabalho do professor formador e o contexto institucional:** Desafios e contribuições para o debate. *Educação e Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 96-116, jan.-jun. 2007.

PAULA, L. C. de; MELLO, R. R. de. A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu, MG. **Educação e justiça social.** GT 8. Formação de professores. CENTRO DE CONVENÇÕES DE NATAL, RN, 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PEREIRA, E. M. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FOIRENTINI, PEREIRA, E. M. de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 153-181.

PEREIRA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAVIANI, J. Filosofia e educação, filosofia da educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Filosofia e pedagogia:** aspectos históricos e temáticos. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-21.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática. (Uma revisão conceitual e uma síntese provisória) In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores** – percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior.** São Paulo, Cortez, 2005.

PINTO, M. das G. C. da S. M. G. A docência na educação superior: saberes e identidades. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. GT 04 **Didática**, 2005, Caxambu, MG. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2013.

PRADO, A. E. F. G. **Representações sociais sobre a profissão docente**: a visão de formadores de professores de educação infantil. Dissertação de mestrado, PUC – Campinas, 2011.

REIS, Cíntia Lopes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. **O curso de Pedagogia nas representações sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa**. Viçosa, MG: DPE/UFV, 2009. (Relatório Final de Iniciação Científica – PIBIC/CNPQ).

RIBEIRO, M. L.; SOARES, S. R. A prática educativa nas representações de docentes de cursos de licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. 2006, Caxambu. Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e compromissos. GT 08 Formação de professores. Caxambu, MG, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

ROSADO, F. P. N. **Os saberes pedagógicos da prática de professores do curso de Pedagogia da URI/Santiago**. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UMISINOS, 2007.

ROLDÃO, M. do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 11, n. 13, p. 105-126, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SANTOS, Mariana dos Reis. **Diretrizes curriculares nacionais de pedagogia: disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

SARAIVA, A. C. L. C. **Representações Sociais da Aprendizagem Docente de Professores Universitários em suas Trajetórias de Formação**. Tese de Doutorado. UFMG, 2005.

SAVIANI, Dermeval. “Pedagogia: o espaço da educação na universidade”. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVERO, J. L. R. de L. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013, Campus Samambaia/UFMG, Goiânia/GO **Sistema Nacional de Educação e Participação Popular**: Desafios para as Políticas Educacionais. GT 04 Didática. Goiânia/GO, 2013. Disponível <http://36reuniao.anped.org.br/> Acesso em 02 dez. 2013.

SILVA, Claudete de Freitas da. **Ações formativas desenvolvidas em universidades federais mineiras**: Estratégias de aprendizagem e (re) elaboração dos saberes docentes? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto: RÉ S – Editora Ltda., 1998. p. 5-59.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, C. M. D. Docência na educação superior e a construção da profissionalidade docente em cursos de licenciatura: continuidades e rupturas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento**: o Brasil do Século XXI. Gt 04 Didática. Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br>>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Catálogo de graduação** da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG: 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Curso de Pedagogia. **Projeto político pedagógico do curso de pedagogia da UFV**. Viçosa, MG, 2008. Disponível em: <http://www.ped.ufv.br/?page_id=13>. Acesso em: 20 nov. de 2014.
- VAILLANT, Denise. **Formação de professores**: Estado da prática. PREAL, out. 2003.
- ZABALZA, Miguel A. Formação do docente universitário. In: ZABALZA, Miguel A. (Ed.). **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 145-180.
- ZANOTELLI, G. A. C. **Docência no ensino superior**: professores formadores e sua formação. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para s anos 90. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *As Concepções dos Docentes Formadores do Curso de Pedagogia sobre a Formação e Atuação do Pedagogo*. A sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você poderá desistir de participar ou retirar seu consentimento. Essa recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com os pesquisadores, com a Universidade Federal de Viçosa ou com o departamento de Educação. O objetivo desse estudo consiste em *caracterizar as concepções e saberes dos docentes formadores sobre a Pedagogia e a atuação do pedagogo*. A sua participação nessa pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista, após análise de seu currículo Lattes, a qual será guardada por cinco anos e incinerada após esse período. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo de sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar qualquer identificação, pois as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados nomes, em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada, uma vez que os nomes serão substituídos de forma aleatória.

Os dados coletados serão utilizados apenas nessa pesquisa e divulgados em eventos e/ou publicações científicas. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionados à sua participação. Como benefício da pesquisa acredita-se que seus resultados poderão agregar contribuições importantes para os recorrentes debates no campo da formação do Pedagogo.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam o telefone e o endereço dos pesquisadores e do **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV)**, podendo tirar suas dúvidas agora ou em qualquer momento.

Viçosa, ____ de _____ de 2014.

Pesquisadora Responsável
Prof^ª Dr^ª Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva.
(Orientadora)

Cíntia Lopes Reis
(Mestranda)

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV)

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Campus UFV, Viçosa – MG
Telefone (31)3899-2492
E-mail: CEP@ufv.br

Declaração

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto,

Viçosa, ____ de _____ de 2014.

Assinatura

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado entrevistado,

Esta pesquisa tem por objetivo *caracterizar as concepções e saberes dos docentes formadores sobre a Pedagogia e a atuação do pedagogo*. Neste sentido, sua participação como docente formador que atua no curso de Pedagogia será de fundamental importância. Gostaríamos que se sentisse a vontade para dialogar com as temáticas anunciadas nas questões em destaque:

Para a realização desta entrevista planejamos alguns temas para discussão com os docentes formadores do curso de Pedagogia.

- 1) Na análise dos currículos lattes dos docentes que atuam pelo Departamento de Educação verificamos que grande parte investiu e vem investindo em sua formação continuada, seja em nível de mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Neste sentido, quais os motivos o leva/levou a realizar investimentos em sua **formação continuada**?
- 2) Como docente universitário quais têm sido as suas prioridades em sua atuação profissional?
- 3) A **quanto tempo** você atua como docente no curso de Pedagogia?
- 4) Gostaria que você argumentasse sobre **sua escolha** pela docência e atuação no curso de Pedagogia.
- 5) Referindo-se à **docência no ensino superior** você identifica um diferencial em atuar em um curso de Pedagogia em relação aos demais cursos de graduação?
- 6) Sendo um docente que atua no curso de Pedagogia você identifica **saberes específicos** necessários ao seu desempenho como formador do pedagogo?
- 7) Considerando suas experiências relate o que **compreende por Pedagogia**.
- 8) No papel de docente formador explicitite suas **concepções e expectativas** no que se refere à **formação inicial** propiciada ao **Pedagogo**.
- 9) Relate sua compreensão sobre a **atuação profissional** do pedagogo.
- 10) Que diálogos podem ser estabelecidos entre o seu **campo disciplinar de atuação**, a Pedagogia e a formação do pedagogo?
- 11) No desempenho de sua função como docente formador você enfrenta **desafios**? Quais?

Finalizamos nossa entrevista, ressaltando os termos apresentados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que lhe permite retirar sua participação na pesquisa a qualquer instante.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

**ANEXO C – DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS DOCENTES
FORMADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P1	Didática, Metodologia Científica, Filosofia, Metodologias Investigativas na Formação de Professores, Projeto de Monografia. Monografia, Avaliação em Educação, Educação e Realidade Brasileira, Economia e Educação, Medias Educacionais I e II, Sociologia da Educação II, Estágio em Ensino II.	Seminário, Formação de Professores e Trabalho Docente, Metodologia da Pesquisa em Educação, Políticas e Programas de Educação.
P2	Prática em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Psicologia da Educação I, II, III e V; Didática II; Prática de Ensino em fundamentos da Educação no 2º Grau Est. Sup.; Psicologia aplicada à Administração. – 21 anos	Disciplinas: Tópicos Especiais I e II; Representações Sociais e Formação Docente; Psicologia e Educação;
P3	-	-
P4	Filosofia da Educação; Antropologia da Educação. Filosofia; Metodologia da Pesquisa; Filosofia e Ética. Fundamentos da Ética; Sociologia da Educação; Estágio Supervisionado V; Filosofia da Educação I e II; Fundamentos da Ética; Filosofia I e II; Estágio Supervisionado em Filosofia; História da Filosofia II e III; Metodologia Científica.	Ciência Política e Educação; Política Educacional no Brasil; Metodologia do Ensino Superior; Epistemologia.
P5	Legislação da Educação Básica; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Infância e Adolescência no Brasil; Estatística Aplicada à Educação; Movimentos Sociais e Educação; Matemática: Fundamentos e Metodologia I e II; Política e Administração Educacional I e II; Filosofia da Educação I; EJA: Fundamentos e Metodologia; Sociologia da Educação; Gestão Escolar; Pesquisa em Educação; Prática Pedagógica de Ensino I, III e V; Didática; Filosofia para Educadores; Psicologia Educacional; Matemática: Conteúdo e Metodologia I.	Fundamentos da Educação I; Função Social da Escola.

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P6	Filosofia; Prática de Formação Acadêmica I e II; História da Educação Brasileira; História da Educação I, II, III e VI; Projeto de Monografia; História; Estudos comprados em Educação; Estudos Pedagógicos Integrados I, II e III; História: Conteúdos e Métodos; Sociologia da educação I e II; Filosofia da Educação II; Tutorias de Referência nas unidades de História da Educação, de Política e Educação, de Política Educacional Brasileira no Projeto Veredas.	Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica; Práticas e Espaços de Comunicação na Escola; Projeto Político Pedagógico; Tópicos Especiais I e III; Educação Contemporânea; Seminários de Pesquisa; Educação e Desenvolvimento Histórico Cultural; Seminários de Monografia; Atividades de Pesquisa; Políticas Educacionais;
P7	Filosofia Geral; Filosofia; Antropologia teológica cristã; Filosofia da Educação I e II; Antropologia Cultural e Educação; História da Filosofia I e II; Introdução à filosofia; Filosofia do direito ao Italiano.	Bases filosóficas para o pensamento geográfico;
P8	Dinâmica de Grupo; Psicologia a Administração; Psicologia; Psicologia Social; Psicologia da Aprendizagem; Prática em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento;	
P9	Educação Especial; Estágio Supervisionado em Educação Especial; Educação Para a Terceira Idade; Psicologia da Educação I; Psicologia; Prática em Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento;	Fundamentos da Educação Especial; Teoria e Prática Pedagógica I; Tópicos especiais;
P10	História; Didática: Geografia; Pedagogia de projetos: projetos interdisciplinares de trabalho; Currículo, Cultura e Sociedade; Metodologia científica; Estudos da Ciência Política e Educação; Orientação de Estágio Curricular Supervisionado I, II, III e IV; Trabalho Interdisciplinar Dirigido IV; Didática da História; Política da Educação; Seminários Integradores II; Formação Sócio-Histórica do Brasil; Supervisão da Escola do Ensino Fundamental; Prática de Ensino, Escola, Tradição e Mudança; Fundamentos do Ensino de História; Prática e Estágio; Monografia; Orientação e Supervisão de Estágio; Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso.	Escola, Currículo e Ensino: Tendências e Possibilidades;

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P11	Educação e Realidade Brasileira; Sociologia e Educação; Educação de Jovens e Adultos; A Era do Capital; Didática; História das Ideias Econômicas; Introdução ao Conhecimento Histórico; Metodologia do Ensino de História; Monografia; Práticas Educacionais.	
P12	gestão das Práticas Pedagógicas; Avaliação em Educação; Legislação da Educação Básica; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Estatística aplicada à Educação; Organização e Gestão da Educação Básica; Planejamento e Avaliação Educacional II; Trabalho e educação; Trabalho de Conclusão de Curso: Gestão Escolar; Metodologia da Pesquisa em Educação; Educação Rural; Organização do Processo de Trabalho na Sala de Aula; Políticas Educacionais; Gestão Escolar;	Subjetividade e Formação Docente; Sistema Educacional Brasileiro; Instrumentação para atuação Pedagógica Centrada no Desenvolvimento Profissional dos Professores; Instrumentação para Atuação Pedagógica Centrada na Organização Pedagógico-Administrativa da Escola; Gestão Participativa na Organização Escolar: Princípios Teóricos-Práticos; Instrumentação para Atuação Pedagógica Centrada na Avaliação da Aprendizagem.
P13	Educação, Métodos, Ideologia e Política; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Prática em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Prática da Formação Acadêmica; Estatística Aplicada à Educação; Estágio Supervisionado I e III; História do Espaço Brasileiro; Prática de História I, IV, V, VI e VII; Fundamentos e Metodologia de História e Geografia	Currículo, Cultura e conhecimento Escolar; Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica; Projeto Político Pedagógico; Políticas e Programas de Educação; Gestão de Políticas Públicas; Visão Histórica; Metodologia da Pesquisa Científica; Legislação e Educação; História da Educação;
P14	Planejamento Educacional; Estrutura e Funcionamento do Ensino superior; Administração Escolar de 1 Grau – Estágio; Administração Escolar de 2Grau – Estágio; Filosofia; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2 Grau; Sociologia da Educação II; Administração Escolar de I e II Graus; Estudos de Problemas Brasileiros I; Filosofia da Educação I, II, III e IV; Estatística Aplicada à Educação I e II; História da Educação I, II e III; Iniciação à Filosofia; Psicologia da Educação II; Currículos e Programas de 1Grau; Didática Geral; Psicologia Educacional; Estágio Supervisionado; Psicologia Geral; Sociologia Geral.	Políticas Educacionais;

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P15	Literatura Infantil; Língua Portuguesa I e II; Alfabetização e Letramento; Português – Conteúdos e Métodos I e II; Prática em didática III; Seminário; Elaboração de Projetos de Monografia; Estudos Pedagógicos Integrados IV; Didática III; Prática de Ensino de Matérias Pedagógicas; Monografia e Seminário; Projeto Final de Curso; Seminário em Botânica; Didática e Prática de Ensino; Didática Especial para o Ensino, Supervisão e Domínio de 1º e 2º Graus; Metodologia de Português I, II e III; Prática de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus - Estágio Supervisionado; Prática de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino de 1º e 2º Graus e Superior; Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – Estágio.	Tópicos Especiais: Língua Portuguesa; Teoria e Prática Pedagógica I e II; Metodologia da Língua Portuguesa; Atividades de Pesquisa; Monografia; Didática e Metodologia do Ensino; Metodologia do Ensino aplicada à Nutrição e Saúde;
P16	Psicologia Geral; Psicologia Social; História da Psicologia; Psicologia da Educação.	Movimentos Sociais e Educação; Representações Sociais e Educação; Psicologia social.
P17	Dinâmica de Grupo; Psicologia da Educação; Psicologia Social; Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem; Metodologia de Projetos em Psicologia; Psicologia da Comunicação; Fundamento de Políticas de Saúde e Clínica; Psicologia Comunitária; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; Psicologia Social I e II; Psicologia do Trabalho; Metodologia Científica; Psicologia Social I; Dinâmica de Grupos e Relações Humanas A.	Movimentos Sociais e Educação; Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico; Práticas e Espaços de Comunicação na Escola; Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino.
P18	EDU 133; EDU 150; EDU 232; EDU 240 Economia e Educação; EDU 330; EDU 331.	Economia e Educação; Políticas Públicas; Sociologia do Currículo; Didática em Educação Física;

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P19	Prática em Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Organização e Gestão da Educação Básica; Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior; Políticas para a Educação Superior; Estágio em Coordenação Pedagógica; Estágio em Gestão Escolar; Políticas Públicas em Educação; Processo Educacional no Meio Rural; Gestão Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Sociologia e Educação I e II; Sociologia da Educação II; Estudos Pedagógicos Integrados; Planejamento Educacional; Economia da Educação II; Administração Escolar de 1º e 2º Graus; Administração Escolar de 1º grau – Estágio; Administração Escolar de 2º Grau- Estágio; Filosofia; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Economia da Educação I; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.	Políticas Educacionais; Questões da Educação Brasileira; Educação e Desenvolvimento Histórico Social;
P20	Didática Prática para Licenciaturas; Educação e Meio Ambiente; História: Conteúdos e Métodos; Educação Infantil; Metodologia de Estudos Sociais I e II; Prática de Ensino de 1ª a 4ª série - Estágio Supervisionado. Prática de Ensino de Fundamentos da Educação na Escola de 2º Grau - Estágio Supervisionado.	Pedagogia da Ação Extensionista; Teoria e prática Pedagógica II; Didática; Metodologia de Ensino.
P21	Didática; Estágio Supervisionado de Educação Infantil.	
P22	Estudos Independentes; Estudos Pedagógicos Integrados I e II; Projeto de Monografia; Monografia; Ética; Filosofia da Educação I e II; Concepção Filosófica da Educação; Filosofia; Educação Nutricional; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau; Princípios e Métodos de Administração Escolar;	

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P23	Antropologia e Educação I; Educação e Gênero; Psicologia da Educação I, II e III; Educação Especial; Psicologia; Psicologia Social; Estudos Pedagógicos Integrados I, II, II e IV; Psicologia Aplicada à Administração; Iniciação a Psicologia Escolar; Psicologia Escolar e Problemas da aprendizagem I e II; Psicologia Institucional; Psicologia Aplicada a Odontologia.	Tópicos Especiais I; Psicologia Social.
P24	Etnia a educação; Fundamentos da Educação Infantil I e II; Infância, Lúdico e Educação; Metodologia da Pesquisa Pedagógica I e II; Monografia; Pesquisa Social em Educação; Projeto de Monografia; História da Educação I e III; Infância e Adolescência no Brasil: trajetórias e perspectivas; Tópicos Especiais II - Pesquisa Social; Tópicos Especiais III - História Social da Infância e da Escola; Pesquisa Social: formas de abordagens; Medidas Educacionais I e II; Estatística Aplicada a Educação I e II.	Educação e Desenvolvimento Histórico Social; Epistemologia das Ciências da Educação; Metodologia da Pesquisa; Políticas Públicas; Pesquisa Social - questões e procedimentos; Metodologia da Pesquisa em Educação física.
P25	Ciências: Conteúdos e Métodos; Geografia: Conteúdos e Métodos; Prática em Didática; Prática de Ensino de Física no Ensino Médio; Metodologia de Ciências; Metodologia da Matemática; Didática; Prática de Ensino em Física; Prática de Ensino em Matemática.	Formação de professores: perspectivas atuais;
P26	Psicologia da Educação III; Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento; Psicologia; Psicologia de Piaget; Psicologia do Desenvolvimento II; Estudos Históricos sobre Educação I e III; Estudos Históricos sobre Educação II: a educação na formação social moderna; Psicologia da Educação I; História da Educação I, II e III; Prática de Ensino IV; Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus; Práticas Pedagógicas; Métodos e Técnicas de Pesquisa; Métodos e Técnicas de Pesquisa aplicadas à Nutrição; Metodologia científica.	

Continua...

Cont.

Professor	Docência no Ensino Superior - Graduação	Docência no Ensino Superior – Pós-Graduação
P27	Didática I e II; Estudos Pedagógicos Integrados II, III e IV; Projeto de Monografia; Prática de Ensino de Didática e Metodologia de Ensino Infantil e Fundamental; Prática em Didática III.	Metodologia do Ensino Superior; Teoria e Prática Pedagógica I e II; Didática I e II; Metodologia da Pesquisa I e II.
P28	Processo de Educação no Meio Rural; Coordenação Pedagógica; Estágio em Coordenação Pedagógica; Estágio em Gestão Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Educação Rural; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar; Supervisão Escolar de 1º Grau- Estágio Supervisionado; Supervisão Escolar de 2º Grau- Estágio; Supervisão Escolar de 1º e 2º Graus; Currículos e Programas; Prática de Ensino de Química na Escola de 2º Grau – Estágio; Medidas Educacionais II; Metodologia de Pesquisa Pedagógica I.	Educação de Jovens e Adultos;
P29	Matemática I e II; Prática de Ensino de Matemática no Ensino Fundamental e Médio - Estágio Supervisionado; Estatística Aplicada à Educação; Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino.	
P30	Didática; Linguagem: Alfabetização e Língua Portuguesa; Conhecimentos Específicos: Linguagem - Língua Portuguesa III e Alfabetização; Arte em Educação; Estágio em Educação Infantil; Práticas Pedagógicas II: Educação Infantil; Arte e Educação; Políticas Educacionais e Avaliação Educacional.	Políticas públicas para a Educação Infantil; Educação e Trabalho; Avaliação da Aprendizagem;
P31	Disciplinas: não mencionadas.	
P32	Meio Ambiente e Educação; Filosofias da Educação I, II e III; Organização do Trabalho Escolar; Filosofia da Ciência; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; História da Educação; Educação Rural; Educação em Meio Ambiente; Psicologia; Disciplinas: Lógica do Pensamento Científico; Filosofia e Deontologia do Magistério; Introdução a Filosofia; Estudos dos Problemas Brasileiros; Metodologia do Trabalho Científico.	Educação e Movimentos Sociais.