



Formação em Pedagogia e universo de atuação docente nos anos iniciais

Formation in Pedagogy and universe of the teacher's work in the initial years

**Benedita de Almeida^[a], Clésio A. Antonio^[b], Mafalda Nesi Francischett^[c],
Cecília Maria Ghedini^[d], André Pereira Pedroso^[e]**

^[a] Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR - Brasil, e-mail: beneditaalmeida@yahoo.com.br

^[b] Doutor em Educação, professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR - Brasil, e-mail: clesioaa@yahoo.com.br

^[c] Doutora em Geografia, professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR - Brasil, e-mail: mafalda@wln.com.br

^[d] Mestre em Educação, professora assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR - Brasil, e-mail: ghedini61@yahoo.com.br

^[e] Mestre em Educação científica e tecnológica, professor assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Francisco Beltrão, PR - Brasil, e-mail: andrepedroso@onda.com.br

Resumo

A formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental, em curso de Pedagogia, é o foco deste texto, que se tece a partir da relação entre o perfil do profissional para a

docência nessa etapa da educação básica e as condições de efetivação da formação do pedagogo. Os resultados decorrem de investigação com professores egressos de um curso de Pedagogia de universidade pública do Sudoeste do Paraná. Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, considera a universidade como o espaço formativo da docência e toma como referência a relação entre formação de professores e o universo de atuação docente, para apresentar questões relevantes desse campo de formação, que solicitam encaminhamentos para a melhora da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Ensino fundamental. Atuação docente.

Abstract

Teacher education for the initial years of basic education, in course of Pedagogy, is the focus of this text, which weaves itself upon the relation between the teacher's profile in this stage of the basic education and the conditions of effectiveness of this education in the public university. The results come from inquiries with teachers egress from of a course of Pedagogy in a southwestern public university in Parana state. Basing itself on a historical-cultural perspective of the human development, it considers the university as a formative space for teacher's skills and it takes the relation between the teacher's education and the universe of the teacher's work as reference to present crucial issues in this field of education which request ways for the improvement of education in Brazil.

Keywords: Teacher's education. Pedagogy course. Basic education. Teacher's work.

Introdução

O ingresso no ensino fundamental (EF) inaugura um período diferenciado de aprendizagens na experiência infantil, pela ampliação do convívio da criança com processos sistemáticos e intencionais de ensino e aprendizagem, que introduzem noções e fundamentos das áreas de conhecimento, imprescindíveis à formação. A importância desses processos

ultrapassa a simples apropriação de conhecimento, pois “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1998, p. 118). Essas premissas apontam para a importância da formação do profissional que conduzirá tal processo.

A história do curso de Pedagogia, no Brasil, desde 1939, é marcada por polêmicas quanto a sua identidade e à do pedagogo, e as questões daí derivadas interferem na forma de organização do projeto político-pedagógico e do próprio currículo do curso, acompanhando, até hoje, a definição de suas habilitações e do perfil do profissional por ele formado. Desde 1980, o curso tem ampliada sua atuação na formação de professores para os anos iniciais do EF, mas é a partir dos anos 1990 que passa a se constituir como o principal locus de formação de educadores para atuar nessa etapa de ensino, condição reconhecida para melhora da educação básica brasileira (BRASIL, 2006a). A pesquisa educacional também vem demonstrando que “a universidade é, por excelência, o espaço formativo da docência” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 41).

Nesse contexto, é relevante investigar a relação entre a formação inicial de professores em curso de Pedagogia e seus desdobramentos na prática docente desenvolvida nos anos iniciais do EF, objetivo que integra a pesquisa “Egressos de curso de Pedagogia: relações entre a formação inicial e o universo de atuação docente em escola de educação básica”¹, cujos sujeitos são um grupo de egressos dos anos de 2002 a 2007, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Câmpus de Francisco Beltrão, atuantes, no ano de 2008, nos anos iniciais do EF, em escolas públicas do município. O recorte temporal delimitou-se por ter sido em 2002 a primeira graduação do curso, como integrante

¹ Pesquisa em realização pelo Grupo de Pesquisa/Unioeste/CNPq Representações, espaços, tempos e linguagens em experiências educativas (RETLEE), envolvendo oito pesquisadores dos cursos de Pedagogia e Geografia. Estão em aprofundamentos as análises relativas ao trabalho dos sujeitos com as áreas do conhecimento.

de universidade estadual pública desde o primeiro ano, pois, em 1999, a Unioeste é implantada no município, pela estadualização da então Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel)².

Este estudo apresenta o perfil dos sujeitos e suas primeiras representações sobre a formação em curso de Pedagogia, discussão que tangencia as condições de efetivação da formação do professor para os anos iniciais na universidade pública. Fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural, busca apresentar questões relevantes desse campo de formação, que solicitam encaminhamentos para a melhora da formação inicial de professores e do ensino na educação básica. As considerações gerais tecidas sobre os resultados destacam a complexidade das condições de constituição desse professor e a importância de estudos sobre a formação de professores para os anos iniciais do EF desenvolvida na universidade.

Metodologia – percursos trilhados

A fase exploratória da pesquisa, relativa à identificação dos egressos de 2002 a 2007, do curso em questão, constituiu-se pelo mapeamento da atuação, definição dos sujeitos, delineamento de seu perfil geral e de suas primeiras representações sobre a formação no curso. Participaram 28 professores que atuavam nos anos iniciais do EF em 2008.

Para constituição do *corpus* da pesquisa, partiu-se da relação de escolas públicas de EF, fornecida pela Secretaria Municipal de Educação: 14 escolas urbanas, sete escolas do campo e uma escola profissional. As informações sobre o curso e instituição formadora, ano da graduação e

² Art. 1º do PARANÁ. Governo do Estado. Decreto n. 995 de 23 de junho de 1999. Instituído o Câmpus de Francisco Beltrão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), por meio da incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão (Facibel). *Diário Oficial*, Curitiba, n. 5523 de 24 jun. 1999. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/2b08298abff0cc7c83257501006766d4/1670cc5ced004c5a03256e9800727906?OpenDocument>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

área de atuação de todos os profissionais de educação dessas escolas, no ano de 2008, foram recolhidas junto às escolas e professores. Identificaram-se 399 profissionais: 341 atuações no magistério e 61 na gestão (alguns acumulavam as funções de professor e gestor em turnos diferentes de trabalho).

Merece destaque o curso da formação inicial desses 399 profissionais, pois contextualizam o universo de trabalho dos sujeitos da pesquisa. No total, foram identificadas 404 formações, das quais 62,61% eram “próprias” ao exercício do magistério nos anos iniciais do EF (Pedagogia, Curso Normal Superior e Magistério), 39,59% em instituições públicas e 23,02% em instituições privadas. As demais habilitações (33,18%) não eram específicas para a docência nessa etapa da educação e distribuíam-se entre cursos das diversas áreas do conhecimento, excetuando-se apenas Arte. No total, destacou-se a predominância da formação em instituições da rede privada, com 48,02% das formações em nível superior, para 43,56% em instituições públicas. Além disso, 4,21% dos sujeitos não informaram os cursos de formação inicial.

Num segundo momento, os sujeitos responderam a um questionário com dez questões fechadas e sete abertas, dados de identificação, formação acadêmica, tempo de atuação como docente e carga horária de trabalho semanal. Nessa etapa, identificaram-se o perfil geral dos sujeitos e suas primeiras representações sobre a formação na graduação no curso de Pedagogia, que constituem os dois eixos centrais dos movimentos iniciais da investigação, ora apresentados.

O perfil dos sujeitos foi constituído a partir das categorias:

- a) gênero;
- b) faixa etária, época da conclusão do curso e tempo de atuação;
- c) formação profissional;
- d) carga horária de trabalho;
- e) motivação da escolha por cursar Pedagogia;
- f) avaliação do próprio desempenho durante a formação;
- g) motivação para atuar na docência;
- h) percepções sobre a prática.

As representações dos sujeitos sobre a formação inicial em Pedagogia foram delineadas a partir de respostas às questões fechadas dos questionários, apresentadas com alternativas para serem selecionadas, buscando suas avaliações iniciais sobre:

- a) formação obtida no curso de Pedagogia, em geral;
- b) contribuições dessa formação para o desenvolvimento do trabalho com as disciplinas que ministram, com os conhecimentos pedagógicos e a mobilização de conhecimentos adquiridos durante a formação na prática educativa;
- c) estratégias utilizadas para suprir as necessidades e/ou dificuldades encontradas no trabalho docente.

Análise e discussão – perfil e constituição docente na interlocução formadora com o curso

O perfil dos sujeitos da pesquisa

Na questão relativa ao *gênero*, entre os 28 sujeitos, 27 (96,5%) eram femininos, e apenas um (3,5%) masculino. São informações próximas às da média nacional³, constatada em pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que confirma a grande disparidade na questão de gênero entre os pedagogos que atuam nos anos iniciais e o “perfil predominantemente feminino dos profissionais”, que se modifica, conforme se avança da “educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional” (BRASIL, 2009, p. 21).

O processo de “feminização do magistério”, como é usualmente denominado, suscita diversas perspectivas de estudo na pesquisa educacional. Campos (2002) situa seu início no Brasil no fim do século XIX e o relaciona ao

³ Note-se que 91,2% dos professores dos anos iniciais do EF e 81,6% do total de professores em atuação são mulheres.

desprestígio da profissão, baixa remuneração e qualificação e pelo ingresso de mulheres das camadas pobres da população nesse ofício. Outros estudiosos do tema o relacionam à luta de mulheres para se estabelecerem numa profissão (SILVA, 2002); à identificação de “significados femininos” nas atividades docentes (VIANNA, 2002); ao aumento da presença feminina na escola primária, até chegar à permissão às mulheres para ministrar o ensino aos meninos (UEKANE, 2007). No âmbito internacional, Apple (1995) o relaciona à luta da mulher para construção de esferas de poder e controle, num contexto social de raízes patriarcais, e Nóvoa (1991, p. 127) o relaciona à desvalorização da profissão, dado o lugar “secundário e suplementar” ocupado pelo salário feminino, em relação ao do homem.

Motivações culturais, de ordem político-ideológica, religiosa, moral, econômica etc. podem se encontrar nas raízes do processo, que culmina com uma precarização da profissão, na atualidade, e cuja complexidade demanda aprofundamentos de análise que não são objeto deste texto. Contudo, não é possível fazer uma leitura desse objeto e suas implicações sem se remeter à sociedade de classes em que se situam os professores, como trabalhadores assalariados. No caso de um processo que investiga a formação docente, constitui variável importante para a análise do currículo de formação de professores e de práticas pedagógicas, questões fortemente relacionadas às formas como se ocupam os espaços de poder na sociedade.

As informações a respeito da *faixa etária*, época da conclusão do curso e tempo de atuação na docência evidenciam a prevalência da faixa etária de 26 a 35 anos (64,3%), seguida da faixa de 36 a 45 (28,7%). Havia apenas um sujeito (3,5%) na faixa de até 25 anos, nenhum acima de 45 anos, e um não respondeu. Destaque-se que são informações próximas às da pesquisa do Inep, cujas idades mais frequentes dos professores “cobrem um intervalo de 14 anos, variando entre 28 e 42 anos” (BRASIL, 2009, p. 23).

Em relação ao *ano de conclusão* do curso, a maioria estava concentrada nos anos de 2003 (32,2%) e 2004 (28,7%). Os demais assim se distribuíam: 17,9% em 2002; 10,7% em 2005; 7% em 2006; e 3,5% em 2007.

Um possível fator para essa concentração seria a ocorrência de concurso público municipal para ingresso no magistério dos anos iniciais do EF, no final de 2003. O concurso seguinte ocorreu somente no início de 2008. Outro fator a ser considerado trata-se da oferta de cursos superiores no município. Até 1999, concentravam-se em uma única instituição os cursos de Pedagogia, Geografia e Economia Doméstica, os únicos existentes. A partir desse período, aumentou significativamente a oferta de cursos superiores na região, especialmente de licenciatura, na rede privada e na modalidade a distância.

Pelas informações dos sujeitos, 53% já *atuavam como docentes* por um período de 10 a 20 anos; 18% entre 5 e 10 anos; 11% encontravam-se acima de 20 anos de magistério; 7% com 3 a 5 anos; e 11% em início de carreira, com 1 a 3 anos de docência. Um dado significativo é que apenas 18% dos egressos ingressaram na profissão depois de concluída a graduação.

Mesmo juntando todos os demais, predominava o tempo de serviço de 10 a 20 anos, o que pode significar um quadro de professores experientes, com certeza das dificuldades e clareza dos propósitos da profissão. A princípio, profissionais com tempo suficiente de prática docente, para conhecer a função que exercem, bem como os problemas da própria prática pedagógica e os relacionados à formação, capacitação, condições estruturais e sociopolíticas da instituição escolar. Esse elemento pode demonstrar a confiabilidade nas informações da pesquisa, uma vez que a experiência é mediação importante na formação profissional docente, como instância que permite a articulação de saberes e conhecimentos. É nesse contexto que o professor precisa e pode mobilizar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, para compor sua atuação didático-pedagógica. As respostas desses sujeitos, por outro lado, poderão limitar o alcance da pesquisa, pois a maioria já exercia a docência quando cursou Pedagogia, e a escola, como espaço de produção e trânsito de cultura, poderá ter promovido condições para subverter o interesse dos egressos pelas questões relacionadas à formação profissional na universidade.

São perceptíveis os sinais de influência da política educacional na formação desses egressos e, possivelmente, na dos docentes dos anos

iniciais, em geral. Pelas informações sobre o tempo de atuação, a maioria já atuava na docência ao ingressar no ensino superior, e o período desse ingresso retrata o início de um movimento de transição, no qual parte significativa dos docentes em exercício passou a buscar essa formação. É um processo derivado da promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que, em suas disposições transitórias, estabelece o prazo de dez anos para que a formação para a docência ocorresse no ensino superior. Naquele momento, ocorreram muitas controvérsias sobre a interpretação da lei, e até hoje essa busca do docente pela formação em Pedagogia provoca discussões sobre a natureza e perfil do curso, com questões fundamentais, como a situação de suas bases na docência; a definição de sua função para formar o professor dos anos iniciais do EF; a própria definição do que seja a docência; entre outras.

As informações sobre a “formação” dos sujeitos indicam que 71,5% tinham habilitação em “magistério do EF e matérias pedagógicas do ensino médio”; 25%, em “magistério da educação infantil e matérias pedagógicas do ensino médio” (esses 25% atuavam na docência dos anos iniciais sem terem habilitação específica para isso); e 3,5% tinham habilitação em “educação infantil, séries iniciais e gestão escolar”. Essa questão se relaciona ao perfil dos Projetos Político-pedagógicos (PPPs) do curso no período de graduação dos sujeitos, constituído pelas duas primeiras habilitações apontadas, para os egressos formados entre 2002 e 2006 (Unioeste, 1999), e pela terceira habilitação apontada, para os egressos em 2007 (Unioeste, 2003).

Outra dimensão do perfil dos sujeitos, relacionada ao seu contexto de atuação, refere-se à *carga horária de trabalho* exercida pelo grupo, um componente fundamental para definir características da prática pedagógica e das diferentes relações dos professores com o conhecimento, bem como para avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Entre os egressos, 3,5% trabalhavam 60 horas por semana; 82,5%, 40 horas semanais; 7% trabalhavam 30 horas; e 7% deles 20 horas. Considerando que a maioria (93%) trabalhava, no mínimo, 30 horas por semana, vale questionar as condições desses profissionais, no exercício diário da profissão, para mobilizar e refletir sobre os conhecimentos envolvidos no curso de graduação.

A princípio, os poucos 7% que trabalhavam 20 horas por semana dispunham de mais tempo para dedicar a estudos e reflexões sobre seu trabalho e conhecimentos. Nas condições de precariedade do magistério, principalmente relativas à valorização da carreira e à dignidade de sua justa remuneração, no entanto, é necessário investigar se esse contingente o fazia por opção ou se não desenvolvia outro tipo de atividade profissional para garantir a sobrevivência.

Na questão sobre a *motivação da escolha por cursar Pedagogia*, os sujeitos puderam elencar mais de um fator entre os que determinaram sua opção. A sistematização considerou a frequência com que os fatores de motivação foram por eles mencionados e não o número de sujeitos. São consideráveis as referências ao interesse pela área e à ampliação do conhecimento, 60,7% e 39,2%, respectivamente. Informações que podem sinalizar para um grupo de professores realmente envolvidos com as questões do magistério e da educação.

Os estudos sobre profissionalização docente evidenciam a importância da continuidade na formação, concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, com referências nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, a atuação docente e os diferentes processos, tempos e espaços de socialização profissional (GARRIDO, 2000; MIZUKAMI, 2002; PIMENTA, 1996; ROMANOWSKI; MARTINS, 2010).

Vinte e cinco por cento definiram sua opção pela progressão na carreira, elemento que pode se relacionar aos aspectos sociais, políticos e de conhecimento, envolvidos no trabalho docente, para o desenvolvimento profissional, ou receber interferências também das necessidades de sobrevivência, referindo-se às restritas dimensões financeiras da carreira.

Os sujeitos também atribuíram sua opção a fatores contextuais, como a oferta disponível na região, em que, até o período da pesquisa, a Unioeste era a única universidade pública que o oferecia; a disponibilidade de horário para frequentá-lo, articulada aos seus horários de trabalho e às possibilidades de transporte existentes.

Na opção por cursar Pedagogia, está implícita a possibilidade de ingresso na carreira do magistério por concurso público, com garantia de campo de trabalho e uma remuneração difícil de ser oferecida no comércio ou indústria local. Esses aspectos estão latentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa, entre os 21,5% que relacionaram sua opção à falta de alternativas; os 17,9% ao horário; os 7% à concorrência; e os 3,5% à disponibilidade de transporte. Nenhum sujeito declarou a simples certificação como mobilizadora de sua escolha, embora esse motivo possa estar subjacente na opção “progressão na carreira”, que teve o índice de 25%.

A avaliação dos egressos quanto ao próprio desempenho durante a graduação foi qualitativamente positiva: frequência às aulas, considerada boa por 100,0%; participação nas aulas, boa por 93,0% e regular por 7%; esforços de estudo, bons por 85,4% e regulares por 14,6%; participação nas atividades extra-aulas, boa 67,8%, regular por 28,7% e ruim por 3,5%. Presença e participação nas aulas foram os itens mais bem avaliados. A menor participação nas atividades extra-aulas pode se relacionar ao fato de muitos já exercerem o magistério, enquanto cursavam Pedagogia, mas interfere na formação dos sujeitos e na constituição de conhecimentos.

Para a questão sobre os *fatores que mais os motivam a atuar como professores*, os pesquisadores apresentaram as alternativas aos sujeitos, e as ocorrências de suas respostas referem-se à quantidade em que foram mencionadas. Predominaram as motivações positivas, representadas pelos fatores realização profissional (75%) e satisfação pessoal (64,3%). Contudo suas motivações relacionadas a especificidades da profissão decaem: a relação com os alunos está pouco acima da média (53,5%); e os estudos e preparo das aulas, bem abaixo da média (35,7% e 32,2%, respectivamente). Quatorze vírgula seis por cento atribuíram a “outros” fatores.

Entre os fatores apresentados aos sujeitos, para caracterizarem suas *percepções sobre a prática*, as respostas destacam aspectos positivos, como gosto pela profissão, segurança no trabalho (ambos com 82,5% de ocorrências); e boas relações com a equipe de gestão da escola (71,4%). Todavia, a colaboração entre equipes de gestão e de professores, quando considerada na perspectiva coletiva da escola ou de seu projeto, não foi

tão bem avaliada, como demonstram os índices de 50% de ocorrências para a existência de colaboração entre elas; 17,9% para a existência de controle sobre professores; e os 17,9% para a existência de muita comparação entre o grupo de professores. Sessenta e quatro vírgula três por cento afirmaram “não sentir o tempo passar durante a aula”, e nenhum afirmou “ter medo de enfrentar a sala de aula” ou “não ver a hora de terminar a aula”.

Primeiras representações dos sujeitos sobre a formação no curso de Pedagogia

No que se refere à *avaliação da formação recebida*, 71% dos egressos qualificaram o curso como bom; 29% como regular; e nenhum como ruim.

A formação inicial é processo decisivo para a constituição da identidade e o desenvolvimento profissional do professor. No caso de professores dos anos iniciais do EF, a formação em curso de Pedagogia representa diferencial significativo para a possibilidade de aquisição e sedimentação de uma “base de conhecimentos”⁴ a ser articulada no e com o exercício da profissão. Constitui, portanto, o ponto de partida para a composição da docência nas suas dimensões profissional, política e epistemológica (WEBER, 2003), pois, como afirma Brzezinski (2008, p. 1.141), “a formação do professor é uma prática pedagógica, na qual se articulam teoria e prática e, por isso, é práxis”.

Pimenta (1996) destaca a importância da formação inicial para a constituição do conhecimento científico, técnico e o da(s) disciplina(s) que os professores lecionarão. A autora entende que, mesmo não sendo a única fonte de conhecimento, espera-se que constitua um suporte importante para o ensino e que permita ao professor entender qual é seu

⁴ O conjunto de conhecimentos, compreensões, habilidades e disposições necessárias à atuação efetiva do professor numa determinada situação de ensino (SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004).

significado; como o conhecimento se articula com o poder; qual a função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades no contexto contemporâneo; e como a escola deve articular a formação científica à humanização e emancipação dos indivíduos. Trata-se, portanto, de um espaço/tempo imprescindível à apreensão das bases teóricas, políticas e metodológicas específicas para atuação, embora seja importante destacar que a relação entre a formação inicial, a constituição de conhecimentos para atuação docente e o próprio exercício da prática pedagógica não é linear ou biunívoca. O ingresso na docência, com a passagem da condição de estudante a professor, significa um processo de aprendizado, e, ainda, a formação inicial no curso de Pedagogia resulta em processos formativos com significados diferentes para aqueles acadêmicos que já lecionavam durante a graduação e aqueles que ainda não o faziam.

Há que se reconhecer, também, que a ação de ensinar é afetada tanto pelo conhecimento do professor sobre a área curricular, quanto pelo “conhecimento didático e pedagógico relativo ao como ensinar” determinada matéria; é influenciada pelos contextos políticos de atuação e sobrevivência, pela escola, as orientações de políticas educacionais, entre muitos fatores, contudo, “a forma como conhecemos determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos” (MARCELO, 2009, p. 118).

Em uma das questões, os sujeitos deviam avaliar como “bom, regular e ruim” *as contribuições do curso de Pedagogia para o trabalho nas disciplinas específicas* (História, Geografia, Matemática, Ciências, Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Alfabetização), Educação Inclusiva e Conhecimentos Pedagógicos (planejamento, metodologias, organização e desenvolvimento das aulas e avaliação). De um modo geral, as respostas contrastam com a avaliação do curso como um todo, analisadas no item anterior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, entre os objetivos do curso de Pedagogia, formar o profissional “para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2006b). Trata-se de uma atuação que implica a dimensão das áreas/disciplinas de conhecimento para ensino nessa etapa escolar, pois

toda atividade de ensino tem um objeto – o ensino dos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, como as “experiências cognitivas e de referências culturais” (FORQUIN, 1993) –, que é função da escola definir, selecionar e transmitir aos estudantes.

As contribuições do curso mais avaliadas como “bom” pelos egressos foram nas áreas: Língua Portuguesa e Alfabetização (82,5%), Conhecimentos Pedagógicos (64,3%), Educação Inclusiva (57,3%) e Matemática (57,3%). Para Arte, bom e regular empataram em 35,7%. Os menores índices de avaliação das contribuições da formação como “bom” foram para Geografia (14,6%), História (21,7%) e Ciências (21,7%). Ao mesmo tempo, esses três últimos receberam mais avaliação como “regular”: Geografia (71,4%), História (64,3%) e Ciências (64,3%).

Na avaliação de Educação Física, os índices de “regular” (39,4%) e “bom” (35,7%) ficaram muito próximos. Por outro lado, as contribuições dessa área e da de Arte foram as mais avaliadas como “ruim”, 17,9% e 21,6%, respectivamente.

A área com contribuições menos avaliadas como “ruim” foi Educação Inclusiva (3,5%).

A reflexão sobre essas informações precisa considerar, de início, dois importantes fatores. O primeiro refere-se às condições do desenvolvimento curricular nos anos iniciais do EF, campo de atuação dos sujeitos, e aos conteúdos e áreas do conhecimento trabalhadas com os alunos dessa etapa escolar, em que é reconhecida a ênfase direcionada às áreas de Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática. Na mesma perspectiva, a relação com os Conhecimentos Pedagógicos é inerente à atuação dos professores, em todos os âmbitos. Esses aspectos podem subjazer à análise das contribuições do curso, numa relação em que são mais avaliadas como “bom” as áreas que se sobressairiam pela predominância no trabalho cotidiano. No caso da Educação Inclusiva, é importante ressaltar a repercussão, no trabalho desses sujeitos, das orientações para a inclusão dos portadores de necessidades especiais na rede regular de ensino, pela integração nas classes comuns, introduzidas pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Como nova, específica e complexa demanda da atuação

profissional, apresentou desafios aos egressos (e professores em geral), forçando-os a retomar os estudos da formação inicial. Dessa perspectiva, a forma como os egressos avaliaram as contribuições da formação pode se relacionar à maior ênfase do seu trabalho em determinadas disciplinas e ao que percebem como maiores desafios da prática pedagógica. Não se pode, porém, desconsiderar a relação com o modo como os conhecimentos relativos foram tratados na formação inicial.

O segundo fator a ser considerado refere-se aos Projetos Político-pedagógicos do curso relativos ao período de graduação dos sujeitos, em cuja organização, até o ano de 2004, Ciências, História e Geografia integravam uma única disciplina (Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais e Sociais), com 102 horas, na terceira série (UNIOESTE, 1999). A partir do início de 2004 (UNIOESTE, 2003), essas áreas passaram a ter carga horária individual de 68 horas. Situada na terceira série do curso, a alteração iniciou-se, portanto, no ano de 2006, contemplando somente os egressos de 2007.

Outro elemento que pode interferir na expressão dos egressos sobre as contribuições das áreas para sua formação e atuação refere-se à qualificação do ministrante da disciplina na graduação e sua especialidade. O trabalho do pedagogo que atua nos anos iniciais do EF exige domínio dos núcleos conceituais das áreas de conhecimento, dado o patamar de importância dos conteúdos escolares para o desenvolvimento da criança. O ensino escolar, via apropriação de conceitos científicos, pelos conteúdos culturais ensinados e aprendidos, é determinante à constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKY, 1998).

A análise das contribuições manifestas pelos egressos para a atuação em Arte (57,3% as consideram regular ou ruim) pode ser considerada nessa mesma perspectiva de relação com a formação recebida na graduação, cujo curso, em seus dez anos de história, nunca teve um professor com formação específica para ministrar a disciplina. Nessa área, assim como na de Educação Física, cujos escores foram de 35,7% para bom, 39,4% para regular e 17,9% para ruim, há que se levar em conta, também, que, como disciplinas escolares no currículo dos anos iniciais

do EF das escolas municipais, não são ministradas pelo professor da turma. Normalmente, nos horários dessas disciplinas, o professor regente desenvolve a hora-atividade⁵, e outro assume a turma de alunos e as atividades relacionadas. Ou seja, poder-se-iam analisar as manifestações dos egressos na mesma perspectiva, considerando a relação da frequência de trabalho como critério para a avaliação por eles expressa.

As informações dos egressos sobre a frequência com que mobilizam os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia, na prática educativa, reafirmam essa argumentação, ao apresentarem Língua Portuguesa e Didática com maior frequência, e as áreas de História, Geografia e Ciências como as menos contempladas.

Os dados sobre as *estratégias a que os sujeitos recorrem para suprir necessidades de conteúdos de conhecimento e metodologia* que enfrentam na prática pedagógica trazem à tona importantes questões do contexto educacional, relacionadas aos desafios da formação profissional docente. Em média, 62% afirmaram recorrer ao livro didático, 55% aos colegas, 49% à literatura especializada, e apenas 21% aos materiais estudados no curso.

O livro didático é apontado como a estratégia mais relevante. Essa postura de ter algo pronto, à mão, como uma ferramenta, sinaliza abdicação do controle sobre o próprio trabalho; aponta para a ocorrência de um trabalho alienado, cujo objeto não tem sentido para os sujeitos, que se mostram expropriados de saberes e dependentes de condução externa para as definições de planejamento, conteúdos e metodologias. No exercício da profissão, tal meio torna-se “modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade”, como se estivesse “modelando os professores” (FREITAG; COSTA; MOTA, 1997, p. 111). Assim, os materiais da formação inicial, que representariam recursos teóricos ao profissional, perdem espaço para práticas mais instrumentais. Pode ser que, por decorrência das políticas educacionais, da organização do trabalho pedagógico, das condições políticas de trabalho nas escolas e da própria formação, a cultura escolar ainda privilegie a atividade pronta, por isso apresenta lacunas na

⁵ Período da carga horária para realização de atividades pedagógicas de estudos e planejamentos.

articulação entre fundamentos da área de atuação e reflexão sobre a realidade da escola, para desencadear atividades de ensino.

Cabe, portanto, problematizar as condições educacionais desencadeadas a partir da suposta democratização do ensino, nas últimas décadas. A “escola de massas” traz consigo a necessidade de um maior contingente de professores para atender a demanda de expansão da escola pública, e as políticas educacionais, por não darem conta de uma formação qualificada, passam a investir no livro didático, para suprir as diversas lacunas no setor, o que, muitas vezes, leva à precarização da formação e ação educativas (BARRETO, 2000).

A formação humana é social e histórica; ocorre pela interação entre os indivíduos e mediações com o conhecimento, nas condições sociais objetivas de seu contexto cultural (BAKHTIN, 2002; VYGOTSKY, 1998). Assim, as respostas que evidenciam a consulta aos colegas como recurso para suprir suas necessidades no trabalho com as áreas do conhecimento (segunda alternativa mais frequente) precisam ser consideradas na relação com as condições objetivas de ocorrência. A interlocução é base da constituição dos conhecimentos, profissionais ou não, mas há que se reconhecer a intervenção das outras fontes mencionadas pelos egressos para composição de suas estratégias de busca de conhecimentos, pois elas constituem e caracterizam as interlocuções e os conhecimentos circulantes nesse universo de relações, com os quais impregnam as “consultas aos colegas” dos 55% dos sujeitos.

Considerações gerais

Com a pesquisa ainda em andamento, os resultados iniciais indicam a importância de estudos sobre a formação de professores para os anos iniciais do EF desenvolvida na universidade, para identificação de necessidades e novos encaminhamentos aos cursos de graduação. Trata-se de uma consideração própria da permanente avaliação sobre a formação de professores recebida em cursos desta natureza no Brasil, pela qual

a interferência da configuração do sistema educativo nacional revela importantes contradições acerca da mobilidade de atuação profissional dos professores no campo do trabalho docente.

Esses primeiros resultados da pesquisa trazem à tona um paradoxo do “ser professor”. Ao avaliarem o curso como “bom”, os sujeitos reconhecem a importância dos conhecimentos fundamentais veiculados na formação inicial para a constituição de sua identidade docente e para seu trabalho pedagógico. No entanto, no movimento do trabalho cotidiano, premidos por diversas contingências, nem sempre conseguem efetuar a necessária articulação entre aqueles fundamentos e o ato de ensinar.

Os resultados evidenciam que os referenciais que fundamentaram a proposta pedagógica do curso não são operacionalizados pelos egressos na dimensão teórico-metodológica da prática pedagógica. As especificidades da profissão, como a relação com os alunos, estudos e preparo das aulas foram itens com avaliação muito baixa dos sujeitos, para os fatores que mais os motivam a atuar como professores. As dificuldades apontadas indicam uma lacuna na formação para todas as áreas de conhecimento relativas ao currículo do EF, e que a formação não foi suficiente para o desenvolvimento de uma sólida base epistemológica que lhes permitisse o discernimento necessário ao trabalho pedagógico com autonomia de conhecimento que pudesse ser mobilizado nas diferentes situações da prática educativa. Conhecimentos necessários para organizar o ensino e suas fontes de referência, de forma a mobilizar os saberes veiculados no curso de graduação e promover um ensino que contribua à aprendizagem das crianças da classe trabalhadora. Essa questão é relevante porque, numa sociedade complexa, o conhecimento torna-se meio para conhecer, compreender e transformar a realidade. Segundo Pistrak (2003, p. 24-25),

[...] apenas a teoria nos dá o critério indispensável para optar, avaliar e justificar tudo o que fazemos na escola. O educador que não dispõe deste critério não poderá trabalhar de forma útil [...] ele se perderá sem encontrar o caminho, sem guia, sem saber o objetivo a ser atingido.

Ou seja, esse educador, a quem falta conhecimento, estará limitado para atuar na apropriação da cultura pelas crianças do EF e contribuir ao seu desenvolvimento cultural e intelectual, objetivos dessa etapa escolar (VYGOTSKY, 1998).

O estudo das áreas específicas de conhecimento é importante, no currículo dos cursos de Pedagogia, pois uma “dupla exigência” é imposta aos professores, na prática: “dominar os conteúdos, mas, especialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o produto junto ao processo de investigação próprio de cada disciplina. [...] Como fazer isso sem os conteúdos específicos?” (LIBÂNEO, 2005, p. 59).

As informações dos egressos remetem à importância de aprofundamentos sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao conhecimento a ser ensinado nas disciplinas e turmas com que trabalham; à avaliação sobre a necessidade desse conhecimento para a docência; à articulação entre os objetos de ensino e o conhecimento didático-pedagógico sobre como ensiná-los; e às perspectivas atribuídas para essas áreas no PPP do curso formador. Remetem a reflexões sobre o trabalho de formação desenvolvido no curso de Pedagogia, a sua forma de organização, à articulação das disciplinas entre si, à forma como se lida com o estudo dos acadêmicos durante a graduação, a como eles interagem com a prática de ensino desde o primeiro ano do curso e quais as possibilidades oferecidas para que se apropriem do modo como os fundamentos estudados se materializam na escola, por meio do processo que nela se desenvolve, no movimento complexo da docência.

Há que se considerar também a articulação das disciplinas lecionadas no curso de Pedagogia com o “como se ensina” no curso, e reconhecer que este “como” é formador. Nesse processo se criam ou não as possibilidades para o estudante estabelecer a necessária relação entre fundamentos, método, objetivos do ensino, conteúdos a ensinar, metodologia e planejamento para ministrar as aulas. Esses conteúdos deverão se materializar como elementos concretos com os quais ele se movimentará na sua ação de professor, pois há muitas diferenças entre a posição de dar conta dos conteúdos, como estudante, e a situação de ir para a sala de aula e ser professor. Como afirma

Marcelo (2009, p. 127), ao iniciarem a carreira, os professores “devem ensinar e devem aprender a ensinar. Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há algumas coisas que só se aprendem na prática [...]”. Mas importantes condições para essa aprendizagem podem e precisam ser constituídas no curso formador.

Observe-se que esse grupo de egressos cursou Pedagogia num momento histórico em que a política educacional impunha o nível superior como requisito para essa formação. Para aqueles que já eram professores, quais foram as influências desse fator para suas reais expectativas de formação em relação ao curso? Por outro lado, enquanto cursavam a graduação, foram promulgadas outras normatizações da política educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), toda estruturada na noção de “competência”, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b). Os preceitos dessa legislação circularam no universo da graduação e no de trabalho desses sujeitos, também sendo agregados a sua formação.

Ou seja, as manifestações dos sujeitos da pesquisa representam, também, questões de cunho da própria práxis que perpassam o campo da formação. Como afirmam Martins e Romanowski (2010, p. 287),

[...] os problemas que afetam a formação dos professores, sobretudo a desarticulação entre a formação e a prática docente, expressam a nova configuração da organização do trabalho sob critérios de produtividade e excelência, expressando uma regulação que, embora dirigida à promoção da educação para todos, encontra-se fortemente ancorada no mercado e controle do trabalho.

O estudo evidenciou limites na formação dos egressos, que podem ser relacionados à formação inicial, mas também à continuidade da formação, pelo modo como os sujeitos se definem e se posicionam ante a experiência profissional e a sua relação com o conhecimento. As mediações da cultura que ocorrem na universidade e na escola – os ambientes de formação e trabalho – são constitutivas da formação do professor, visto

que as condições concretas da vida e a sua forma de inserção na prática e relações sociais são fatores essenciais também ao seu desenvolvimento. Para analisar tais limites há que se pensar no sistema educacional em sua totalidade e nas relações entre sujeitos, conhecimento e educação.

A formação do professor dos anos iniciais do EF é complexa, e os currículos dos cursos formadores precisam atentar as suas reais necessidades, para que a relação com o conhecimento, que deveria ser constitutiva do ser professor, inclusive na dimensão política de sua abrangência, não se torne elemento tão conflituoso da atuação pedagógica e da reflexão desses sujeitos sobre o ensino que realizam. A qualidade social desse ensino articula-se ao preparo do professor. Portanto, há que se articular o perfil dos cursos de Pedagogia com o do profissional para a docência nos anos iniciais do EF e as condições de sua formação na universidade pública.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARRETO, E. S. de S. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. de 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 23 jul. 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 8, 18 fev. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 15 maio de 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 1, de 15 maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo**, Brasília, p. 11, 15 maio 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: INEP, 2009.

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

CAMPOS, M. C. S. de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002. p. 13-37.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRIDO, E. **Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**. 2000. 111 f. Tese (Livre-docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. **Presença Pedagógica**, v. 11, n. 65, p. 52-63, set./out. 2005.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 1, p. 109-131, 2009.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e sua história de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Edições, 1991. p. 9-30.

PARANÁ. Governo do Estado. Decreto n. 995 de, 23 de junho de 1999. Instituído o Câmpus de Francisco Beltrão da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, através da incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL. **Diário Oficial**, Curitiba, n. 5523 de 24 jun. 1999. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/SEEG/sumulas.nsf/2b08298abff0cc7c83257501006766d4/1670cc5ced004c5a03256e9800727906?OpenDocument>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e a identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

SILVA, V. L. G. da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSE, 2002. p. 95-122.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice**: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

UEKANE, M. N. “Mulheres em sala de aula”: um estudo acerca da feminização do magistério primário na corte (1879-1885). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. 1 CD-ROM.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 239/99**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, Câmpus de Francisco Beltrão. Cascavel: UNIOESTE, 1999.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n. 155/2003**. Aprova Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, do Centro de Ciências Humanas – Câmpus de Francisco Beltrão. Cascavel: UNIOESTE, 2003.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSE, 2002. p. 39-67.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

Recebido: 28/05/2011

Received: 05/28/2011

Aprovado: 04/08/2011

Approved: 08/04/2011