UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A COMPETÊNCIA ÉTICA NO 3º GRAU

Fac. de Filosofia e Ciências
BIBLIOTECA
Campus de Marília

MARÍLIA/ SP

FEVEREIRO / 2000

faltando páginas 94-105

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DE PROFESSOR : A COMPETÊNCIA ÉTICA NO 3° GRAU.

Ana Célia Arouche

Dissertação apresentada à comissão de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Helena Faria de Barros.

Marília - SP

2000

1410001093



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DISSERTAÇÃO: *FORMAÇÃO DE PROFESSOR: A COMPETÊNCIA ÉTICA DO EDUCADOR NO 3° GRAU.*

ELABORADA POR: *ANA CÉLIA AROUCHE*

APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Helena Faria de Barros

Orientador da Dissertação

Profa. Dra. Clacy Zan

Prof°. Dr. Dagoberto Buim Arena

Marília,----------/----------/ 1999

A Erasmo,

por seu compromisso e

total devoção à Educação...

À minha mãe por sua

incondicional dedicação...

Aos meus filhos: Jorge Luís,

Jorge Filho e Jordana...

Meu carinho especial.

AGRADECIMENTOS

À DEUS, essa força superior que sempre iluminou a minha vida.

À Professora Dra. Helena Faria de Barros pela orientação, paciência e compreensão. Um exemplo a ser seguido.

Ao Prof°. Dr. José Erasmo Campello pela amizade e estímulo, cuja intervenção foi fundamental para que eu iniciasse o mestrado.

À Professora Dra. Clacy Zan, por todo apoio dado à uma estranha.

Ao Prof°. Dr. Celestino Alves da Silva Jr. por todo carinho e atenção desprendido.

À minha irmã Célia cuja força foi fundamental nesta caminhada.

A meus filhos e familiares que entenderam a minha ausência.

Às companheiras de jornada Mazé, Joelma e Vanja.

A todos professores e egressos da Universidade Federal do Maranhão, que forneceram as informações solicitadas, possibilitando assim completar este trabalho.

À CAPES pela ajuda financeira recebida durante o Curso de Mestrado.

À todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização deste trabalho.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Se não morre aquele que escreve um livro, ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador que semeia a vida e escreve na alma.

Bertold Brecht.

RESUMO

Este trabalho é uma análise do Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do maranhão, com o objetivo de se conhecer o perfil do profissional que esta entidade está formando, tendo como objeto de pesquisa uma turma de egressos do 2° semestre do ano de 1995.

Para atingir este objetivo, foi adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa: o estudo de caso .Foi feita uma revisão de literatura dos conceitos básicos em educação, o resgate histórico do Curso de pedagogia a nível nacional e no Estado do Maranhão, Entrevistas e Questionários foram utilizados com egressos do curso e com professores.

O que se alcançou como resultado foi necessidade de urgente reformulação do currículo deste Curso afim de que se possa oferecer à sociedade profissionais capazes, e acima de tudo, que disponham estar a serviço de sua comunidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....01

CAPÍTULO I.....08

O caminho percorrido na pesquisa.....08

CAPÍTULO II.....13

Bases Conceituais.....13

Educação 15

Formação do Professor 32

Ética e Competência.....36

Teoria, Prática e Práxis.....45

Conteúdo e método.....53

Interdisciplinaridde.....54

Currículo.....59

Elaboração de Currículo.....73

Projeto Político - Pedagógico 76

CAPÍTULO III.....80

Apresentação dos dados obtidos 80

O Curso de Pedagogia 80

O Curso de Pedagogia da UFMA 90

Resultados das entrevistas e dos questionários 106

CAPÍTULO IV.....152

Interpretação e discussão dos dados.....152

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....163

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....172

ANEXOS.....179

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Universidade Federal do Maranhão no segundo semestre do ano de 1991 no Curso de Pedagogia, como todos os meus colegas de turma sentia-me entusiasmada, processo natural numa pessoa ainda em formacão que busca conhecimento.

Por pouco conhecer sobre Psicologia da Educacão, Filosofia da Educação, Didática, Metodologia do Ensino, e outras disciplinas que compõem o referido Curso, considerava tudo bom e excepcional, acreditando plenamente estar adquirindo os instrumentos teóricos e metodológicos que me capacitariam para uma plena atuação no campo de trabalho. Entretanto a partir do momento em que passei a compreender melhor a vida universitária, a dinâmica do curso, inteirando-me daquilo que se define como processo educativo e das reais necessidades de um pedagogo, comecei a preocupar-me. Essa preocupação aumentou com a realização do Estágio Supervisionado, quando percebi claramente que não tinha as condicões necessárias para desenvolver as atividades ali propostas, e o pior, nesse estágio, não conseguia respostas para minhas preocupações educativas, pois, ali, todos eram tratados como se já fossem profissionais, tendo então que desenvolver os trabalhos com poucas ou nenhuma orientação.

Com a realização do presente trabalho pretendo colaborar com a Universidade Federal do Maranhão- UFMA, dificuldades, e identificando

estrangulamentos e esgarçamentos na formação de docentes. É intenção que os resultados do trabalho constituam subsídios que possam favorecer e provocar estudos e reflexões, sobre o "currículo vivido" no curso de Pedagogia daquela instituicão.

Quando se pensa em conhecer um curso voltado para a formação de professores é essencial considerar-se a prática educativa ali desenvolvida a partir de reflexões sobre a competência e a ética na formação do profissional que se quer eficiente. Daí a proposição do objetivo geral deste estudo a análise do currículo estudado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Tendo-se como objetivos específicos, estudar os conflitos e contradições apreendidas nas relações entre os aspectos técnico, político e ético na formação proposta e o fazer pedagógico desenvolvido nesse mesmo curso, identificar esgarçamentos e estrangulamentos nessa formação face aos discursos proferidos e refletir sobre a competência técnica e política de egressos do Curso de Pedagogia do 2° semestre do ano de 1995 da Universidade Federal do Maranhão.

Esta pesquisa tem como objetivo principal fazer uma análise do profissional que foi formado pela Universidade Federal do Maranhão, detectando-se os conflitos e as contradições entre formação proposta pelo Curso e a prática pedagógica or desenvolvida, tomando-se como base os aspectos técnicos, políticos e éticos dessa formação.

Este trabalho foi concebido na perspectiva de dupla relevância: a social e a acadêmica. A relevância social está ligada à compreensão e ao aprofundamento da



percepcão da formação do profissional do ensino que está se proporcionando e que é entendida principalmente pela ênfase ao "porquê" e ao "como fazer" quando no exercício da profissão. Tal formacão deverá direcionar-se no sentido do comprometimento com a realização do exercício pleno da cidadania, em relacão a si próprio e aos outros, o que, sem dúvida requer que esse profissional exerça uma ética, além da prática de conhecimentos, atitudes e habilidades técnicas específicas.

Como diz RIOS (1997:22), *"esse profissional competente e ético deve questionar-se se o seu trabalho está sendo útil à sociedade, se está sendo agente do bem comum"*.

A ética aqui é entendida como responsabilidade e compromisso da pessoa que, exercendo sua profissão respeita seu semelhante, e por reconhecer ser ele, igualmente, sujeito de direitos e deveres. "Compromisso" é explicado como sendo aquele ato praticado segundo os interesses fundamentais de uma classe profissional. A ética profissional do professor diz respeito principalmente, ao compromisso com sua clientela, com seus educandos. E ao ter diante de si opcões de educação diferentes como –educar para "libertar" e educar para "domesticar",deverá decidir conscientemente por uma delas assumindo-a radicalmente. Assim como diz RIOS (1996:59) é importante "*a vontade ,a intencionalidade do gesto do educador*", pois ao decidir o que fazer e para que fazer com o seu saber é que se pode qualificá-lo de competente ou não.



A relevância acadêmica do trabalho pode ser percebida com a preocupacão em produzir conhecimento relativo à avaliacão de um curso. Tendo constatado com a m turma da qual fiz parte (e com outras concomitantes)que alguns professores do curso de Pedagogia frequentado dizendo-se "dialéticos", assumindo uma visão parcial de educação, criticavam negativa e desfavoravelmente o que denominaram de" tecnicismo educacional", não apresentando porém as razões do porque faziam-no, não explicavam, não justificavam o porquê da aversão à metodologia e à prática de ensino. Muitas vezes as aulas transformavam-se em verdadeiros debates políticos, com alguns adotando certo radicalismo partidário e corporativista, certo dogmatismo, ao invés de provocar o processo de conscientizacão e desenvolvimento do pensamento crítico de futuros docentes.

A forte rejeição ao aspecto técnico-metodológico do fazer pedagógico vivido no Brasil dos anos setenta teria levado esses professores, ao extremo oposto de negar todo e qualquer valor ao aspecto técnico na formação competente do profissional do ensino e forçado um enfoque exclusivo e caolho do aspecto político em que num trabalho iconoclasta, se derruba o existente, critica-se e discursa-se sobre ele fugindo-se à atitude e habilidade de construção do que aí está, oferecendo- se alternativas a partir de críticas levantadas.

Outras observações durante o curso reforçaram tal constatação. A despreocupação com a realização de trabalhos sistematizados e planejados que muitas vezes assumia características de valorização do improviso, da redundância enfática e exclusiva de determinados autores e editoras não possibilitando aos alunos uma visão completa , ampla, globalizadora e profunda dos temas estudados, limitando-lhes a

unesp

criticidade e tornando-os inoperantes no momento de enfrentar dificuldades de ordem prática na sala de aula. A ausência de treinamento prático dos alunos, ou seja, a falta de oportunidade de decodificação e recodificação da teoria aprendida em razão das situações concretas que se apresentavam em sala de aula, nas escolas do campo de estágio , foi outra das contradições vividas e das constatações feitas durante o curso realizado. Restou desses fatos a questão : como foi administrado no plano da consciência, o conflito entre o que aprendiam na Universidade e o que deveria ser feito com os alunos em sala de aula?

Esta questão foi colocada a mim na época, como importante, e se constitui ainda hoje a grande interrogacão sobre a formacão de professores.

Acrescenta-se a isto o fato de que o jornal "Folha de São Paulo", caderno Ciências, de 11 de agosto de 1994, apresentou avaliacão feita pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico- CNPq,- da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que teve neste ano apenas dois artigos publicados em revista do exterior, mesmo possuindo 24(vinte e quatro) pesquisadores cadastrados, o que dava a média de 0,08 por cento de artigos por pesquisador , contrastando com o que acontece com a distribuição de recursos oficiais que recompensa os grupos que demonstrarem melhor desempenho em pesquisa o que deixa a Universidade cada vez mais distante desses benefícios .

Contribuir para a tomada de consciência desta situação da prática pedagógica existente no curso de Pedagogia da UFMA, provocar reflexão por parte

dos responsáveis pelo curso, possibilitar a retomada ou redefinição dos objetivos pretendidos, é o que se considera ser também a relevância acadêmica desta dissertação de mestrado na qual houve empenho, em apresentar ,de modo objetivo e preciso as dificuldades vivenciadas , no curso de Pedagogia da UFMA no período de 1991 a 1995 de modo que se possa identificar e rever pontos de estrangulamento na formação de professores oferecida.

Teve-se como pressuposto a concepção da exata dimensão de uma universidade pública, da responsabilidade que seus profissionais devem ter em relação à sociedade, colocando à disposição sua competência que segundo RIOS(1996:46), possui dupla dimensão, *"a primeira é a dimensão técnica, o domínio da profissão, o saber fazer"* e a segunda é a dimensão política, *"saber por que e para que está realizando esse trabalho, sendo a ética o elemento mediador dessa dupla dimensão"*.

O trabalho se centra na "formação inicial" do professor da turma de egressos da UFMA segundo semestre de 1995, envolvendo aspectos ético, político e técnico, na busca da competência, e procura analisar os conflitos resultantes da confrontação do currículo oferecido e a prática ali desenvolvida.

Importa, analisar as relacões existentes entre o currículo, o fazer pedagógico e o conteúdo no curso de Pedagogia de 1998 da UFMA, assim, a dissertação foi estruturada de maneira a dar visão de como se deu a formação dos egressos de 1995, procurando evidenciar o papel do curso de Pedagogia que segundo MAZZILLI (1996:11), é a "*orientacão da prática educativa, articulando o aporte das diferentes*

ciências que estudam a educacão" , papel este que possibilita a construção, pelo aprendiz, de uma teoria, uma atitude e uma prática pedagógica que se evidenciam pelo pensamento crítico no trato dos problemas da educação, sendo que o fazer pedagógico é, sempre um ato político e ético além de técnico.

No capítulo I apresentou-se a forma como foi conduzida a pesquisa, as fases pelas quais passou, os procedimentos de coleta e análise de dados, tendo como campo de pesquisa a Universidade Federal do Maranhão onde se realizou o Curso de Pedagogia analisado.

No capítulo II foram abordados os conceitos considerados básicos do tema enfocado e da pesquisa realizada. Estes conceitos constituiram o corpo conceitual que orientou a busca e a análise dos dados.

No capítulo III fez-se a identificacão e retrospectiva do Curso de Pedagogia a nível nacional e a contextualizacão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, com sua historicidade, até a época da realizacão do curso estudado como suporte para a apresentação dos dados colhidos no decorrer da pesquisa.

No capítulo IV fez-se a interpretação e discussão dos dados, e também estão expressos os limites e as dificuldades da pesquisa, com a indicação dos pontos importantes e as sugestões da autora para quem quizer reaplicar a pesquisa.

Algumas consideracões finais fecham a dissertação.



CAPÍTULO I

O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Por ser preocupacão, a realizacão de um estudo que descrevesse de forma fidedigna o modo de como se deu a formacão dos egressos do Curso de Pedagogia, do 2° semestre do ano de 1995, da Universidade Federal do Maranhão, a presente pesquisa constituiu-se num estudo de caso, que nas palavras de LUDKE (1986:17) *"é o estudo de um caso (...) que tem interesse próprio, singular"*. O estudo de caso como pesquisa qualitativa, tem como objetivo principal analisar intensivamente uma determinada unidade social.

LUDKE (1986:18), afirma ainda que o estudo de caso possui quatro características fundamentais dentre outras:

a) O estudo de caso visa a descoberta: esta característica tem como pressuposto que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas consiste numa construção que se faz e refaz constantemente.

b) Enfatiza a interpretação em contexto; para que se possa obter uma precisão completa do objeto, é essencial que considere o contexto em que ele se situa;

c) Busca retratar a realidade de forma completa e profunda: procura evidenciar a inter-relação entre os componentes do objeto de estudo;

d) Utiliza uma variedade de fontes de informação: os dados devem ser coletados em diferentes momentos, em variadas situações, com diversos tipos de informações.

Assim, para a realização deste estudo que procurou reconstituir o cenário do curso, pelo envolvimento dos seus professores, funcionários e plano curricular obedecido na época, optou-se de início, por obter informações apenas dos egressos relacionando à percepção que elaboraram sobre a forma como se deu a sua formação profissional e sobre as atividades pedagógicas desenvolvidas no curso. Decidiu-se, depois, incluir professores, chefes de departamentos e coordenador do curso para completar e poder cruzar informações. O trabalho se completou com o levantamento e análise dos documentos legais - Leis, Resoluções, Portarias, Comunicados- referentes à implantação, regimento e funcionamento do curso.

Organizou-se a coleta de dados da seguinte maneira:

- Levantamento bibliográfico para busca e compreensão dos conceitos básicos referentes à Pedagogia.

- Estudo da Legislação Federal referente ao Curso de Pedagogia e à Universidade Federal do Maranhão, como suporte de formação do professor.

- Estudo do Plano Curricular em que se pautou a formação dos egressos daquele ano de 1995.

- Estudo dos Programas das disciplinas do Curso .

- Entrevista com os egressos da turma do 2° semestre de 1995 do Curso de Pedagogia, residentes em São Luís do Maranhão e que estão exercendo atividades no magistério (professor/especialista), no sentido de se detectar a percepção acerca do curso realizado, do estágio supervisionado vivido e da formação profissional que tiveram.

- Questionário preenchido pelos egressos após a entrevista, no qual se procurou conhecer, mais profundamente, a formação acadêmica dos egressos e a formação profissional do professor e do coordenador do curso.

- Aplicação de questionário aos professores sobre os problemas que enfrentam nas disciplinas que ministram e ministraram no curso estudado e a importância destas disciplinas na formação do educador competente.



- Questionário aplicado aos chefes de departamentos e coordenador do curso para apreender o perfil do profissional da educação que a UFMA pretendeu formar e a aceitabilidade deste profissional pelo mercado de trabalho.

O trabalho teve início com uma breve revisão histórica do Curso de Pedagogia, destacando-se os currículos adotados e uma análise das Leis, Pareceres, Resoluções, Normas Específicas além da revisão bibliográfica.

Os sujeitos da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido na Universidade Federal do Maranhão na qual é realizado o Curso de Pedagogia. Não houve uma seleção prévia dos sujeitos deste trabalho, uma vez que se pretendeu atingir o maior número possível de alunos, de professores que ministraram aulas na formação dos egressos, os chefes dos Departamentos de Educação I e II daquela época e de agora e o atual Coordenador do curso visto que o daquela época aposentou-se e não foi possível ser contactado.

Instrumentos utilizados

- Foram utilizados dois instrumentos de coleta: a entrevista semi-estruturada e o questionário. Com os egressos, utilizou-se o questionário e a entrevista. Para os professores , chefes



de departamentos e coordenador de curso foi utilizado apenas o questionário.

Em ambos os casos optou-se pelo questionário com questões abertas, pois o objetivo era obter as informações o mais livremente possível por parte dos informantes. Esse instrumento possibilitou que eles utilizassem suas próprias palavras nas respostas .

O objetivo das entrevistas com os egressos foi o de compreender como concebem o estágio supervisionado das disciplinas do currículo básico da Habilitação Magistério do 2° Grau e o que pensam da qualidade dessa formação no que diz respeito à prática pedagógica realizada hoje pelos mesmos. Houve a elaboração de perguntas previamente formuladas, mas abertas, para que o informante pudesse expressar livremente sua opinião, sem desviar do tema proposto.

Conceitos considerados básicos em educação e formação do professor, julgados necessários pela revisão bibliográfica e que emergiram, também, na coleta de dados, foram considerados como categorias de análise dada a importância que assumem na formação pedagógica do docente.



CAPITULO II

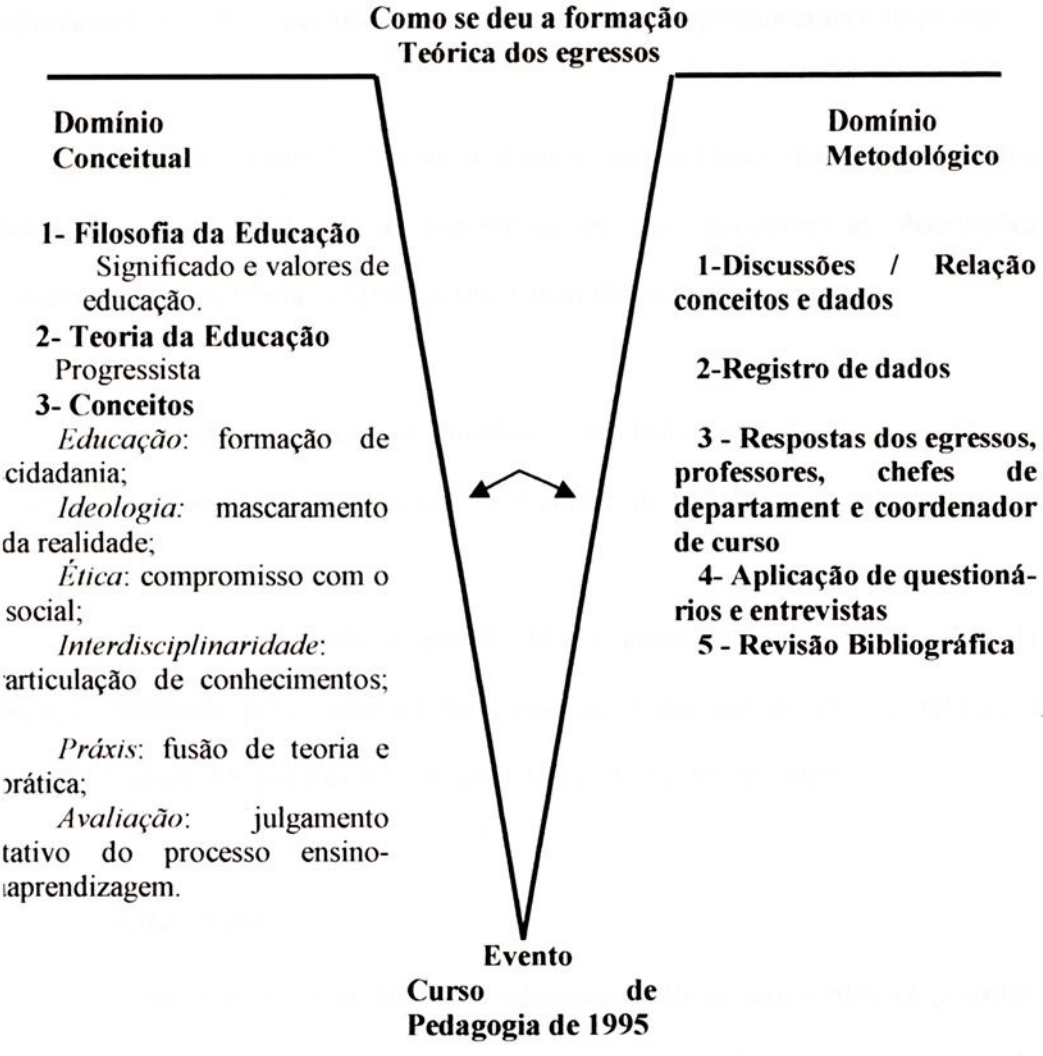
BASES CONCEITUAIS

A delicada situação de analisar a competência do professor formado pela Universidade Federal do Maranhão detectando os conflitos e contradições(nos aspectos técnico, político e ético desta competência) existentes entre a formação proposta pelo curso de Pedagogia e a prática pedagógica desenvolvida para isto, exigiu uma revisão bibliográfica da qual resultou um levantamento de conceitos tidos como fundamentais em educação e formação de professores.

Estes conceitos orientaram o desenvolvimento da pesquisa e serviram como categorias na análise e interpretação de dados .

Como eixo condutor da pesquisa foi utilizado o "V" epistemológico de GOWIN, instrumento heurístico, organizado em torno da figura de um "V", que possibilita fazer uma distinção clara entre os domínios conceituais e metodológico da investigação, mostrando as inter-relações entre os mesmos. É indicado por MOREIRA (1990:08). Este V epistemológico foi sistematizado, utilizado e explicado da seguinte maneira:

unesp



Este instrumento, conforme foi concebido possui como eixo central três elementos: a questão básica, a interação e os eventos/objetivos. A questão básica se refere ao objeto da pesquisa,(que pode ser desdobrada em outras questões menores) é o ponto de partida da investigação. A interação é a relação constante entre os domínios metodológico e conceitual de forma constante. O elemento colocado na base do Vê epistemológico refere-se aos eventos observados para obtenção dos dados que foram

registrados e analisados. Eles podem acontecer naturalmente e/ou provocados pelos pesquisadores. No caso específico, foram provocados pelos questionários e entrevistas.

No lado direito do V está o domínio metodológico que inclui os dados obtidos, os registros feitos, e as transformações que descrevem as observações efetuadas, anotações, tabelas, gráficos e estatísticas utilizadas na investigação.

No domínio conceitual, localizado no lado esquerdo do V, estão os conceitos, princípios, teorias e filosofias, orientadores do trabalho de investigação.

No presente estudo a questão básica girou em torno de se saber da percepção elaborada pelos egressos do Curso de Pedagogia de 95, em relação à competência alcançada por eles em seus aspectos teórico, político e ético.

Educação

A partir do conceito amplo de educação volta-se para a educação escolar, diferenciando-a da doutrinação, relacionando-a ainda com a ideologia como forma de dominação e mascaramento da realidade, veiculada na escola.

Segundo COLL (1996:15), educar é promover o desenvolvimento, o crescimento dos seres humanos. A diferença e controvérsia nas concepções de educação surgem na hora de explicar em que consiste esse desenvolvimento. Segundo alguns teóricos o desenvolvimento dos seres humanos é o resultado de um processo de

unesp

desdobramento evolutivo interior das pessoas. Para outros teóricos, é o resultado de um processo de aprendizagem em grande parte externa à pessoa. Ainda para outros teóricos o crescimento dos seres humanos, ou seja, a educação, acontece dessas duas formas, sendo que um só acontece se acontecer o outro.

Para GARCIA (1977:1), na análise etimológica da palavra pode-se encontrar essas duas conceituações de educação. Segundo ele, a educação no seu sentido primitivo deriva dos verbos latinos *educare* e *educere*, encerrando, assim, uma contradição nas suas origens, na medida em que o sentido de *educare* é o de alimentar, amamentar, criar, fazer crescer, conduzir, orientar, expressando um sentido do que se dá ou se faz para alguém, e o sentido de *educere* é "por para fora", "fazer sair", "tirar de", "expressar-se", "manifestar-se".

GARCIA(1977:1), ainda afirma que,

> "*esses dois sentidos têm historicamente marcado as teorias e práticas pedagógicas de tal forma que podemos afirmar sem medo de incorrer em imprecisões que o conceito de educação tradicional e de educação nova estão fortemente impregnados dessa ambiguidade semântica, e que tem variado ao longo do tempo, nas diversas épocas dadas as características especiais sócio- culturais*".

Em ambas as concepções existe uma parcela de verdade, constituindo as duas, partes de um todo.

GIMENO SACRISTAN (1994:16-17), explica a educação da seguinte forma: as adaptações às peculiaridades do meio não são fixadas biologicamente nem são transmitidas por herança genética; daí a preocupação da sociedade em criar

mecanismos e sistemas externos de transmissão que garantam às novas gerações a aquisição de suas conquistas históricas. Para o autor, a aquisição das conquistas sociais por parte das novas gerações é denominada "processo de socialização", podendo, também, ser denominada genericamente como "processo de educação".

Na concepção de SACRISTAN (1994:17), é através da participação diária das crianças nas atividades do adulto que se dá a socialização dos jovens, e isso acontece nas primeiras células sociais de convivência como a família, grupos de amigos, trabalho, etc. Porém, com o desenvolvimento rápido da história das comunidades humanas, a complexidade das estruturas e a diversidade das funções e tarefas da vida em sociedade, esses processos de socialização direta se tornam ineficazes e insuficientes, tendo, então surgido ao longo da história o processo de educação ou "socialização secundária" (tutor, preceptor, academia, escola catedrática, escola laica, etc). A escola surge então como instituição especificamente configurada para promover o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações, com uma função de garantir a reprodução da cultura do grupo.

Esse papel social da escola tem sido reproduzido e simplificado por muitos, o que pode ser discutido da seguinte maneira: tomando-se como ponto de partida que todo homem nasce completo biologicamente, mas inacabado social e culturalmente, seu crescimento como pessoa humana requer uma interação constante com o meio para aperfeiçoar-se num contínuo processo de maturidade, do qual ele é o próprio sujeito responsável pelas suas capacidades de percepção, associação, questionamento,

unesp

criticidade, domínio emocional, oral, hierarquia de valores, senso estético. Disto se deduz que uma educação que venha possibilitar tal crescimento não pode restringir-se a apenas transmitir os saberes sistematizados dos educadores ou do material didático, pois assim o processo educativo fica descaracterizado uma vez que se o saber, o conhecimento, é importante, e tarefa fundamental da educação escolar ele só o é na medida em que promove o indivíduo como um todo e sua capacidade de pensar e estabelecer novas relações com a realidade vivida.

Para que isso aconteça deverá ocorrer uma inter-relação entre o universo vivido pelo aluno e o saber sistematizado, pois sem essa articulação a educação se reduz a um acúmulo de informações mais ou menos eruditas, descoladas do modo de existência dos educandos e dos educadores.

Pode-se dizer que uma educação a ser dada a esse homem deverá ser uma busca permanente de conhecimento e vivência, problematizando suas relações com o mundo, nunca como um produto acabado. Deverá ser libertadora, questionadora, crítica e nunca apenas como forma de ajustamento ou adaptação social. A educação do homem deverá leva-lo à transformação de si e do mundo a partir do contexto em que vive, mudando para melhor a qualidade de sua vida e a dos que o cercam.

É muito comum as pessoas confundirem a Educação com Doutrinação, daí ser importante que se faça distinção entre esses dois conceitos, que apesar de guardarem uma ligação resultam em consequências extremamente diferenciadas para a pessoa, sujeito da educação.



Ao se falar em "doutrinação", pensa-se imediatamente em inculcação de doutrina, sem conhecimento. GATCHEL (apud, SNOOK, 1974:27), ao traçar o desenvolvimento do conceito de doutrinação, observou que com a proeminência da Igreja Católica na Idade Média o termo "doutrina" passou a significar a doutrinação cristã ou o ensinamento da Igreja, e nesta época a educação, portanto significava a transmissão da crença religiosa e o termo "doutrinação" passou a ser usado para designar o processo educacional. O autor ainda afirma que essa combinação dos termos "educação" e "doutrinação" foi ampliada para designar todo processo educativo; ou, que a educação constitui sinônimo de doutrinação.

O desenvolvimento de noções democráticas na política e sua expansão para o campo educacional ocasionou uma cisão entre esses dois conceitos. "Doutrinação" passou a ser associada aos regimes totalitários e os métodos educacionais coercitivos que se imaginava serem utilizados por eles. "Educação" tornou-se restrita ao processo racional e humano de formação a ser praticado pelos Estados Democráticos.

SNOOK(1974:29), enfatiza a distinção entre "educação" e "doutrinação" quando afirma que "*todos os casos de doutrinação são casos de ensino, porém nem todos os casos de ensino são casos de doutrinação*". Diz ele que doutrinar está ligado à transmissão de crenças e valores, enquanto que ensinar sugere o aprendizado de habilidades e conhecimento, já que a educação é vista pela qualidade dos conhecimentos adquiridos, pela maneira como é organizado e, pelo uso que se faz dele.

unesp

R. S. PETERS apud SNOOK, (1974:30), afirma que:

> *"...,dizer que um homem é educado significa dizer que ele possui um alto grau de compreensão: ele não é apenas treinado e suas respostas não são ensaiadas. Um sentido de compromisso com esse conhecimento: ele respeita as evidências e se conforma com os padrões da indagação disciplinada. É uma perspectiva cognitiva: seu conhecimento é integrado num plano conceitual, não existem, compartimentos imunes ao escrutínio. Em comparação, a pessoa doutrinada muitas vezes tende para respostas estereotipadas à perguntas difíceis, é incompletamente comprometida com todas as ramificações do seu conhecimento e reserva para si alguma área do conhecimento que é racionalmente intocável, imune à lógica e ao argumento"*

O conceito de **ideologia**, hoje muito discutido no âmbito educacional surgiu em 1797, criado por Antoine Destutt de Tracy, um dos responsáveis pelo "Institute de Francia", entidade que tinha a missão de difundir os ideais do Iluminismo. Na obra "Elements d'Ideologie" escrita entre os anos de 1801 e 1815, TRACY propõe uma nova ciência das idéias, uma ideo-logia, que seria a base de todas as outras ciências. Segundo TRACY, as idéias estão baseadas nas sensações físicas, e podem ser estudadas de maneira empírica por métodos científicos, e através da investigação se pode saber que essas idéias têm origem nas necessidades e desejos do ser humano. Essas necessidades e por consequência as idéias, deveriam constituir-se no fundamento estrutural das leis reguladoras da sociedade.

Napoleão Bonaparte, que patrocinava o "Instituto de Francia", considerou pejorativa essa nova ciência da ideologia, posto que esses ideólogos que o apoiaram no golpe 18 de Brumário, ao reconhecê-lo como restaurador do antigo regime, opuseram-se

contra as leis referentes à segurança do Estado e foram então excluídos do Tribunado e tiveram sua Academia fechada. Napoleão Bonaparte passou então a considerar todos os ideólogos como sendo todos aqueles que não aprovavam seus planos políticos e que necessitam de sentido realista e prático. Para ele, era a opinião defendida pelos seus adversários.

Em nosso século, são vários os fenômenos históricos que contribuem para o aspecto negativo deste conceito, especialmente o genocídio e a destruição que originou o movimento nazista, as ideologias fascistas italiana e espanhola, os excessos do estanilismo etc. Procura-se sempre, de uma forma ou outra associar o termo ideologia com a irracionalidade e o dogmatismo que acompanharam esses fenômenos.

Na concepção marxista, ideologia é a representação deformada das verdadeiras relações de produção, que vem romper com a concepção dos filósofos que criaram esta palavra para expressar uma teoria genética das idéias e também rompe com a concepção de pura ignorância, concebida pelos filósofos da "ilustração". E a partir do pensamento de Karl Marx _ que ao escrever a Ideologia Alemã, tece duas críticas fundamentais aos ideólogos daquele país: a de que esses filósofos tiveram a pretensão de demolir o sistema hegeliano, criticando apenas um aspecto da filosofia de Hegel, e com isto, apenas "*substituíram a dialética hegeliana por uma fraseologia sem sentido e sem consistência*",(CHAUÍ,1996:33); e a de que cada um desses ideólogos tomou um aspecto da realidade humana, convertendo esse aspecto em universal, passando a deduzir todo o real a partir desse aspecto idealizado.

O termo passou a ser utilizado na filosofia e nas ciências humanas de nossa época com um significado mais específico. Designa os sistemas de idéias que elaboram uma "compreensão da realidade" para ocultar ou dissimular o domínio de grupo sobre o outro.

Antônio GRAMSCI (1989:112), considera que a ideologia dominante numa situação histórica e social pode chegar a organizar as rotinas e os significados do chamado "sentido comum", o que significa dizer que essa ideologia impõe a seus seguidores significados e possibilidades de maneira sutil, de tal modo que sua forma de atuação na sociedade contribui para a manutenção do *status quo* e das situações de injustiças, que são percebidas como inevitáveis, naturais e sem nenhuma possibilidade de mudança.

É através da ideologia hegemônica que a dominação de uma classe sobre a outra se produz de maneira mais eficaz. É mediante a criação desta consciência e de um consentimento espontâneo nos membros da classe social dominada que produz as condições para dominação de classe e a perpetuação das relações sociais de produção e distribuição.

> *"Por um lado, a ideologia continua sendo aquela atividade filosófica-científica que estuda a formação das idéias a partir da observação das relações entre o corpo humano e o meio ambiente, tomando como ponto de partida as sensações; por outro lado, ideologia passa a significar também o conjunto de idéias de uma época, tanto como "opinião geral" quanto no sentido de elaboração teórica dos pensamentos dessa época"*(CHAUÍ, 1996:34).

unesp

Seguindo ainda a análise feita por essa autora brasileira, pode-se compreender a noção de ideologia pelos seguintes passos gerais: primeiro pela **anterioridade**: a ideologia funciona como um conjuntos de idéias, normas e valores destinados a fixar e prescrever, de antemão, os modos de pensar, sentir e agir das pessoas. Em razão de sua anterioridade, a ideologia predetermina o pensamento e a ação, desprezando a história e a prática na qual cada pessoa se insere, vive e produz; segundo pela **generalização**: a ideologia tem como finalidade produzir um consenso coletivo, um senso comum (aceitação geral) em torno de certas teses e valores. Com isso generaliza para toda a sociedade aquilo que corresponde aos interesses específicos dos grupos ou classes dominantes. A generalização ainda visa ocultar a origem dos interesses sociais específicos que nascem da divisão da sociedade em classe; e, terceiro, pela **lacuna**: a ideologia se desenvolve sobre uma lógica construída na base de lacunas, de omissões, de silêncios e de saltos. Uma lógica montada para ocultar em vez de revelar, falsear em vez de esclarecer, esconder em vez de descobrir. A eficiência de uma ideologia depende de sua capacidade para ocultar sua origem, sua lacuna e sua finalidade. Suas "verdades" devem parecer naturais, plenamente justificáveis, válidas para todos os homens e para todo o sempre.

A noção de ideologia nas sociedades de classes, hoje, implica na elaboração de um discurso que se pretende universal ao identificar a realidade com aquilo que as classes dominantes querem e dizem, e ao ocultar as contradições, subjugam e tomam o lugar das representações opostas às suas.



Nas sociedades capitalistas as classes sociais são definidas a partir das relações diferenciais do homem com os meios de produção. Nesse sentido a ideologia tem funções como a de preservar a denominação de classes apresentando uma explicação apaziguadora para as diferenças sociais. Seu objetivo é evitar um conflito aberto entre opressores e oprimidos.

LOUIS ALTHUSSER (1996:114), fala da "teoria marxista" do Estado, e de como é indispensável levar em conta a distinção entre o Poder Estatal e Aparelho de Estado e também a distinção entre Aparelho (Repressivo) de Estado e os Aparelhos Ideológicos de Estado, pois enquanto o Aparelho (Repressivo) de Estado "funciona pela violência", nos Aparelhos Ideológicos de Estado isso não acontece pois aparecem sob forma velada de instituições distintas e especializadas tais como a Igreja, as escolas, a família, os sindicatos, etc.

Estas instituições são Aparelhos Ideológicos de Estado por funcionarem "pela ideologia", enquanto que o Aparelho (Repressivo) de Estado funciona predominantemente pela repressão.

O autor, ENCARNACION (1986:30) mostra como a ideologia diferencia-se em: ideologias jurídico- políticas, econômicas, filosóficas, científicas, educacionais etc, que recobrem importantes questões. Para ele a realidade, do ponto de vista empírico se encontra dividida ou regionalizada e na ideologia dominante de uma formação social a dominância de uma região da ideologia sobre as outras regiões está inscrita nos trabalhos de unidade do discurso ideológico dominante.

unesp

> *"O econômico aparece distinto do político, ou do ideológico, o filosófico aparece distinto do artístico, ou do educativo (...). "A divisão regional do ideologia favorece, no nosso caso particular, a abordagem de um grupo fenômenos ideológicos que chamaremos de educacionais e que se situam num registro determinado. Começar por um grupo de problemas que pertenceriam, inicialmente, a uma região particular, a educacional, constitui um simples recurso metodológico de caráter prático, que nos permite considerar determinados problemas, que necessariamente nos levarão a outros, pertencentes às regiões ideológicas restantes."* ENCARNACION (1986 : 30-31).

A educação é vista como uma sub-região da ideologia jurídico- político posto que o seu monopólio e o da cultura é exercido *quase* que totalmente pelo Estado, e assim a educação possuí vínculo com todo o processo social. Daí não ser possível falar em educação de forma abstrata, mas sim de educação contextualizada historicamente.

Colocando a educação como *uma região particular da ideologia*, como parte do nível ideológico da sociedade, ENCARNACION (1985:37), escreve que a educação pode ser analisada sob quatro formas:

a) como uma *entidade cultural* que é o produto da atividade intelectual das classes dominantes;

b) como uma *concepção* ou *sistema de idéias*, ou seja, uma apreensão e uma interpretação determinada da realidade social e natural que serviria de base para a fundamentação, em

determinadas direções, da prática pedagógica em todos os seus níveis;

c) como um sistema de *atitudes-comportamentos psicossociais*, que resultam em grande parte, das práticas sociais concretas etc;

d) como um *aparelho ideológico*, sendo que as instituições escolares constituem o aparelho ideológico por excelência. O autor explica que o aparelho escolar "transmite uma determinada representação da sociedade e da história" provocando a adesão da maioria dos grupos que são beneficiados pelo sistema escolar ao mesmo tempo em que o Estado assegura que essa transmissão se processe de acordo com os interesses estratégicos da classe ou grupo dominante, assim sendo, o aparelho escolar é ao mesmo tempo um aparelho ideológico e também um aparelho do Estado, o que lhe proporciona cumprir simultaneamente as duas funções: a de coerção e a de consenso.

Mas apesar de se constituir em um "*instrumento de dominação de classe em mãos da burguesia*" LENIN (apud ENCARNACION1985:39), o aparelho escolar pode se tornar um lugar privilegiado de luta e gera contra -ideologias.



Existem alguns aspectos que favorecem essas contra -ideologias e que ENCARNACION(1985:40) denomina como "contradições dialéticas".

a) não há coincidência absoluta entre o Estado e as classes dominantes;

b) a classe dominante não constitui um todo homogêneo;

c) o sistema educativo apresenta uma *relativa* autonomia com relação ao Estado e às classes dominantes;

d) o processo capitalista de produção pode solicitar diferentes tipos de modificações ao sistema educativo;

e) as classes dominantes e os grupos intermediários específicos de cada formação social podem exercer algum tipo de influência sobre o sistema;

f) ao se modificar a composição de classe da categoria estudantil, transfere-se para as instituições escolares os conflitos de classe que ocorrem ao nível da sociedade;

g) nos movimentos estudantis e sindicais dos professores se pode difundir contra- ideologias que incluam reivindicações ou ações de política geral;

h) o corpo profissional encarregado da prática pedagógica pode ser composto por diferentes grupos portadores de diversas ideologias em conflito; e,

i) o sistema capitalista mundial evolui, modificando periodicamente a divisão internacional do trabalho, consequentemente as relações entre países centrais e periféricos, e essas modificações não afetam as ideologias dominantes, como, fundamentalmente, o sistema produtivo de cada formação social, que solicita por sua vez, mudanças na prática pedagógica em todos os seus níveis.

O autor distingue diferentes ideologias pedagógicas ou tendências ideológico- pedagógicas, isso através do exame nas *"formas em que se resolve a contradição principal que surge ao nível das relações pedagógicas da base"*. Essas relações são estabelecidas entre agentes diretos ou imediatos da prática pedagógica e os meios pedagógicos, assumindo determinadas características no modo de produção capitalista, por sua vez, as contradições que surgem entre os diferentes elementos dessas relações pedagógicas derivam basicamente:

a) das diferentes atividades e funções dos agentes;

b) da forma individual de vinculação daqueles com os meios pedagógicos;

c) da existência de relações de dominação;



d) da divergência ideológica entre os agentes;

e) da divergência ideológica entre as diferentes classes dos agentes, etc.

Tomando como principal fator causador das diferentes ideologias pedagógicas a existência de relações de dominação, o autor distingue três tipos de tendências ideológico- pedagógicas:

-Tipo A ou tendência ideológica tradicionalista

Consiste numa relação pedagógica assimétrica, ou seja, os educadores localizam-se numa posição hegemônica em relação aos educandos, que se situam como grupo subordinado que deve obedecer ordens e consumir os conhecimentos que lhes são repassados.

Nesta tendência, o educador é o adulto amadurecido que concluiu sua formação e alcançou seu desenvolvimento, enquanto que o educando é imaturo, em vias de crescimento, de desenvolvimento e a educação é aqui definida como "*a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social*" DURKHEIM (1978:41). Os educadores que integram o sistema educativo constituem a autoridade legítima que é o Estado, este consagrado pela sociedade.

O Estado se apresenta como uma instância universal que incorpora os interesses coletivos da sociedade, sendo a educação uma das suas funções principais e é

por meio dela que se "transmitem" e "conservam" às "novas gerações" a herança cultural e social da "nação".

A educação nesta concepção tem dupla função: processo homogeneizador – permite a integração, o ajuste à normas, valores, conhecimentos consagrados pela tradição – e processo diferenciador -- a educação deverá ser diversificada, permitindo as especialidades e especializações que ela reclama.

Os meios pedagógicos nesta tendência, são impostos de cima para baixo, através de uma organização burocrática hierarquizada até chegar à base, de acordo com a "tradição" e a "cultura" que se julga necessário transmitir e conservar.

-Tipo B ou tendência reformista-modernizante

Nesta tendência, que tem como princípio básico respeitar a "liberdade" do educando, a hierarquização dos agentes aparece de forma dissimulada pois, se o trabalho pedagógico deve partir do "interesse" do educando, o modelo de vida a ser seguido é o de vida adulta.

A metodologia pedagógica aqui utilizada, deve possibilitar ao aluno expressar suas opiniões, sugestões e também assegurar a comunicação entre os especialistas e o aluno.

unesp

A educação, nesta tendência deve ser adequada às diferentes psicologias e ser um instrumento capaz de colaborar com a preparação dos indivíduos para a vida social.

Os conhecimentos são dados de forma indireta, e pelo contato direto com o meio ambiente local. O "meio ambiente" ou "espaço natural" é organizado de acordo com os "interesses" da criança ou jovem, isto é feito através do Estado que seleciona os novos programas "distribuídos" em "unidades didáticas", são "organizados" e repassados "naturalmente". Neste contexto os esquemas ideológicos da tendência tradicional ressurgem de forma velada e sutil.

Nesta abordagem, a ideologia veiculada sobre a tecnologia educacional enfatiza a importância desta e através dos meios de comunicação, o Estado impõe de forma direta seus modelos, o que constitui um retorno ao tradicionalismo ideológico, posto que os meios de comunicação possibilitam uma forma sutil e ao mesmo tempo mais violenta de dominação. Os conhecimentos repassados e os esquemas ideológicos são abordados no momento oportuno. A cultura é vista como uma "coisa acabada", "bem de consumo" que alguns possuem ou ainda não , e o resto definitivamente não.

-Tipo C ou tendência revolucionária

Nesta tendência, a mudança fundamental é a introdução da não-diretividade dos especialistas e na auto-gestão dos educandos. A dicotomia jovem/adulto desaparece,



posto que o adulto como ser acabado é o que fundamenta o diretivismo com relação ao aprendiz e nesta tendência a formação do homem jamais acaba. O homem é um ser inacabado.

No entanto a não-diretividade do ensino deverá ser integrada à auto-gestão e à análise institucional, caso contrário esta pode acomodar-se ao esquema ideológico da tendência reformista- modernizante .

Nesta abordagem anti-autoritária, o educador é concebido como o animador de uma prática pedagógica participante, crítica, mobilizadora, conscientizadora. O grupo de educandos é o centro das decisões. A intervenção dos especialistas tem a finalidade de facilitar certas mudanças.

Os meios pedagógicos são centrados na auto-gestão e não-diretividade, sendo esta última exercida principalmente sobre os conhecimentos instituídos, ou seja, sobre o cultural dominante, e a relação com esse conhecimento deverá ser : crítica, permitindo o seu questionamento e prática, que possibilite ao agente uma situação nova com um novo valor particular para ele.

Formação do professor

A Ética e a Competência aqui situadas como suporte teórico que todo profissional deve possuir bem como a formação ética, política e técnica do educador, discorreu-se ainda sobre os conceitos de Teoria, Prática e Práxis, Conteúdo e Método e

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

suas implicações na formação do futuro educador e a Interdisciplinaridade como processo que envolve a integração e contextualização de conteúdos, participação e engajamento de toda a comunidade escolar de forma plena e consciente.

No contexto das discussões que tratam da formação do educador está implícita a concepção de se formar um educador competente, estando essa concepção ligada por sua vez à formação de um profissional atuante no processo de transformação da sociedade. É importante conceber a do formação do educador articulada com uma prática pedagógica "emancipatória" a partir de uma concepção dialética do conhecimento.

Outra questão básica na formação do professor está relacionada ao educador como profissional da educação. Afinal, é o ensino uma profissão?

Pode se chamar de profissional aquela pessoa capaz de desenvolver um trabalho bem feito. Em um artigo, GIL(1991:176), chama a atenção para alguns critérios que possibilitam delimitações, o conceito de "Trabalho Profissional". São eles:

a) O trabalho é intelectual;

b) Deve ter uma área definida de conhecimento;

c) Necessita de uma preparação especializada de longa duração;

d) Exige qualificações reconhecidas prontamente ;

e) É regido por um código de ética;

f) Tem um corpo de controle para admissão; e,

g) É considerado um serviço público.

unesp

LUDKE (1988:65) citando Myron Liberman mostra também alguns critérios para constatação de uma profissão e entre eles estão os seguintes:

> *"uma profissão deveria prestar um serviço público único e essencial e este deveria ser reconhecido pelo público em geral"... "os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular,"... " e cada membro de uma profissão deveria possuir conhecimentos esotéricos, isto é, um entendimento de operação intelectual especiais e a posse de habilidades técnicas especiais".*

Colocando-se estes critérios no campo restrito da educação enfrenta-se várias dificuldades na aplicação desse termo ao profissional do ensino. Alguns autores denominam a profissão de ensinar como uma semi profissão, visto que tais critérios definem um "tipo ideal" de profissão da qual segundo TAMBINI (1975: 329) *"a pedagogia estaria bem afastado ao longo do"* continuum "profissional", posto que "*é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não dispõe de autonomia, não tem controle e reconhecimento e é bastante precária."*

Outro problema que se apresenta, neste reconhecimento do ensino como profissão refere-se à formação do professor, mais especificamente, à área de conhecimento, à falta de especificidade de conteúdos na formação do professor. Estes não são delimitados pelos próprios professores e sim por teóricos da educação em geral, pelos interesses sócio- econômicos dominantes que administram a educação, o que restringe consideravelmente a margem de atuação do professor.

unesp

No ensino público as normas de ingresso para o corpo docente não estão nas mãos dos professores.

GIL (1988:177), ao falar do principal argumento contra a falta de autonomia do professor cita RANJARD que afirma o seguinte,

> *"não é responsável aquele que não tem poder sobre seus atos. O sentido de responsabilidade não pode separar-se do sentido de poder... os professores não têm nenhum poder dentro de sua profissão: portanto não têm nenhuma responsabilidade."*

É necessário que o futuro educador conte com uma formação que o dote de competência técnica e consciência política, ambas articuladas entre si, visto que um educador não deve adquirir apenas conhecimentos e habilidades sobre a educação, seus problemas, suas contradições, mas deve também ser capaz de apontar novos caminhos, novos meios de intervir na realidade e valizá-los, praticá-los. Deve, portanto, saber o que faz, como faz (competência técnica), saber a quem faz e porque o faz (visão política).

Assim, há necessidade de se formar educadores com consciência política, para que saibam a quem estão servindo, como estão servindo, quem está sendo realmente beneficiado com a sua prática. Há necessidade igualmente da competência técnica, isto é os professores devem estar cientes "do que fazer", "de como fazer" e do "porquê fazer". Tal fato remete para itens fundamentais na formação do educador:

- a Ética e competência
- a Teoria, a prática e a práxis

unesp

Ética e Competência

Tão importante quanto a formação técnica do educador é também a formação do seu lado humano, social, político. Citando GADOTTI, VASCONCELOS (1996:32), lembra que *"(...) a educação é compromisso, é ato, é decisão. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se".*

A educação, como ato intencional exige do educador uma competência, que para sê-lo efetivamente deve ser ética, ou seja, o exercício pleno do magistério requer uma articulação entre o saber, o saber fazer, e o saber fazer bem, estando este último, articulado a um querer, que é o que determina a intenção da ação educativa.

Analisando etimologicamente a origem do termo tem-se:

A palavra ética tem origem em dois termos gregos *Ethos* que significa costumes, uso, maneira (exterior) de proceder, e *Êthos* que significa morada habitual, toca, maneira de ser, caráter interior.

Nesses dois significados tem-se a raiz de duas concepções de ética: primeiro uma concepção puramente descritiva de "ciência dos costumes" e, o segundo uma concepção expressamente normativa.

unesp

Êthos significa analogamente "modo de ser" ou "caráter" enquanto forma de vida adquirida, conquistada ou constituída pelo homem, que se assenta num modo de comportamento não correspondente a uma disposição natural, mas conquistada por hábito. A esse caráter não natural da maneira de ser do homem na Antigüidade se conferia uma dimensão moral ao agir humano.

A ética colocada como teoria, é a ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, e pode ser aprendia não podendo ser confundida com o seu objeto de estudo, o mundo moral, uma vez que os princípios, as normas ou juízos não apresentam caráter científico e muitas vezes são incompatíveis com conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais. Daí se poder falar de uma ética científica, não se podendo dizer o mesmo da moral. A moral não é ciência, mas objeto da ciência, e a ética não é a moral, e sim a explicação da moral efetiva, podendo assim influir na própria moral.

A ética não pode ser confundida com a moral, a ética não cria a moral, e, apesar de quase toda a moral supor determinados princípios, normas ou regras de comportamento, não é a ética que os estabelece numa comunidade, mas sim se depara com práticas morais já em vigência e, partindo delas procura determinar a essência da moral, sua origem, as condições objetivas e subjetivas do ato moral, as fontes da avaliação moral, a natureza e a função dos juízos morais, os critérios de justificação desses juízos e o princípio que rege a mudança e a sucessão de diferentes sistemas morais.

unesp

A ética como teoria de uma forma específica de comportamento humano, (o moral) deve ter como fundamento a concepção filosófica do homem, pois o comportamento moral é próprio do homem como ser histórico, social e prático, isto é, como um ser que transforma conscientemente o mundo que o rodeia, não sendo esse comportamento moral a manifestação de uma natureza humana imutável e eterna, mas de uma natureza que está sempre sujeita ao processo de transformação, constituinte preciso, da história da humanidade.

A moral vivida numa sociedade muda, historicamente, de acordo com as reviravoltas fundamentais que se dão no desenvolvimento social, sendo que numa mesma sociedade baseada na exploração de uns homens por outros, a moral se diversifica de acordo com os interesses antagônicos fundamentais. A superação desse desvio social e, portanto, a abolição da exploração do homem pelo homem, da submissão política e econômica de países a outros constitui a condição necessária para se construir uma nova sociedade na qual vigore uma moral verdadeiramente humana, válida para todos os seus membros, o que implicará numa mudança de atitude diante do trabalho e as relações do trabalho, as relações dos homens com os seus produtos e dos indivíduos entre si se tornarem transparentes, perdendo o caráter mistificado e alienante que têm tido.

Para PIAGET o desenvolvimento moral humano, num processo evolutivo vai da anomia, à heteronomia e daí, à autonomia.

unesp

Segundo PIAGET(1977:344), existe a *priori* na sociedade um "conjunto de relações funcionais" que distingue os desequilíbrios de fato de um equilíbrio de direito. O indivíduo não é capaz de uma tomada de consciência por si só, não podendo assim criar normas propriamente ditas. O indivíduo por si só é egocêntrico, o que acarreta do ponto de vista moral uma anomia, no qual é incapaz de discriminar entre o seu ponto de vista e o dos outros, tentando projetar no mundo exterior seus impulsos e desejos, por atos meramente motores não sendo capaz de julgar suas ações e as alheias, desconhecendo em grande parte suas intenções e consequências. Contudo através do contato com "*os julgamentos e avaliações dos outros essa anomia intelectual perderá terreno progressivamente, sob a pressão das regras lógicas e morais coletivas*"(346). São estabelecidas então, entre o adulto e a criança, as relações de respeito unilateral e de coação, e é isto que constitui o primeiro tipo de controle e moral. A criança aqui se caracteriza por seu realismo moral, isto é, ela tende a considerar os deveres e os valores vinculados como existentes "em si", externos à sua consciência e independentes do contexto. A coação aqui estabelecida, repele o egocentrismo e constitui a consciência elementar do dever.

A possibilidade de observar as regras impostas pelos adultos, de julgar as ordens, proibições e castigos irá possibilitar que a criança as interprete de forma própria e original, apesar de ainda percebê-las como impostas de fora e não como um resultado de uma elaboração própria, e é somente através do respeito mútuo e da cooperação, da reciprocidade, da interação que a criança irá desenvolver a sua autonomia.



> *"...a heteronomia dá lugar a uma consciência do bem, cuja autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. A obediência cede espaço à noção de justiça e ao respeito mútuo"* (PIAGET:350).

Para PIAGET, são estes dois tipos de respeito (o respeito unilateral, aquele voltado para a desigualdade entre quem respeita e o que é respeitado, e o respeito mútuo, aquele no qual os indivíduos que estão em contato se consideram iguais e se respeitam reciprocamente), que explicam a existência de duas morais, a moral heterônoma que é o resultado da pressão do adulto sobre a criança, e a moral autônoma, que é resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação, que se caracteriza por um sentimento do bem, mas interior à consciência, um ideal da reciprocidade e que tende a torna-se inteiramente autônomo.

Quando se pensa na formação do educador competente de moral autônoma, refere-se ao educador com competência política, com senso do social e comprometido com a construção de uma sociedade justa e democrática que respeita a si e aos outros, pois enquanto profissional do ensino e possuidor de uma técnica e especialidade, é também, no dizer de GADOTTI (1983:91) *"um profissional do humano, do social, do político"*.

Muitos autores já discutiram e discutem a falsa neutralidade do ato educativo e SAVIANI muito bem fala que

> *"a prática educativa assume caráter de mediação no seio da prática social, não se justificando, pois, por si mesma, mas*

pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é avaliada, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social".

A educação como ato intencional exige uma competência, e esta exige uma dimensão ética para ser efetivamente competente é a ética do educador que vai possibilitar o compromisso verdadeiro, a necessidade emergente da reflexão sobre a realidade que se transforma continuamente. É olhar o seu trabalho na dimensão social, da "res-publica "(coisa pública) para a qual se dirige todo esforço, empenho e compromisso.

Falar em competência é referir-se a "saber fazer bem" e isto aplica-se ao educador que, ao realizar o seu trabalho o faz numa tripla dimensão: técnica, política e ética. Sabe fazer, mas, sabe, também, porquê o faz, e fá-lo em razão do bem comum, da coisa pública.

A dimensão técnica do "saber fazer bem" relaciona-se com o **saber** e ao **saber fazer**, isto é, com o **domínio dos conteúdos** que o sujeito necessita para desempenhar bem o seu papel e com o **domínio das técnicas, das estratégias, das habilidades** que permitem fazer o seu trabalho com mestria. A dimensão política é que vai lhe permitir responder ao porque faço "eu sei fazer bem o meu trabalho?", ou "faço assim porque vai ao encontro daquilo que desejo".

unesp

Esse "fazer bem" não pode ser confundido com "fazer o bem", uma vez que a prática educativa não pode se sustentar na espontaneidade, ou na afetividade apenas, com o risco de ser prejudicada, perdendo-se o verdadeiro sentido da prática pedagógica. Segundo MANACORDA, *"toda atitude de respeito à espontaneidade, em sua aparência de respeito pela natureza da criança é, em realidade renúncia em educar, a formar o homem segundo um plano"*.(apud RIOS: 1996:22).

É fundamental que o profissional educador seja reflexivo em relação à sua prática de modo que possa realmente atuar conscientemente, sabendo porque o faz ao mesmo tempo em que avança no conhecimento.

O professor COELHO (1995:9) enfatiza que:

> *"é preciso aprofundar os conhecimentos científicos, teóricos, sem se deixar cair no culto da teoria. Um curso de formação de educadores tem que dar condições ao aluno, ao profissional que está sendo formado, de pensar teoricamente a realidade na qual está atuando ou irá atuar e de elaborá-la do ponto de vista teórico... essa formação teórica supõe necessariamente conhecimentos mais articulados e globalizantes e é a condição* ***sine qua non*** *para que o profissional possa recriar o que fazer(...).É necessário também um preparo técnico, mas que seja realmente fundamentado numa sólida formação teórica e que os leva inclusive a pensar a própria técnica a discutir seus pressupostos, sem equívocos, implicações, suas ingenuidades. Um educador tecnicamente bem preparado, não apenas sabe fazer mas compreende o que faz e porque faz. Conhece pois os seus limites e as possibilidades do seu fazer, dos conhecimentos, das estratégias, das metodologias e das técnicas que utiliza nos vários setores da prática pedagógica".*

Além do mais a formação de profissionais capazes de atuar no sistema educacional deve ter como ponto fundamental o compromisso com os interesses da maioria da população (que é minoria em termos de poder). Disto resulta ser importante formar professores capazes de pensar e fazer a educação compreendendo o contexto sócio-político-econômico em que se insere a escola, pois são constantes as situações em que o aluno e/ou professor mesmo sendo capazes de criticar as práticas pedagógicas vigentes nas escolas, nem sempre conseguem contrapor a tais práticas uma outra alternativa de modo a não continuar repetindo o que criticam. Segundo NOSELLA (apud, MAZZILLI 1995:11), "*a competência técnica não é jamais um momento prévio para o engajamento político; ela já é um determinado engajamento político*".

Num evoluir histórico verifica-se que a palavra competência desde o seu conceito restrito advindo da psicologia behaviorista como "técnica de como fazer" tem se enriquecido e evoluído para sentido mais amplo, mais abrangente, mais compreensivo.

PERRENOUD (1998), por exemplo, define a competência como um "saber mobilizar". Para ele não é uma técnica apenas, mas um saber, uma capacidade de por em ação um conjunto de recursos – conhecimentos, knorw-hon, esquemas de avaliação e de ação, instrumentos, atitudes, afim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.

Também SCHÖN (1996:14), explica a competência como um

> *"saber fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinições que de cada situação fazer uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que ele fala."*

Convém enfatizar que este fazer bem, conforme os autores acima, se completa com pensamento de *(...) "como não há um eisema ahistórica de bem, o bem é definido no âmbito dos valores criados socialmente"* o que significa que a competência é saber fazer direcionado aos valores sociais aos valores da "res-publica".

Portanto, *"a idéia de bem está presente na definição e na organização do saber que será veiculado na instituição escolar e ao mesmo tempo, na direção que será dada a esse saber na sociedade"* (RIOS,1996:48).

De tudo o que foi exposto, fica claro que a atividade docente deve ser voltada para fins ético- sociais, ou seja, deve ser uma atividade político-pedagógica. O que significa dizer que o professor competente deve ter em sua formação a possibilidade e capacidade de descobrir e ajudar os alunos a descobrirem, as relações sociais reais implicadas nos conteúdos de ensino, tornando-os capazes de compreender criticamente a realidade, sendo participantes ativos nas várias instâncias sociais, isto é, age com responsabilidade e com comprometimento.

unesp

Teoria, Prática e Práxis

É essencial que o educador possa contar em sua formação com conhecimento prático, ou seja, com conhecimento e o que ele deve executar no exercício profissional para o qual está sendo formado.

Parafraseando VASCONCELOS(1996:26), *"relacionar teoria e prática é o fator de garantia de competência para o exercício do magistério"*.

Os termos Teoria e Prática traduzem conceitos de intensas discussões na área educacional, visto que é bastante comum estabelecer contraposição entre ambos, de diversas maneiras: a prática, às vezes, é colocada como verdade em si e independente da teoria; a teoria por sua vez também é vista como onipotente em suas relações com a realidade e a prática é considerada como mera aplicação daquela. Valoriza-se uma em detrimento da outra.

Etmologicamente a palavra "teoria" de *Théorin* tem o sentido de observar, contemplar, refletir, etc. A partir de Platão essa palavra significa o ato de contemplar em oposição às atividades eminentemente práticas, referindo-se às atividades de contemplação do espírito, de meditação, de reflexão, de estudos, etc.

unesp

HAUMAN (apud GARCIA, 1977:119) diz que "uma teoria (refere-se) a qualquer ordenamento sistemático de idéias acerca dos fenômenos de um determinado setor de investigação", o que pressupõe uma série de procedimentos a serem seguidos para que se formule uma teoria.

Existem teorias relativas às diversas áreas da vida do homem, como também teorias referentes ao próprio conhecimento, ensino, aprendizagem. Por se constituírem um corpo estruturado de conceitos proposições, princípios relativos a uma área específica, as teorias educacionais estão profundamente comprometidas com os aspectos ligados às ciências chamadas básicas da filosofia, por decorrerem dela, isto é, por pressuporem juízo de valor que para ter validade devem contar com a aceitação/adesão de pessoas.

As teorias educacionais são reflexões sobre o real ato educativo, emergem da realidade e são respostas às insatisfações ao presente e às crises ou problemas no âmbito educacional, seja no que diz respeito à aprendizagem do aluno, ao rendimento escolar, às metodologias utilizadas pelo professor, conteúdos de ensino, objetivos da educação, etc.

A formulação de teorias marca posições, convicções e conceituações em relação a aspectos do processo educativo. Nascem da realidade do mesmo modo que indicam caminhos que resolvam insatisfações do presente visando uma prospecção do futuro.

unesp

Quanto à "prática", esta palavra tem, etmologicamente, origem na palavra grega *práxis, práxeos,* com o sentido de agir, de atuação. De acordo com esse sentido grego, essa palavra tem o significado de produzir, de executar de acabar algo. Atualmente em nossa língua essa palavra assume vários significados:

- associada à posse de habilidades para fazer ou produzir algo Assim dizemos que "fulano tem prática" ou "é prático";

- ao exercício habitual de certas atividades rotineiras e que produzem um resultado já esperado. Assim dizemos que "isto é prático", ou seja, que tem uma função num dado contexto;

- significa ainda ação que utilizamos para alcançar determinados resultados. Aqui a prática se opõe à teoria, visto que mobiliza elementos diferentes que podem conduzir a resultados já esperados.

A palavra prática é associada à idéia de atividade intencional que segundo VASQUEZ(1977:112), pode "significar um ato político ou um conjunto deles, mediante os quais um agente modifica determinada situação". Neste sentido, a palavra "prática" assume o significado de práxis pois sempre implicará a existência de uma finalidade inerente a toda ação, sendo essa prática, uma atividade social, posto que só se realiza em função dos homens que mantêm relacionamento entre si.

Para Aristóteles a prática é uma atividade caracterizada por sua imanência: seu desdobramento é seu próprio fim, como o pensar, o querer, etc, e a "atividade da

práxis é aquela que o exerce a partir do homem sobre o homem, seja a nível da razão, seja a nível da vontade", CANDAU e LELIS (1988:51).

Segundo VASQUEZ (1977:240), a prática não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos, que são os seguintes:

> *a) "um conhecimento da realidade que é um objeto de transformação;*
>
> ***b) um** conhecimento dos meios e de sua utilização técnica exigida em cada prática com que se leva a cabo essa transformação;*
>
> *c) um conhecimento da prática acumulada em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática (...) posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis na história teórico-prática correspondente;*
>
> *d) uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretende atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, que só poderão cumprir sua função na medida em que correspondem a necessidades e condições reais, predominem na consciência dos homens e contém os meios adequados para sua realização"*

A relação teoria e prática é entendida de maneiras diferentes conforme a filosofia adotada. Às vezes, a prática é colocada como verdade em si, independente da teoria, o que torna a ação espontaneísta, um "fazer por fazer" a nível do senso comum. Outras vazes é a teoria entendida como onipotente em suas relações com a realidade, considerando a prática como mera aplicação, não a percebendo como possibilidade de seu enriquecimento.

CANDAU e LELIS (1988:52), apontam dois esquemas fundamentais nas normas de conceber a relação teoria e prática: a visão dicotômica e a visão de unidade .

A visão dicotômica enfatiza a separação (sentido dissociativo) entre a teoria e a prática, enfatizando total autonomia de uma em relação à outra; teoria e prática são componentes isolados e até opostos. Como expressão mais radical dessa visão é a frase que se ouve comumente: "na prática a teoria é outra coisa".

Neste esquema a função dos "teóricos" é pensar, refletir, elaborar, planejar, e cabe aos "práticos" executar, agir, fazer, realizar separadamente.

Nesta visão dicotômica pode-se encontrar ainda a visão associativa, na qual teoria e prática são polos separados, porém não são opostos. Nesta, existe o primado da teoria sobre a prática. A prática é apenas mera aplicação da teoria e só tem relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria.

A visão de unidade está centrada na união, entre a teoria e a prática. Nesta, há uma distinção entre uma e outra, e é isso o que assegura uma unidade indissolúvel entre ambas, visto que, é através da relação simultânea e recíproca, de autonomia e independência que é assegurada essa unidade. Há complementariedade dialética entre elas.

Segundo PEREIRA (1974:70), a teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática, ou seja, a teoria precisa da prática para fundamentar-se, posto que "*o homem*

não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultural/social) como, consequentemente, de si mesmo".

Neste sentido o autor enfatiza que a teoria sem base no pressuposto da prática fica a nível da abstração, da conjectura, visto que não alcança o nível da ação, assim, não possibilita ao homem avançar em direção à práxis, que é entendida como *"o coroamento da relação teoria/prática e como questão eminentemente humana"*.

De acordo com ZEICHNER (apud SAUL, 1996:118-121),existem cinco tradições principais da prática educativa no Estados Unidos: a tradição acadêmica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentalista , tradição de reconstrução e a tradição genérica, esta última resultante da própria visão do autor.

A tradição acadêmica está voltada à formação clássica oferecidas nos cursos que dão titulação aos educadores. Nesta linha é destacado o papel do professor como acadêmico e especialista dos conteúdos de ensino, assumindo formas diferentes, dependendo das disciplinas que ele vai lecionar. Quanto as decisões dos programas a serem ministrados alteram-se pouco a pouco ao longo do tempo, de acordo com as concepções do que seja uma boa formação acadêmica.

A tradição da eficiência social está baseada na idéia força do poder do estudo científico do ensino, que é a construção do currículo de formação de professores.



Esta é considerada o reforço da estratégia de formação de "cientistas da educação" e consiste na decomposição e análise do ensino como base dos programas desta formação.

A tradição desenvolvimentista tem como característica principal, admitir que a ordem natural de desenvolvimento do aluno é base para se determinar o que deve ser ensinado tanto aos alunos quanto aos professores. Nesta tendência ZEICHER, identificou três metáforas: *o professor naturalista* (tinha como preocupação desenvolver no professoras capacidades de observação dos comportamentos dos alunos com vistas a construção do currículo e de um ambiente de aprendizagem que fosse favorável ao desenvolvimento destes; *o professor artista* (na qual o professor deveria ter amplo conhecimento de psicologia para poder criar um ambiente atraente de aprendizagem para os alunos); e, *o professor investigador* (a qual valorizava uma atitude experimental do professor em relação à prática, e assim o professor aprenderia conduzir estudos sobre a aprendizagem dos alunos).

A tradição da reconstrução social que tem como idéia central a escolaridade e a formação de professores são os elementos essenciais para uma sociedade mais justa e humana. É essencial que os professores compreendam as implicações sociais e políticas de suas ações, dos contextos em que vivem e trabalham e assim associar suas opções como professores às questões da manutenção e/ou mudança social.

A quinta tradição da prática na formação de professores (que segundo o autor é inspirada no referencial de Herbet Kliebard) denominada genérica, refere-se a

uma defesa do ensino reflexivo, não havendo preocupação no entanto sobre o conteúdo que se reflete, importando aqui o fato dos professores e sim que estes estarem intencionalmente fazendo reflexões.

A atividade prática pode ser analisada por seu lado intencional, visto que a prática objetiva é sempre intencional, motivada por uma finalidade e essa intencionalidade lhe confere um caráter diferente daquela prática empírica e cotidiana, do "fazer por fazer" que não ultrapassa os limites dos condicionantes habituais, cujos resultados são conhecidos.

Esta prática objetiva, segundo VIEIRA PINTO (1969:45), se constitui como critério de verdade na pesquisa científica, cuja investigação é dialética. Sua natureza é de caráter social, pois a ciência por sua finalidade, sua construção, seus fins e seus agentes é social. Uma vez que a prática como critério de verdade é prática social, se realiza coletivamente como trabalho humano, entendido como ação transformadora da realidade.

Nessa linha de pensamento, percebe-se a sinonímia entre os termos trabalho humano, prática social e práxis, esta entendida como unidade teoria-prática efetivada na e através da ação transformadora da realidade. Para MARX, "práxis é a atividade (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teoria) é preciso transformá-lo (práxis)" (PIMENTA 1994:86).



A relação dialética, existente entre a teoria e a prática é o que deve orientar o educador na busca dos pontos que unem esses dois aspectos da prática pedagógica, relação dialética entendida como uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação. A relação dialética implica em **atividade** em relação à **passividade**. As simplificações redutoras a que se entregam muitos educadores, representam uma atitude de passividade em relação aos problemas educacionais, desde que estes por si mesmos significam dinamismo, relação, atividade.

Conteúdo e método

Conteúdos, entendidos como sendo os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade e que devem ser democratizados via educação escolar de forma sistemática, organizada e coerente, devendo no entanto serem seguidos alguns alguns critérios para sua seleção:

a)- evitar o enciclopedismo desarticulado da realidade;

b)- garantir a coerência dos conteúdos ao longo do curso; e

c)- aproveitar conteúdos significativos emergentes da sociedade.

Em relação à metodologia, o professor deve ter a criatividade da utilizar diferentes procedimentos, técnicas e recursos para viabilizar a mediação entre o educando e os conteúdos de ensino.

A metodologia empregada pelo professor deve permitir ao aluno aprender a aprender, a autonomia do saber.

Interdisciplinaridade

A compreensão da interdisciplinaridade não pode se dar sem se conhecer as origens e os porquês da estrutura curricular vigente na escola ocidental, a qual privilegia as disciplinas e que encontram-se organizadas isoladamente.

Essa forma de organização curricular aconteceu a partir da Revolução Industrial, na qual o processo de divisão técnica e social do trabalho passou a ser reproduzido no interior dos sistemas educacionais, justificando assim um processo de especialização e compartimentalização dos bens culturais em clausuras disciplinares. E a esse modelo fragmentado em que há justa posição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre elas é que chamamos de *Multidiciplinaridade.*

Para SANTOMÉ JURJO (1988:55) *"disciplina é um modo de organizar e delimitar um campo de trabalho, centralizar as pesquisas e as experiências dentro de*

um determinado ângulo de visão". Assim, cada disciplina oferece uma imagem particular da realidade, ou seja, daquela que é o seu objetivo.

Como conseqüência dessa parcelarização do saber na cultura escolar e no processo de produção do conhecimento, os conteúdos culturais que formam o currículo passam a ser descontextualizados, distantes da realidade e vivências significativas dos alunos, com disciplinas escolares isoladas que não propiciam a construção do conhecimento com base na realidade e a escola deixa de cumprir sua função de socialização do conhecimento e de formação de cidadãos capazes de compreender, julgar e intervir na realidade social de forma justa, ética, solidária e democrática.

A concepção de ciência, até pouco tempo vista como um conjunto de verdades acumuláveis e absolutas está mudando, existindo teóricos que defendem a aceitação de dúvidas e incertezas como componentes basilares do pensamento científico. Essas alterações ocorridas no mundo da ciência refletem-se na organização das empresas favorecendo inovações que assegurem sua produtividade e rentabilidade, surgindo então conceitos e propostas, como "descentralização", "autonomia escolas", "flexibilidade dos programas escolares", etc, reflexos da descentralização das grandes corporações industriais, da autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização, nas estratégias de melhoria de produtividade, baseados nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão controladora oriunda dos órgãos centrais, que aliados à antigas propostas de professores como flexibilidade curricular das instituições escolares , eleição de diretores, formação e atualização de professor, etc, possibilitam

unesp

que o currículo seja organizado através de núcleos e ciclos de formação, que ultrapassem o limite das disciplinas.

Nessa perspectiva o conhecimento da interdisciplinaridade se faz necessário, visto que, quanto mais se acelera a produção do saber humano, mais se faz necessário que não se perca visão do todo.

Comecemos então estudando este termo a partir de sua composição gramatical: *interdisciplinaridade* deriva da palavra primitiva *disciplinar*,(que diz respeito à disciplina) que como núcleo do termo significa a sua epistemé, podendo ser caracterizado ainda como ordem que convém ao funcionamento de uma organização, ou como um regime de ordem imposto ou livremente aceito; por prefixação *inter* (posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação) e sufixação *dade* (qualidade ou resultado da ação). Assim segundo ASSUMPÇÃO (1991:24)

> *"a interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres — inter — um certo fazer —(i)dade — a partir da direcionalidade da consciência, pretentendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se _"*

No estudo desse conceito, FERREIRA (1991:33) faz uso de uma metáfora: *"o conhecimento é um sinfonia"* a qual para ser executadanecessita a presença de muitos elementos: os instrumentos, as partituras, os músicos, o maestro, o ambiente, a platéia,

etc. estabelecida a orquestra, todos esses elementos são fundamentais, inexistindo então a hierarquia de importância entre seus membros, no momento da execução da música, as partes se ligam, mas cada uma com sua característica, cada instrumento possuindo elementos que o distigue dos demais. No entanto para que a sinfonia ocorra é imprescindível a participação de todos. *"Isto porque na execução de uma sinfonia é preciso a harmonia do maestro e a expectativa daqueles a assistem".*

A autora fala ainda que

> *"a integração das muitas ciências não garantem a sua perfeita execução. A interdisciplinaridade surge, assim, como possibilidade de enriquecer e ultrapassar a integração dos elementos do conhecimento."*

Assim, nesse contexto, conclui-se que a interdisciplinaridade além de perpassar os vários elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles, através de um movimento ininterrupto, cria e recria outros pontos para discussão, ultrapassando então a simples idéia de integração, que trabalha *"sempre os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados".*

FERREIRA (1991:34) conclui dizendo que :

> *" apesar de não possuir definição estanque, a interdisciplinaridade precisa ser compreendida para não haver*

> *desvio na sua prática... o que caracteriza uma prática interdisciplinar é o sentimento intencional que ela carrega. Não há interdisciplinaridade se não há intenção consciente, clara e objetiva por parte daqueles que a praticam".*

Em relação à formação do educador, LENOIR (1997:14-16), diz o seguinte: *"a profissionalização do professor está na ordem do dia e essa profissionalização exige o desenvolvimento de competências profissionais que não podem se limitar às competências disciplinares".* Seguindo essa idéia , o autor afirma que não se pode aceitar uma formação compartimentalizada da educação, defendendo uma formação polivalente ao educador, requerendo assim a reunificação da teoria com a prática *"com a interação dos saberes de diferentes ordens".* Este autor é ainda mais enfático ao afirmar que

> *"a menos que se queira desqualificar desde o início de sua formação todo futuro professor de primeiro grau, não se pode esperar, neste quadro de ensino compartimentado, que ele domine, por exemplo, no final do percurso de sua formação, cada uma das didáticas das disciplinas que deverá ensinar. 'Já de um especialista universitário não se pode pretender que não chegue a isso!' E assim é para cada um dos outros conteúdos da formação. Neste sentido, a formação deve se tornar interdisciplinar, pois do contrário o professor continuará adotando em suas práticas as infelizes abordagens redutoras...*

A formação para o ensino deve não ser apenas interdiciplinar, mas também transdisciplinar, porque é uma formação profissional... e os saberes e competências profissionais necessários para atua com sucesso na profissão de professor extrapolam os saberes disciplinares".

Currículo

Neste ítem apresenta-se a origem e evolução do termo currículo, o que deve ser levado em conta ao se elaborar um currículo para um curso de formação de professor e a importante ligação entre esse Currículo e o Projeto Político- Pedagógico da escola.

A definição e estudo deste termo nesta pesquisa se dá pela necessidade que se tem em compreender que o conhecimento, organizado para estudo e sintetizado na grade curricular determina a natureza da formação a ser dada ao educando em qualquer nível de ensino e curso.

Segundo GOODSON (1995:31), a origem etmológica do termo currículo é derivado da palavra latina *scurere, correr*, referindo-se a curso (ou pista, carro de corrida) e, com base nessa origem etmológica "o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado".



Citando BARROW, o autor enfatiza que, "*no que se refere à etmologia, portanto, o currículo deve ser entendido como o 'conteúdo' apresentado para estudo*".

O termo currículo já foi utilizado por muito tempo apenas como significando o conjunto dos assuntos estudados ao longo de um curso no decorrer dos tempos este conceito foi se ampliando e hoje serve para designar *"parte da cultura — em termos de conteúdos, e práticas (de ensino, avaliação etc.) — que, por ser considerada relevante em um dado momento histórico, é trazido para a escola, ou seja, é escolarizada"* (VEIGA NETO,1997:60).

A autora TERIGI (1996:131), na tentativa de encontrar a origem do currículo seleciona três autores Diaz Barriga, Kemmis e Hamilton e cada um deles aponta uma origem para currículo:

Para DIAZ BARRIGA, o currículo é um dos pilares pedagógicos da manifestação da sociedade industrial, que juntamente com a avaliação e a tecnologia educativa forma o que chama de *"pedagogia da sociedade industrial"*.

Para o autor KEMMIS, o currículo "*é qualquer indicação do que se ensina*", então o uso do termo currículo deve ser atribuído aos filósofos gregos, precisamente a Platão e Aristóteles.

Para HAMILTON, a origem do termo currículo está ligado à ocorrência terminológica, referindo à sua primeira utilização efetiva, que se encontra no Oxford English Dictionary que localiza a primeira fonte de currículo nos registros da Universidade de GLASGOW, e que se refere a um plano estruturado de estudo. O termo foi usado pela primeira vez pelos calvinistas porque no século XIX a pedagogia da classe era a sala de aula, pois com o crescimento da economia e o triunfo do sistema industrial a família que a princípio era a responsável pelo ensino das habilidades ocupacionais e pelo condicionamento emocional dos filhos foi submetida pelas instituições especializadas com o sistema de salas de aulas nas quais maiores grupos de crianças e adolescentes podiam ser melhor supervisionados e controlados .

HAMILTON apud GOODSON (1995:34), explica como foi a evolução de "currículo" na Inglaterra no século XVII. Segundo ele esse sistema de classe, introduzido na Inglaterra por volta da década de 1850, provocou a criação das primeiras juntas examinadoras universitárias que, introduzidas, trouxe o poder de diferenciar. Ocorreu então a institucionalização da diferenciação social e o aparecimento dos exames, e a educação ficou assim organizada em três grupos, de acordo com o tempo de permanência na escola: os filhos das famílias de boa renda permaneciam até os 18 ou 19 anos; aos filhos das classes mercantis destinava-se o 2° Grau até os 16 anos e o terceiro grau era destinado aos filhos dos pequenos proprietários agrícolas , pequenos comerciantes e artesãos.

Nesta graduação, o currículo compreendia conhecimentos em nível elevado abrangendo a escolarização secundária completa, no entanto a maior parte da classe operária permanecia com os ensinamentos rudimentares que se baseava nos três erres (ler, escrever e contar), relativos à escola elementar.

O currículo nesse período histórico, funcionava como principal identificador social e mecanismo de diferenciação social, o que lhe conferia (ao currículo) uma posição definitiva na epistemologia da escolarização.

Na virada do século XIX e início do século XX a escolarização é assumida pelo Estado que tinha em sua epistemologia a seguinte triologia: pedagogia, currículo, avaliação. Neste contexto, o sistema de "sala de aula" introduziu uma série de mudanças: horários de aulas compartimentalizadas, disciplinas. A grande inovação curricular dessa mudança foi a "matéria escolar" ou disciplinas.

Para GOODSON(1995:35),

> *"se a 'classe e o currículo' passaram a integrar o discurso educacional quando a escolarização foi transformada numa atividade de massa na Inglaterra, o 'sistema de sala de aula e a matéria escolar' emergiram no estágio em que a atividade de massa se tornou um sistema subsidiado pelo Estado. E apesar das muitas formas alternativas de conceitualização e organização do currículo, a convenção da matéria escolar deteve a supremacia. Na era moderna já tratamos o currículo essencialmente como matéria escolar".*

DOMINGUES (1986:352), ao pesquisar a evolução da conceituação de currículo nos Estados Unidos, cita Jürgen Habermas que fala de três enfoques básicos de pesquisa: o empírico- analítico, o histórico- hermenêutico e o praxiológico, baseando-se na preposição de que o conhecimento não pode ser separado das três dimensões fundamentais da vida humana: o trabalho, a linguagem e o poder, dimensões estas que por sua vez estão relacionadas aos três tipos de interesse humano que orientam a produção do conhecimento científico: o técnico, o de consenso e o emancipador.

Em relação a essa primeira dimensão que é fundamental para a sobrevivência do homem, ou seja, ao trabalho, é o interesse técnico, o de controle que vai modificar a pesquisa e essa por sua vez é projetada para fornecer informações que possibilitem a manutenção do controle dos processos objetivos e objetivados.

A linguagem, segunda dimensão, é que permite a transmissão institucionalizada de cultura e é o interesse de consenso, o interesse prático que vai motivar a pesquisa no sentido de auxiliar a intersubjetividade dos sujeitos com respeito ao possível significado de ações, de textos, etc.

O poder colocado como última dimensão fundamental da vida humana, tem como interesse emancipador, o desejo de libertação e é o que vai motivar a pesquisa.

DOMINGUES (1986:353),seguindo as idéias de James B. MacDolnald, analisa os paradigmas curriculares da seguinte forma:

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- coloca duas premissas básicas no campo do currículo:

a) *o interesse humano é a raiz de todo pensamento curricular;*

b) *as diferenças básicas do pensamento curricular são decorrentes dos enfoques de pesquisa utilizados na sua construção.*

Assim o autor considera que são três os paradigmas de desenvolvimento de currículo, estando cada um ligado a um dos interesses humanos: o interesse técnico comanda o paradigma técnico-linear; o interesse de consenso orienta o paradigma circular-consensual e o interesse de emancipação orienta o paradigma dinâmico-dialógico.

No livro de BOBITT, publicado em 1918, é possível se precisar a aplicação do enfoque empírico- analítico, no qual foi elaborado um paradigma de currículo cujos princípios básicos são:

-preparar indivíduos para desempenhar funções definidas numa situação também definida;

-basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também e específica na qual devem ser desempenhadas.

Para KLIEBARD, tais pricípios aplicados ao currículo transformaram-no



> *"numa parte de produção, sendo o aluno a matéria bruta, que deve ser transformada num finíssimo e útil produto, sob o controle de um técnico altamente qualificado."*(DOMINGUES,1986:354).

Influenciado pelas idéias de BOBITT, TYLER elaborou um trabalho publicado em 1949 no qual foram propostas quatro questões básicas para o desenvolvimento de qualquer currículo:

- que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?

- que experiências educacionais podem ser oferecidas de modo a ter probalidade de alcançar esses propósitos?

- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?

- como podemos ter certeza de que esses objetivos foram alcançados?

A definição de objetivos é o ponto central em torno do qual todas as idéias giram e devem ser baseados na razão e na realidade, devendo-se examinar três fontes para se formular esses objetivos:

- interesses e necessidades dos alunos;

- vida contemporânea fora da escola; e,

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

- sugestões dos especialistas em componentes curriculares.

Após a definição dos objetivos, vem a seleção e organização das experiências de aprendizagem, finalizando-se com a avaliação para verificar se os objetivos propostos foram alcançados.

Na década de 70, James POPHAN e Eva BAKER apud, DOMINGUES, (1986:356), com base em Tyler, enumeraram quatro passos parà a construção de currículo:

> *"- os objetivos institucionais a serem atingidos devem ser identificados em termos de desempenho dos alunos;*
> *- as decisões de planejamento devem ser tomadas conforme imputs definidos;*
> *- as medidas de avaliação devem ser planejadas para verificar se os objetivos institucionais foram atingidos.*

O paradigma circular-consensual tem como suporte fundamental as idéias de Paulo Freire, que concebe a educação como criação de consciência crítica. O enfoque aplicado neste paradigma é o histórico- hermenêutico, pois o currículo está centrado nas experiências dos alunos e nas suas necessidades latentes e/ou manifestas.

GREENE (1975), enfatiza que:

> *"o aluno é o criador e o construtor do seu próprio currículo; ele é que deve gerar ou mudar significados sobre o mesmo, sobre os outros e sobre o seu mundo, e isto se produz através de auto- reflexão. O conhecimento não pode ser doado, trazido de fora para dentro, deve resultar de uma vivência, de uma prática*

> *de vida, de uma comunicação intersubjetiva. Ao professor compete ir junto, mas lhe é negado intervir, seja para estabelecer o programa, seja para exigir conhecimentos."*

A este paradigma curricular são feitas algumas observações quanto ao fato de negar a escola como espaço destinado à socialização do saber sistematizado, o que SAVIANI (1984:08), define como *" aquele conhecimento elevado, aquele que tem caráter permanente, aquele que resistiu ao embate do tempo"*. Neste paradigma o que interessa é o estudo apenas do que é importante para o aluno, que o ajude a resolver os problemas prementes.

O paradigma dinâmico-dialógico é o que inspira-se no enfoque praxiológico e que tem três premissas básicas:

- o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e atualmente determinado;

- o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares, e,

- a crise que atinge o campo do currículo conjuntural, é profunda e de caráter estrutural.

Este paradigma tem como base de sustentação a crítica e a desarticulação do paradigma técnico-linear, não havendo uma proposta definida desse currículo existindo no entanto,a partir dessas três premissas duas vertentes que estão se formando:



uma que tem o currículo como elemento - chave para a apropriação do saber dominante pelas classes populares, e outro que o nega.

A primeira tendência defende o currículo como veículo de transformação social, desde que esteja preocupado com os atos políticos necessários para que essa transformação aconteça. E este currículo deve ter como objetivo maior ajudar os alunos a refletirem criticamente sobre as forças que moldam a suas vidas e sobre os mitos que lhes são passados como verdades. Esta vertente defende três idéias que aplicadas ao currículo podem conduzir à transformação:

- **escola**: instrumento de revitalização e transformação do social, como espaço de aquisição e socialização do conhecimento elaborado tem a função de efetivar a distribuição social do conhecimento dentro de um projeto emancipador às camadas populares, e assegurar-lhes acesso ao conjunto das conquistas armazenadas pelo homem na sua trajetória histórica;

- **professor**: mediador entre a qualidade e quantidade do diálogo entre o aluno e o conhecimento. É o indivíduo consciente da desigualdade entre a sua função de ensinar e a de seu aluno de aprender, reconhecendo o risco do autoritarismo é o agente ativo no desenvolvimento desse diálogo; e,

- **livro didático**: depositário organizado do conhecimento que se processa e se acumula no mundo social, devendo corporificar as informações basilares de determinada matéria/disciplina, de forma correta, atualizada(sem modismo), sequenciada e dosada, com textos bem estruturados.

A outra tendência deste paradigma curricular nega o currículo como meio de transformação social posto que o currículo é um dos defeitos existentes no modo de produção capitalista. Nesta tendência, somente a ruptura social e política, a revolução social possibilitará as mudanças necessárias. Somente através do engajamento de professores e alunos em ações políticas no sindicato, no partido, etc, proporcionará uma práxis curricular na totalidade da práxis social. Neste contexto *"o currículo passa a ser entendido como ato ou atividade global de toda a sociedade"*.

MICHAEL YOUNG apud MOREIRA, (1991, [?]]), preocupado com as desigualdades sociais e seus reflexos na educação propõe concepções de currículo que refletem essas desigualdades. E, segundo ele, através do processo de construção do conhecimento pode-se reduzir ou não essas desigualdades. Ele propõe: currículo como fato, currículo como prática e, currículo como crítica.

O currículo como fato, concebe a educação apenas como uma transmissão de herança cultural e socialização de valores e habilidades; o conhecimento é abstraído pelos homens como algo pronto e acabado e não algo historicamente construído; o currículo é visto como um conjunto de conhecimentos com existência própria, objetivos externos aos homens e que devem ser aprendidos; o professor é considerado um transmissor desse conhecimento e o aluno um receptor; a disciplina, imposição de regras externas e obediência a elas, é considerada a forma mais adequada de valorizar o conhecimento escolar.

unesp

O currículo como prática concebe a educação como uma atividade prática apenas e que acontece na interação entre os homens; o conhecimento é algo historicamente construído na sociedade através das relações entre o homem e a natureza e outros homens; o currículo é algo construído a partir da realidade social dos homens e responde às suas necessidades; professores e alunos são os autores e os responsáveis pela elaboração do conhecimento; deve existir integração entre as disciplinas.

O currículo como crítica surge como forma de promover as mudanças em educação; enfatiza que não se pode centralizar as possibilidades dessas mudanças apenas na prática dos professores, posto que isso inviabiliza uma visão mais ampla de todo o contexto educativo por parte do próprio professor, impossibilitando-o de compreender suas próprias falhas e limitações.

YOUNG (1978:126), enfatiza que,

> *"currículo não é somente a prática dos professores e alunos, envolve também os pontos de vista de educação dos pais, empregadores, administradores, e assim por diante".*

O conhecimento deixa de ser visto como algo pronto e acabado (currículo como fato), continua a ser construído pelos homens (currículo como prática) recaindo agora em lutas particulares, historicamente situadas. Seu potencial se dá em unção de instrumentalizar os homens para que enfrentem os problemas na formação de uma nova

ordem social. Há um conteúdo previsto que toma forma na sala de aula. Por isto se diz que o currículo é construído na sala, é construído no cotidiano, o currículo é artefato social e cultural.

A forma conservadora da produção do conhecimento está ligada diretamente à doutrina liberal, e tem como preocupação básica a preparação individual do homem para desempenhar seus papéis na sociedade, e ao proporcionar o processo de divisão técnica e social do trabalho, reforça as desigualdades sociais.

Objetivando a reprodução social, a escola é vista como espaço neutro tendo a função de transmitir simplesmente conhecimentos abstratos, independentes da realidade sócio-econômica e política do país com uma educação dissociada da realidade e dos problemas vividos pelo aluno.

Numa escola que tem a visão conservadora o currículo existente é o currículo como fato e na sua estrutura o conhecimento é organizado de forma rigidamente hierarquizada, descontextualizado da realidade do educando, constituindo-se de concepções abstratas, autônomas e independentes da realidade sócio-econômica e política. O currículo constituí-se basicamente numa listagem disciplinas, e sua aplicação se resume no cumprimento do programa de cada uma dessas disciplinas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Nestes termos o papel do professor restringe-se a repassar o saber de forma autoritária, repressiva, mecânica não existindo uma prática pedagógica que ressalte a transformação da sociedade e a aprendizagem significativa.

A forma emancipatória da produção do conhecimento está a serviço dos interesses populares, sendo a escola um espaço de luta, de contestação e socialização do saber. Neste caso o homem é um cidadão com direito à formação básica e comum que respeite seus valores culturais, artísticos, nacionais e regionais, independente de sua condição de origem. Tem como objetivo primeiro instrumentalizar as camadas populares com vista a conquistar melhores condições de participação cultural e política, o que será possível através de um ensino efetivo, voltado exclusivamente para esse objetivo.

Neste contexto, vale ressaltar o que diz MACHADO: *"um currículo se concretiza nas situações de ensino, ou seja, na relação interpessoal por meio da qual se produzem as mudanças esperadas no comportamento"*(1996:48), sendo importante também lembrar aqui o que dizia Paulo Freire: *ninguém forma ninguém, ninguém educa ninguém, mas os homens se educam entre si, na práxis* (1978:55). Com base nesses pensamentos os responsáveis pela formação de futuros educadores, não podem perder de vista a unidade da teoria com a prática, ou seja, o fazer pedagógico não pode resumir-se ao treinamento de um conjunto de técnicas e métodos de ensino .

É observado que o professor que se diz histórico-crítico, que atento apenas à sua competência formal, está relegado a segundo plano o fazer educacional.

unesp

Assim a ação pedagógica propriamente dita não se realizando plenamente, coloca educação num círculo vicioso, posto que não leva à transformação do real; por outro lado , aquele professor que resume a educação apenas a técnicas e métodos, como algo eminentemente técnico, está pelo seu lado desprovendo o seu aluno da capacidade de pensar, de serem capazes de as reais condições da escola com a sociedade global e com isso de preparar educadores que se sintam comprometidos com certo projeto de sociedade.

Elaboração de currículo

Ao se adotar a emancipação do homem como objetivo primeiro da educação, o princípio norteador da elaboração curricular, deverá ser a forma emancipatória de produção de conhecimento, chamada também de progressista . O currículo deixa de ser apenas um conjunto hierarquizado de disciplinas para ser o conjunto de todas as atividades da escola que afetam direta ou indiretamente, o processo de transmissão/assimilação e produção do conhecimento. Nessa perspectiva coloca-se dois componentes básicos, em função dos quais deve se organizar o planejamento curricular para um curso de nível superior: o perfil profissional e a estrutura curricular.

Em decorrência das mudanças que ocorrem nas relações de produção da sociedade, ocorrem, também, mudanças no desenvolvimento das ciências e técnicas que dão suporte a essa produção e, consequentemente modificam-se as práticas sociais que decorrem dessa produção. Tal fato provoca um movimento de surgimento e

unesp

desaparecimento das profissões. Daí poder dizer-se que o perfil do profissional é definido em função do conceito de competência desejada e socialmente requerida.

O delineamento do perfil profissional deve se dar com base num conceito de competência aberto que viabilize a transformação como prática social, possibilitando o conhecimento profissional e consiste na definição das tarefas, das funções que este profissional deve realizar na sociedade.

A definição do perfil profissional deve se dar na Universidade em dois momentos: o da discussão e o da organização. O momento da discussão pelos docentes de um curso visa o conhecimento e o aprofundamento da situação atual do profissional no mercado de trabalho, em função das necessidades regionais com vista à conscientização própria e dos ingressantes no curso acerca do perfil do profissional desejado.

A organização do curso, em função do perfil do profissional a ser formado, deverá envolver a especificação das capacitações que o profissional deve apresentar ao concluir o curso, de caráter geral e, a determinação das capacitações mais específicas, considerando, individualmente, as área de conhecimento ou linhas curriculares englobadas pelo curso, bem como a especificação das capacitações e graduação da a aquisição delas através dos conteúdos das disciplinas.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

A estrutura pode ser entendida como uma rede de disciplinas que contém conceitos e ações organizadas em seqüência e complexidade crescente.

Estrutura curricular ou currículo (corpo estruturado de disciplinas) é, em última análise uma estrutura conceptual que deve ter o significado de um "mapa" para que o aluno chegue a perceber, com clareza, as relações parte- todo no jogo disciplina-perfil profissional.

A estruturação curricular hoje se faz com disciplinas: perfil e a partir daí seleciona-se as disciplinas que são seqüenciadas conforme a complexidade e aprofundamento crescente, graduando relações e dependências vertical e horizontalmente entre as disciplinas e sem disciplinas : através de problemas, simplesmente organizados a partir de objetivos definidos a exemplo das áreas de saúde que têm organizado a formação do profissional deste modo. O delineamento dessa estrutura curricular se dá pela definição de habilitações e definição de linhas curriculares.

Na estruturação estão presentes duas dimensões: os fatos, conceitos, princípios e generalização do conhecimento e os modos pelos quais o conhecimento é investigado e aplicado.

A estruturação curricular é constituída assim, por dimensões de conteúdo e processo e tem apoio nas disciplinas que é sua unidade básica. As disciplinas são partes

unesp

de uma estrutura conceptual maior que é o currículo e tem por objetivo maior a formação de um profissional competente.

Projeto político- pedagógico

Quando se pensa na formação de qualquer profissional é importante que se tenha em mente o tipo de profissional que se quer formar, profissional este que deve ter um perfil voltado para as necessidades vigentes no mercado de trabalho, devendo-se portanto fazer uma análise dessas necessidades com vistas a,

> *"abrir horizontes para a auto formação, através da consciencalização de suas lacunas, problemas, interesses, motivações. Outras vezes, centrando-se no formador, procura, sobretudo, a eficácia da formação através do ajustamento entre a formação esperada pelos formandos e a formação dada pelo formador ou pela instituição formadora."* (RODRIGUES, 1993:11,13).

Segundo essa autora a necessidade dessa análise se dá associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, capaz de fornecer informações precisas que orientem e guiem a ação. É enfatizado ainda pela autora que existem duas perspectivas nessa análise: uma que é definida pela intenção de ajustamento entre a "procura" de formação e a "oferta" da mesma, e outra que é definida pelo oposto, ou seja, pelo ajustamento da "oferta" à "procura" de formação, *tratando-se de fazer coincidir a formação dada com a formação desejada,* (22,23).

unesp

A primeira perspectiva tem como essencial a formação consciente ouvindo o formando e a interpretação os dados resultantes. No segundo caso a intenção é sobretudo permitir ao formando ter consciência dos efeitos do poder e abrir perspectivas para ele se apropriar do processo da sua formação.

Tomando-se a emancipação do homem como princípio norteador na elaboração curricular não podemos conceber como currículo, uma matriz curricular, um conjunto de disciplinas hierarquicamente organizadas, mas, toma-se como essencial a existência de um projeto curricular, ou melhor de um projeto político- pedagógico para um curso desta natureza, como um projeto educacional de cunho político como instrumento de luta contra a dominação social.

Para FUSARI (1995:102), o termo projeto pode ser concebido como "*um documento que contém um conjunto de decisões, procedimentos, instrumentos e ações articuladas na direção da superação dos problemas numa realidade específica*", e a junção dos adjetivos político e pedagógico a esse termo é o que garantirá a "*não neutralidade dessa documentação*" e o "*compromisso com o pedagógico, com a pedagogia como ciência da e para educação* ", ou seja, como ciência que orienta a prática profissional dos docentes.

Segundo ALMEIDA, Projeto Pedagógico

> *consiste na apresentação e sugestões de objetivos e diretrizes pedagógicas, políticas, técnicas, científicas e sociais. Independente da área, seja exata, biológica, humana... aclarar o sentido de que todo Projeto Pedagógico tem implícito ou explícito a visão de homem, a visão de mundo e a visão de educação de um curso. Para isso temos que ter clara as DIRETRIZES DA INSTITUIÇÃO (sociais, políticas, econômicas) e seus OBJETIVOS no sentido de verificarmos o que, a Universidade espera do cidadão que ela está formando.* (1995: 70).

Um Projeto Político- Pedagógico *revela uma aposta feita a priori, indicando a crença de um grupo de profissionais na possibilidade de transformação de uma dada realidade* (FUSARI, 1995:102).

Segundo SOUZA(1995:90-91), o Projeto Pedagógico

> "*corresponde a uma necessidade de formação dos sujeitos pelo desenvolvimento de capacidades relevantes para sua atuação na sociedade. Implica, pelo menos, em uma dimensão cognitiva (conhecimento/raciocínio) e uma dimensão moral(ética) . E envolve capacitação nas dimensões profissionais e de cidadania*".

A necessidade de um projeto pedagógico em qualquer que seja o nível de ensino, segundo MARIN (1995:77), advém dos estudos de nossa realidade os quais vêm compondo quadro configurador da educação como ação socialmente injusta,

descontínua, confusa, fragmentada e improvisada, num diagnóstico desqualifiquador do ensino que já atinge todos os âmbitos de nossa escolarização.

Para RAFHAEL, além dos conhecimentos teórico- práticos necessários à formação do profissional competente inserido na cultura específica de sua área de ação, é essencial que se tenha também o trabalho humano- que tem uma conotação de produção- como a síntese da atividade econômica do homem. Neste contexto a prática aprendida pelo homem não pode ser vista apenas como uma mera prática, mas sim

> *"como uma prática produtiva em coerência com a intencionalidade de quem a realiza e suas significações na cultura. Por isso ela precisa de uma mediação pedagógica, precisa fazer parte da proposta que se elabora para um curso, visando um profissional ideal" (1995-51).*

A revisão destes conceitos básicos possibilita a visualização da importância de que a formação do educador competente esteja voltada para o papel sócio- político da educação, pois através dela torna-se possível instrumentalizar o homem para que este se constitua num agente de mudanças da realidade em que atua. Com base nesta fundamentação teórica, parti para a coleta e análise dos dados.

O capítulo seguinte é destinado à apresentação dos dados.

CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Neste capítulo foi feita a identificação e retrospectiva do Curso de Pedagogia a nível nacional, a contextualização do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão e ainda a exposição do que foi coletado nas entrevistas e questionários com os egressos, dos questionários feitos com os professores, os chefes dos departamentos de educação I e II e coordenador do curso. Essa parte da pesquisa foi bastante gratificante na medida que possibilitou um maior conhecimento acerca da visão dos meus antigos companheiros de faculdade e do próprio curso.

1 - CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de professores em nível superior no Brasil tem suas origens nas Escolas Normais, depois nos Institutos de Educação.

O Curso de Pedagogia no Brasil foi criado na década de 30, em cujo período se deu a manifestação de fatos educacionais circunscritos aos debates sobre as primeiras



universidades brasileiras, fatos educacionais estes que são a causa e conseqüência do conjunto de acontecimentos sócio- econômicos culturais da década.

Desde de 1901, o ensino particular investia na formação de professores em nível superior, mas somente na década de 30 foi delimitada a institucionalização das escolas superiores formadoras de professores para atuarem no ensino médio e normal.

Dos anos 30 até os anos 60 os estudos pedagógicos, em nível superior, tanto os públicos, quanto os privados, se desenvolveram de forma lenta e irregular, podendo-se relacionar como causas as seguintes: a resistência à mudança por parte dos mecanismos sociais; o desprestígio dos estudos destinados à formação de professores em relação a outras áreas do saber; a falta de escolas com instalações apropriadas para o desempenho desta função; as adaptações sucessivas que foram sendo feitas nas escolas normais e institutos de educação, que a cada decreto reformador do ensino se ajustavam ou se elevavam progressivamente ao nível superior; a superposição de uma seção, departamento ou curso às instituições de estudos gerais, como exemplo, uma seção de pedagogia agrupada a outras seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e a instalação tardia das Faculdades de Educação, que se dá apenas a partir da reforma universitária de 1968, apesar de terem sido criadas legalmente desde 1931.

Segundo TEIXEIRA (apud BRZEZINSKI 1994:334), a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, fundada em 1932 foi a escola pioneira na elevação dos estudos pedagógico para o nível universitário,

> *"ela marcou o sentido do que é uma escola profissional destinada à licença do magistério de nível primário, médio e*

> *superior e ao preparo de especialista em educação, cujos graus universitários correspondem ao bacharelado e o título de licenciado em magistério e em especialização profissional no campo da educação. Em nível pós-graduação forma Mestre e Doutor".*

Teixeira objetivando definir a identidade da Escola de Professores faz distinção entre o Instituto de Educação Geral e o Instituto de Educação Profissional, sendo que o primeiro ministra o ensino sob o ponto de vista intelectual do aluno, colhe subsídios para sua formação cultural, e o segundo, tem como objetivo atender as necessidades do aluno no exercício de sua profissão, instrumentalizando-o para o trabalho.

A Escola de Professores, originou-se do Instituto de Educação da UDF foi criada para *"atingir o objetivo de formar professores para todos os graus"* (BRZEZINSKI, 1994) e segundo CHAGAS (apud BRZEZINSKI, 1994) "a identidade do Curso de Pedagogia encontra-se no projeto de Escola de Professores idealizado por Anísio Teixeira". Para ele *"a formação do magistério para início do escolarização implica em aprofundamento de estudos, que não se esgotam nos currículos da Escola Normal".*

A polêmica da identidade do Curso de Pedagogia que perdura até os dias atuais decorreu principalmente de sua primeira finalidade quando no início de sua implantação, pois em 1939 o curso ao ser criado tinha o objetivo de formar professores primários, mas já aí fora evidenciado também o despreparo dos professores secundários, exigindo prioritariamente a formação deste; cria-se aí a crise de identidade do Curso.

unesp

Em decorrência das atitudes repressivas do Governo Autoritário após a Intentona Comunista a experiência da UDF foi interrompida em 1938, e assim não vigorou novamente a formação pedagógica a nível superior, e somente em 1939, é que a Faculdade Nacional de Filosofia, criada desde 1937, vai substituir o "disciplinamento" do Curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia foi regulamentado nas do linhas bacharelado, que seguia o esquema 3+1, no qual são necessário três anos para cursar o conteúdo especifico da área do saber e mais um ano para didática. Assim nos períodos iniciais do curso eram estudadas as generalidades como conteúdo de base- a teoria da educação- e superpunha-se o especifico num curso a parte - o de Didática da Pedagogia - que nem todos os bacharéis em pedagogia cursavam.

Percebe-se uma ambigüidade no Curso de Pedagogia visto que, ao dissociar o conteúdo da Pedagogia do conteúdo da didática provocava uma ruptura entre o conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo, estabelecendo a dicotomia entre conteúdo e método, como se "*um não fosse em grande parte função do outro na perspectiva de preparo do magistério*" (CHAGAS apud BREZEZINSKI. 1994 :337).

Pode-se elencar como determinantes para a falta de identidade do Curso de Pedagogia, que perdura até os dias atuais, os seguintes:

- a função do bacharel em Pedagogia formado em técnico em educação, nunca ficou precisamente definida;

- a inversão da origem do processo de investigação teórica neste campo do saber em relação ao estudo de outras ciências;
- a inexistência de um conteúdo especifico próprio, diferente do que acontecia nas outras áreas dos conhecimentos.

Apesar da "redemocratização brasileira" a partir de 1945, permitindo paulatinamente a retomada dos princípios liberais no que se referia ao aspecto educacional, a retomada dos princípios liberais no que se referia ao aspecto educacional, a posição do Curso de Pedagogia continuava inalterada, e os seus técnicos- egressos que continuavam sem uma função definida no Ministério da Educação reivindicavam novos espaços; através de atualização e aperfeiçoamento, tendo assim acesso ao Curso de Orientação Educativa, e podendo atuar como Orientadores Educacionais no sistema de ensino.

O parecer 251/62, do Conselheiro Valnir Chagas do Conselho Federal de Educação reforçou ainda mais o esquema 3+1. Na introdução deste Parecer, (seu relator conselheiro Valnir Chagas) é argumentado que duas vertentes se posicionam sob os rumos do Curso de Pedagogia: uma que pretende sua extinção pela inexistência de um conteúdo especifico próprio; e outra, que defende a existência do curso mais assentada na hipertrofia desse conteúdo. Nesta o autor do parecer dá razão às duas posturas, porém quinze anos após em 1976 o mesmo conselheiro propõe a extinção do curso, usando como justificativa a mesma de 1962.

A fixação de um currículo mínimo da Pedagogia em 1962 fora a perspectiva viável para o problema da formação do professor, pois se as Escolas Normais

Superiores, que assumiram as funções do Curso de Pedagogia, logo foram extintas, tendo passado para os Instituto de Educação a formação do administrador e do orientador educacional de nível primário a nível de curso pós- normais, enquanto que os orientadores educacionais de nível médio seriam formados em cursos de pós- graduação nas Faculdades de Filosofia.

Neste contexto a fixação desse currículo mínimo para o bacharelado de pedagogia consistia em sete matérias para o bacharelado:

- Psicologia da Educação;
- Sociologia(Geral da Educação);
- História da Educação;
- Filosofia da Educação;
- Administração Escolar;

As duas matérias que completariam o curso seriam as chamadas matérias de caracterização e deveriam ser escolhidas entre as seguintes: Biologia, História da Filosofia, Estatísticas, Métodos e Técnica da Pesquisa Pedagógica, cultura brasileira, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais da Educação, Teoria e Prática da Escola Primárias, Teoria e Prática da Escola Média de Orientação Educacional.

No parecer 292/62 fôra fixado o currículo da Licenciatura, persistindo ainda a dualidade na Pedagogia: bacharelado x licenciatura, um formando o técnico e outro formando o professor da escola normal respectivamente.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em 1969, durante o Governo militar o Curso de Pedagogia é novamente reformulado, fazendo parte da Faculdade de Educação decorrente da Reforma Universitária.

Neste momento os legisladores, na certeza de definir uma política profissional de absorção do egresso, posto que estavam convictos que definiram a identidade do curso, dos especialistas, das suas funções específicas na escola e nos sistemas de educação.

No parecer 252/69, foi regulamento o Curso de Pedagogia, que a partir de 1970 passou a orientar a constituição de todas as propostas curriculares do referido curso.

Segundo o conselheiro Valnir Chagas, o curso se estrutura com uma parte comum e outra diversificada, posto *"que a profissão que corresponde ao setor da Educação é uma só e, por natureza, exige modalidades diferentes (especializações) a partir de uma base comum e outra diversificada"*.

Esse Parecer aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, uma vez que o título a ser obtido era unicamente o de licenciado, posto que os "*portadores do diploma de Pedagogia, em principio sempre devem ser professores do ensino normal*". CHAGAS apud BRZEZINSKI,(1994: 343).

Já no final da década de 70 a maior preocupação entre os educadores brasileiros envolvidos com a formação dos profissionais da educação, era com a reformulação ou até mesmo com uma possível extinção do Curso de Pedagogia, pois

mais uma vez a crise de identidade do curso era motivos de critica divulgada na nova regulamentação dos Estudos Superiores de Educação proposta pelo Professor e Conselheiro Valnir Chagas, não tendo sido implantada devido ao então Ministro da Educação Ney Braga, que sustou essa resolução, devolvendo-as ao Conselho Federal de Educação.

Do conjunto de Indicações não homologadas pelo Ministro da Educação, a mais preocupante neste aspecto é a 70/76 que trata da regulamentação do preparo dos especialista da Educação e da formação de professores para a Educação Especial, ou de excepcionais.

O Curso de Pedagogia até então era direcionado por dois objetivos principais: *"o de formar pessoal docente para o magistério pedagógico de 2° Grau e formar especialistas não- docentes para as escolas de 1°e2° Graus"*. Reduzira-se então às disciplinas pedagógicas das licenciaturas, visto que nessa indicação não mais se formariam no Curso de Pedagogia o professor de 2° Grau e sim o professor das séries iniciais, incluindo-se a pré- escola e também não mais se formaria o especialista não-docentes que passariam a ser formados em habilitações posteriores à graduação. Assim o conteúdo do Curso de Pedagogia ficou totalmente vazio.

Sob esta ameaça os educadores brasileiros envolvidos na formação do profissional da educação articulam um movimento de resistência promovendo ações de resistência expressadas através de estudos, debates e propostas que tiveram como marco inicial o Seminário de Educação Brasileira, realizado na UNICAMP- Campinas em 1978, decorrente de uma pesquisa em nível nacional, sobre a redefinição dos Cursos de

Pedagogia, e em decorrência deste seminário, houve a publicação da produção científica sobre o tema, A REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (criada pelo CEDES- Centro de Educação e Sociedade) e o CADERNO ANDE (Associação Nacional de Educação).

Em 1980 é criado em São Paulo o Comitê Pró- Formação Educador e que tinha sua sede em Goiânia.

Em 1981 foram realizados Seminários Regionais, preparatórios do Encontro Nacional realizado em novembro de 1983 em Belo Horizonte. Neste seminário, numa manifestação coletiva, os participantes decidiram romper com o poder centralizado do MEC e criam a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador CONARCFE.

O documento Final do Encontro Nacional é composto por um conjunto de Princípios Gerais norteadores das reformulações curriculares e tiveram como autores todos os educadores e alunos das licenciaturas do país, cujo objetivo comum era a valorização da escola pública e seus profissionais.

Atualmente no texto LDB a formação dos profissionais da educação para atuarem na educação básica deverá dar-se em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena, admitindo como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental de nível médio na modalidade normal.



A formação dos profissionais da educação é inovada principalmente pela criação dos institutos superiores da educação que manterão: os cursos formadores de profissionais para a educação básica, incluindo o curso normal superior para formar os docentes para a educação infantil, e para as quatro séries inicias do ensino fundamental; programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que quiserem se dedicar à educação básica e; programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis(art. 63).

A formação dos especialistas da educação: Administração Escolar, Planejamento Escolar, Supervisão Educacional, Inspeção Escolar e Orientação Educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós - graduação, a critério da instituição de ensino, sendo essencial a garantia de uma base comum nacional para esta formação(art. 64).

Hoje o curso de Pedagogia está em discussão. Deve ser ampliado deixando de ser apenas a formação do professor. O pedagogo de empresa, da polícia, supervisor bancário, pedagogo da aeronáutica, pedagogia em hospitais, etc. Serão outras áreas.

1.1 - O CURSO DE PEDAGOGIA - UFMA

Através dos documentos analisados O Curso de Pedagogia da UFMA se apresentou como segue. Teve sua origem como um dos integrantes da antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão foi fundada em 15 de agosto de 1952, por força do Decreto Federal n° 32.606 de 23 de abril de1953, assinado então pelo presidente

Getúlio Vargas, e tinha a autorização de funcionar com quatro cursos previstos: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História e Pedagogia, cujo objetivo era formar bacharéis licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico.

A responsabilidade de manter a Faculdade de Filosofia era da Fundação PAULO RAMOS desde sua fundação mas em 31 de dezembro de 1959, Carvalho sancionou o desligamento da Faculdade de Filosofia desta Fundação, dando- lhe autonomia administrativa e econômica- financeira, sendo que a **SOMACS**, - Sociedade Brasileira de Cultura Superior- assumiu a responsabilidade da Faculdade de Filosofia.

A SOMACS, é entidade criada EM 29 DE JANEIRO DE 1955, pelo Arcebispo D. José Delgado, com a finalidade de promover, no Estado, a cultura superior através da atividade de uma biblioteca, um teatro, faculdades e da Universidade Católica.

O Curso de Pedagogia da Faculdade de São Luís tinha duração de 3 anos, com o objetivo de formar bacharéis em áreas de conteúdo, e o bacharel de pedagogia estava habilitado para desempenhar as funções de "técnicos em educação", sendo que o Curso de Didática era efetivado após o Curso de Bacharelado com a duração de mais um ano de estudos, consignando o título de licenciado aos que concluíssem as obrigatoriedades.

Assim o Curso de Pedagogia das Faculdades de São Luís era realizado a partir do 'Esquema 3 + 1', ou seja, Bacharelado e Licenciatura.

Em anexo Grade Curricular do Curso de Pedagogia face às diretrizes emanadas no Decreto- Lei n° 1.190/39, de 4 de abril de 1939. (**ANEXO 1**)

A partir de 1951, foi introduzido também ensino da Cultura Religiosa nos três anos Bacharelado e no de Didática, além da disciplina de Introdução a Filosofia.

A formatura da primeira turma de licenciados do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia de São Luís se deu em 14 de dezembro de 1956.

Em 05 de Outubro de 1961, às fls. 85 do livro de Ata da Congregação da Faculdade de Filosofia, foi lavrada ata na qual foi modificada a denominação dessa instituição, que passa a chamar-se Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Tinha-se como justificativa para tal modificação a criação da Universidade Federal do Maranhão reconhecida em 22 de julho de 1961, gozando essa Faculdade do regime universitário por ser incorporada.

No período de 1963 a 1968, aconteceram constantes mudanças no Currículo (Escrito)[3] do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão. Em anexo o currículo que vigorava em 1963. (**ANEXO II**)

Com a implantação do parecer 251/62, que trata da fixação do currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, as alterações do currículo no Curso de pedagogia tornaram-se bastante freqüentes. Em 1964 foram incluídas as disciplinas de Língua Inglesa na 1° série, Psicologia Educacional na 2° série, Introdução à Educação na 3° série e Educação Comparada, Técnicas Audiovisuais, Biologia, Orientação Educacional, Psicologia da Educação e Administração Escolar na 4ª série.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Em 1970, face às exigências do Decreto- Lei n° 53 de 18 de dezembro de 1966, art. 4 ,parágrafo único, complementado pelo Decreto- Lei 252 de 28 de novembro de 1967 (determinando a transformação das Faculdades de Filosofia e sobretudo comprometida com a Lei n 5.540), efetiva o atendimento da legislação em vigor, desmembrando a antiga Faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e de Letras e artes, alocadas no Centro de Coordenação de Estudos Gerais.

Tendo em vista o 2° parágrafo do art. 4 do Decreto 252/67 que prescreve o seguinte: "a competente formação pedagógica ficará a cargo da unidade própria de ensino profissional e pesquisa aplicada" e, por força do Parecer 252/69 do Conselho Federal da Educação, a FUM cria a Faculdade de Educação -FACED- pela Resolução 84/71 do Conselho Diretor, aprovada pelo Decreto n° 67.048 de 13 de agosto de 1970 do CFE. Esta unidade de ensino era responsável pelo Curso de Pedagogia com suas múltiplas habilitações e licenciaturas, absorvendo de imediato os professores de matérias pedagógicas lotados nas Faculdades de Ciências e Letras.

O currículo da FACED, em 1971, apresentava um elenco de disciplinas classificadas como requisitos, pré e co-requisitos, elegendo assim o regime de crédito escolar. Esse currículo foi reformulado, face às determinações dos decretos 53/66 e 252/67, que estabeleciam a divisão do curso de graduação em 1° ciclo - ciclo básico - e 2° ciclo - ciclo profissionalizante. Considerando ainda as normas contidas no Parecer 252/67, e na Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação em 1977, o curso estava organizado do seguinte modo: o primeiro ano geral de estudos básicos referentes ao 1° e 2° ciclos, com uma parte inicialmente comum obrigatória a todas as habilitações

unesp

e posteriormente uma parte diversificada. Esta divisão objetivava uma formação geral e uma formação para cada habilitação respectivamente.

Em 1987, o CONSUN -Consêlho Universitário da UFMA- aprova uma nova Proposta de Reformulação curricular para o Curso de Pedagogia e que está em vigor até os dias atuais.

De acordo com o art. 2 o currículo pleno do Curso de Pedagogia para a Habilitação das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, terá duração de 2.490 horas/aulas, correspondentes a 147 créditos; para a habilitação de Administração Escolar de 1° e 2° graus, de 2.700 horas/aulas, correspondentes a 165 créditos; para a habilitação de Orientação Educacional, de 2.760 horas/aulas, correspondentes a 169 créditos; para a habilitação de Supervisão Escolar de 1° e 2° graus, de 2.580 horas/aulas, correspondentes a 157 créditos e para a habilitação de Inspeção Escolar de 1° e 2° Graus, 2.580 horas/aulas, correspondentes a 158 créditos.

De acordo com o art. 4 da Resolução 49/87 do CONSUN, o aluno para integralizar o currículo pleno do Curso de Pedagogia, deverá cursar as disciplinas classificadas como nucleares, complementares e de legislação específica que são obrigatórias.

No art. 5 é exigida também para a graduação a aprovação em estágio supervisionado com pelo menos 07 créditos e 315 horas para a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau e 05 créditos e 225 horas para a habilitação escolhida e que será concluído com relatório circunstanciado das atividades



2- RESULTADOS OBTIDOS COM AS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

A - Resultados das Entrevistas com os Egressos

Nas entrevistas, procurou-se entrevistar o maior número possível de egressos do Curso de Pedagogia do 2° semestre de 1995, residentes em São Luís e que estão exercendo atividades no campo do magistério. As questões foram feitas no sentido de se conhecer até onde o estágio supervisionado das disciplinas do currículo básico da Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas contribuiu qualitativamente na formação destes egressos, no que diz respeito à prática pedagógica hoje desenvolvida por eles.

Os resultados obtidos foram os seguintes:

Opinião referente ao currículo estudado

Egresso A

"Na minha concepção, o currículo estudado está incompleto pois não tem nenhuma disciplina voltada para a educação especial ou para a educação de adultos. Isso só para começar".

Egresso B

"O atual currículo não dá conta de formar o profissional que o campo de trabalho requer apesar de ter um currículo tão extenso".

Egresso C

"O curso hoje forma profissional que não são tão necessários no atual momento, acho que deveríamos ter uma formação mais voltada para o ensino de 1° Grau que é a nossa maior demanda social no momento".

Egresso D

"A bibliografia trabalhada foi muito limitada e os estudos feitos em outras disciplinas do currículo pareciam dissociadas. Penso ainda que esse estágio deveria ser realizado pelo menos no meio do curso e com uma carga horária maior".

Egresso E

"Acho que esse currículo não está acompanhando as evoluções da sociedade e nem atende mais as necessidades do mercado de trabalho".

Prática desenvolvida nos campos de estágio

Egresso A

"A realização do estágio, pelo menos 'do meu estágio' ficou muito a desejar, a começar pelo acompanhamento do professor regente da disciplina e também próprio campo de estágio, que não está preparado para nos receber e nem nós estamos preparados para ele".

Egresso B

"A desarticulação entre o calendário da Universidade e o do campo de estágio prejudicou bastante, as vezes quando estamos chegando, a escola está entrando de férias. As greves das universidades favoreceram esses entraves"

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Egresso C

"A prática no campo de estágio foi prejudicada devido o fato de termos que fazer nas classes do mesmo jeito que o professor da escola fazia. Teorizávamos sobre uma educação progressista, mas exercíamos uma educação tradicional".

Egresso D

"Penso que os campos de estágios deveriam ser melhor selecionados, pois nunca pude por em prática o que via na Universidade. A interdisciplinaridade por exemplo, eu nunca pude fazer, pelo menos para saber se estava no caminho certo ou não".

Egresso E

"Os conteúdos trabalhados no campo de estágio não eram selecionados com antecedência, visto que tínhamos que seguir o programa da escola e isso atrapalhava um pouco porque ficávamos com pouco tempo para trabalhar".

Prática realizada hoje no campo de trabalho

Egresso A

"As vezes fico perdida, pois estou exercendo um cargo de coordenador pedagógico e as vezes sinto que não tenho toda a formação que necessito para assumir tal responsabilidade. Um coordenador tem que fazer de tudo um pouco, as vezes é administrador, outras é supervisor, orientador, professor".

unesp

Egresso B

"A formação passada pelo Curso de Pedagogia está um tanto fragmentada e isso prejudica minha atuação. Não que a culpa seja só deles, mas penso que um redimensionamento das disciplinas, da carga horária e, principalmente um acompanhamento maior por parte dos professores nos estágios, melhoraria bastante a formação técnica dos alunos".

Egresso C

"Após ingressar no mercado de trabalho, é que comecei a me questionar sobre o que estudei na Universidade, em que me especializei, e para meu desespero constatei que o que aprendi foi muito pouco, me especializei em duas áreas quase que extinta hoje".

Egresso D

"Estou bastante apreensiva, pois como especialista que sou (supervisor) não consigo trabalhar na área pois esse profissional é mais aceito no ensino público e isso só através de concurso a nível de magistério possuo a formação para o ensino de 2 Grau. Por enquanto estou lecionando em escola particular".

Egresso E

"Estou me sentindo perdida na minha área, pois não consigo fazer uma integração de tocas as teorias que estudei e a prática de ensino. Muitas vezes apelo para a postura tradicional por não ter saída e isso com certeza é o reflexo da fragmentação do nosso estágio supervisionado".



B - Resultados dos Questionários dos Egressos

O questionário que fora aplicado aos egressos tinha como objetivos básicos identificar a base conceitual, referente aos fundamentos da Educação que define e orienta a sua conduta profissional, conhecer aspectos de sua formação teórica, saber sua opinião sobre a prática educativa desenvolvida pelos professores e captar-lhes a opinião sobre as atividades da Prática de Ensino que tiveram.

1 - Quanto aos motivos que o levaram a ingressar no curso

Com esta questão, desejo saber por quais motivos o egresso optou pelo curso ao ingressar na Universidade.

Egresso A

"Por ter feito o curso de magistério, achava que o Curso de Pedagogia era uma continuação mais aprofundada de tudo o que eu já tinha visto, era o curso que mais se identificava com o curso de magistério".

Egresso B

"A vivência profissional na área da educação e a necessidade de aprimorar a prática pedagógica".

Egresso C

"A opção de desenvolver as minhas habilidades como mestre, a necessidade de aprender mais sobre esta função".

Egresso D

"Conhecer a teoria para aprofundar a prática".

Egresso E

"Por que sempre tive vontade de ingressar no campo do magistério, apesar de não ter cursado o magistério a nível médio".

Egresso F

"O Curso de Pedagogia é a extensão do 2° Grau, visto que fiz o magistério".

Egresso G

"A não aprovação no vestibular para o Curso de Direito. No início do Curso de Pedagogia detestava, tentei até transferência, a partir do 3 período me apaixonei".

Nesta questão, constatou-se que com exceção de um dos egressos, todos tinham interesse em se tornar professor, fosse por vocação, como no caso do que não havia cursado o magistério a nível médio, fosse como aprofundamento teórico ou ascensão profissional.

2 - Como você diferencia um Ensino Doutrinário de um Ensino Educativo?

Com esta questão, procurou-se conhecer a opinião do egresso sobre a concepção de educação que lhe foi passada de acordo com o ensino dado.

Egresso A

"O ensino educativo possibilita a crítica".

Egresso B

"O primeiro domestica o educando enquanto que o segundo pode libertá-lo, ou seja, fornece-lhe subsídios para uma postura crítica".

Egresso C

"No ensino educativo você tem possibilidade de reclamar, de opinar"

Egresso D

"O ensino doutrinário é marcado expressivamente pela obrigação, imposição do saber, enquanto que o ensino educativo se caracteriza pela espontaneidade, pela liberdade de questionamentos baseando-se nos direitos e também deveres".

Egresso E

"O ensino doutrinário limita sua visão de mundo, pois não possibilita o questionamento, o conhecimento é unilateral, enquanto que o ensino educativo é aquele que abre ao educando novas perspectivas e novas formas de ver o mundo".

Egresso F

"Doutrinário: ensino que serve de base para a instrução de uma doutrina, ensino fechado, restrito; educativo: é o que proporciona o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos, de acordo com a sociedade em que vive".

unesp

Egresso G

"Ensino doutrinário é o ensino que defende os princípios de um sistema religioso, político ou filosófico; ensino educativo é o ensino que proporciona ao indivíduo uma formação ampla na perspectiva de mudanças no contexto social".

Neste item, ficou evidenciado que os egressos possuem uma visão clara sobre essas duas faces do ensino e de como a opção por uma forma ou outra de ensinar pode tornar o homem um agente de mudanças ou simplesmente mero reprodutor do sistema instituído.

3- Como você define ideologia?

Nesta questão o objetivo foi saber como o egresso concebe a ideologia, se ele a identifica ou não como meio de dominação e ainda saber se eles eram capazes de discernir a ideologia veiculada na Universidade, relativamente ao Curso de Pedagogia.

Egresso A

"Um conjunto de idéias elaboradas".

Egresso B

"Toda idéia que traz em si a concepção de um grupo, classe, etc ".

Egresso C

"São interesses de determinados grupos que são repassados para outros grupos de forma camuflada".

Egresso D

"A maior expressão de dominação que uma classe pode exercer sobre outra sem que esta venha ser tão esclarecida".

Egresso E

"A maneira de escamotear a realidade em favor de um determinado grupo".

Egresso F

"Conjunto de idéias ou convicções".

Egresso G

"Formação de idéias abstratas e/ou teorias das idéias".

Percebe-se claramente que eles têm esse conceito formado e talvez sejam capazes de identificar um discurso ideológico.

4 - O que você entende por interdisciplinaridade? Como no âmbito do seu curso isso aconteceu?

Nesta questão, objetivou-se saber qual a idéia do egresso sobre a interdisciplinaridade como conceito e como atividade prática e também saber como isso aconteceu na sala de aula.

Egresso A

"Uma filosofia que guarda uma íntima relação com a intersubjetividade. Uma questão de atitude. No curso não aconteceu".

Egresso B

"É a interrelação entre as disciplinas, programas e planejamentos. É o todo sem fragmentos".

Egresso C

"É favorecer condições em função das relações dinâmicas entre as disciplinas, num trabalho em comum tendo em vista a interação das disciplinas. No curso não aconteceu".

Egresso D

"É o processo pelo qual acontece um 'elo' de ligação entre todas as disciplinas. No curso aconteceu em parte, pois entre algumas disciplinas, principalmente as que os professores tinham um discurso político mais atuante e homogêneo".

Egresso E

"É o ensino que parte de um núcleo comum para embasar as diversas disciplinas de um currículo a ser estudado. Não aconteceu no nosso curso, apesar de se ter a educação como núcleo central".

Egresso F

"É um processo que estabelece relações em várias especialidades didáticas. No curso de Pedagogia falou-se algumas vezes, mas não aconteceu".

Egresso G

"É um processo de ação coletiva no sentido da globalização disciplinar dos conteúdos, estes contextualizados sócio, política, econômica e culturalmente. No Curso de Pedagogia aconteceu com freqüência na habilitação (supervisão)".

Estas respostas revelam que apesar dos egressos possuírem conhecimento teórico acerca do conceito interdisciplinaridade, sendo capazes, até de certa forma taxativa dizerem que esta não aconteceu no âmbito da sala de aula, ou que não existira no curso, pergunta-se se estes serão capazes de trabalhar interdisciplinarmente se não puderam contar com essa prática em seu curso de formação.

5- Hoje, sob seu ponto de vista como profissional da Educação qual deve ser o papel da avaliação na prática educativa que acontece na sala de aula? Como deve ser feita essa avaliação?

O principal objetivo desta questão foi saber como o egresso concebe a avaliação escolar e nos dizer como ela deve ser desenvolvida na sala de aula.

Egresso A

"A avaliação diagnosticará os problemas na sala de aula, para que haja uma intervenção".

Egresso B

"A avaliação diagnóstica deve feita durante o processo educativo e não no final do processo".

Egresso C

"A avaliação deve ocorrer durante todo o processo ensino- aprendizagem de forma que o aluno seja acompanhado dia a dia".

Egresso D

"A avaliação na minha prática tem sido um somatório de atitudes, atividades e outros elementos do comportamento, e dos conhecimentos adquiridos, pois vejo que as 'provas', muitas das vezes não medem conhecimentos, mas não deixa de ser um dos elementos analisados".

Egresso E

"O papel da avaliação deve ser antes de tudo diagnótica e preventiva (isso no caso dos alunos) e uma forma de redimensionar a prática do professor. Deve ser feita de forma democrática, clara e limpa".

Egresso F

"A avaliação deve ser feita para captar as dificuldades do avaliado e para que sirva de reflexão como resultado de trabalho. Deve ser qualitativa sempre".

Egresso G

"Como um constante diagnóstico participativo e coletivo, tornando-o acima de tudo um instrumento para aquisição de autoconfiança. Deve ser feita através de : a) processo dinâmico-contínuo, progressivo, assistemático e sistemático; b) quantitativas→ verificação de atividades avaliativas individuais; e, c) qualitativas→

visão ampla do trabalho educativo, enfatizando os aspectos valorativos, políticos e sociais, oportunizando auto-avaliação e avaliação coletiva".

Nesta questão, pelas respostas dadas ficou claro que para os egressos a avaliação vai além do ato de realizar provas no sentido de constatar se o aluno apreendeu ou não os conhecimentos repassados, e sim que esta prática avaliatória deve se constituir numa prática participativa transformadora, entendida como um processo gradual e progressivo, a serviço do sucesso escolar devendo ser sistematizada através de um processo contínuo que redimensione o fazer pedagógico.

Tal avaliação deve ser como ato político por professores e alunos, numa perspectiva de que se faça o julgamento entre a realidade concreta e a desejada tendo como base os pressupostos político, filosófico e a prática pedagógica.

6- Você considera que a teoria pedagógica é algo e que a prática na sala de aula seja outro completamente diferente? Explique isso.

Aqui, o objetivo era conhecer a visão do egresso sobre a teoria e a prática como conceitos básicos da Educação e se existe diferença quando se trata do conhecimento teórico e a atividade prática.

Egresso A

"As vezes sim, porque os discursos são distantes da realidade de como os sujeitos atuam".

Egresso B

"A teoria existe onde há prática. É bem verdade que existe teorias e teorias, práticas e práticas".

Egresso C

"Não, acho que as duas devem caminhar juntas, porque a teoria vai fundamentar a prática".

Egresso D

- *"Não que seja uma coisa completamente diferente, mas o que vem acontecendo é que estamos usando muitas vezes a teoria pedagógica certa no lugar desapropriado".*

Egresso E

- *"Não, a teoria deve sempre ser a base de toda a prática, no caso do professor este deve sempre ter o conhecimento teórico que sustente sua prática, para ter uma visão do futuro".*

Egresso F

- *"Não, porque a teoria e a prática só se distanciam quando o profissional não tem capacidade e responsabilidade para perceber a separação".*

Egresso G

- *"Não, só que o profissional (qualificado) tem que estar preparado para enfrentar os impasses, bloqueios e limitações para então questioná-los e superá-los".*

7- De uma forma geral, como você analisa a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em seu curso de formação acadêmica?

Aqui o objetivo foi, com base na resposta anterior, identificar, como se deu, na visão dos egressos, a prática pedagógica dos professores que lecionaram no curso, se realmente aconteceu a interação da teoria com a prática.

Egresso A

- *"Uma boa parte da prática desenvolvida em sala de aula foi tradicional".*

Egresso B

- *"Acredito que no geral a referida prática não dava conta da dinamicidade do processo educativo".*

Egresso C

- *"Encontramos muitos professores com discursos totalmente dissociados da prática, podemos dizer na verdade descomprometidos, mas também encontrei professores que trabalham de tal forma as disciplinas nos possibilitando ter uma visão crítica".*

Egresso D

- *"É muito diversificada, depende muito, as vezes o tipo de procedimento político que tornam os que estão envolvidos politicamente tentam transmitir isso pela sua atuação prática enquanto que os demais se desinteressam e só se preocupam com a transmissão de conhecimentos".*

unesp

Egresso E

• *"A grande maioria dos nossos professores, talvez por falta de um compromisso real com a educação optou pela forma tradicional de ensinar, apesar de se dizerem dialéticos".*

Egresso F

• *"No Curso de Pedagogia, como em outros cursos, os docentes se repetem, essa prática não é tão diferenciada no 2° Grau. Muitos então são sabedores do conteúdo, porém na hora de repassar é feito com cautela e restrinções".*

Egresso G

• *"Se compararmos com docentes de outras instituições que o mesmo curso de formação acadêmica é ótima, avaliando individualmente é boa, mas poderia ser melhor se houvesse compromisso, amadurecimento profissional e responsabilidade de alguns professores".*

Observando as respostas anteriores através das quais obteve-se a visão que o egresso possui sobre a teoria como fundamento da prática e as respostas desta questão, percebe-se uma quase unanimidade ao reconhecerem que nem sempre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores demonstraram uma integração real da teoria com a prática, ou seja, nos parece que houve um certo distanciamento entre os discursos proferidos e a prática desenvolvida.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

8- O que você considera como "Ética Profissional"?

Foi desejo se conhecer qual o conceito que o egresso tem sobre ética profissional.

Egresso A

- *"Uma prática que abrange o técnico e o político".*

Egresso B

- *"Postura crítica - docente diante de situações diversas e adversas".*

Egresso C

- *"É estar compromissado inteiramente com a clientela que está servindo".*

Egresso D

- *"São atividades morais e comportamentais que muitas das vezes nos orientam no relacionamento professor x aluno e demais profissionais da área afim".*

Egresso E

- *"É o respeito e cumprimento dos compromissos que se assumiu com nossa clientela".*

Egresso F

- *"É firmeza do profissional diante do que faz, sem se deixar levar em troca de vantagens pessoais".*

unesp

Egresso G

- *"Seria o profissional que acredita e faz valer o seu compromisso, seu dever, sua moral, sem se deixar corromper por situações que podem surgir no dia a dia".*

9- Sob seu ponto de vista, como você define um professor possuidor dessa ética?

Nesta questão o objetivo foi saber como o egresso identifica um professor possuidor dessa ética profissional.

Egresso A

- *"Um professor que se compromete ética e politicamente".*

Egresso B

- *"Prudente, competente e sobretudo comprometido com a causa da educação".*

Egresso C

- *"Um professor comprometido técnica e politicamente com o seu alunado".*

Egresso D

- *"Competente, bom instrutor e demasiadamente cooperador".*

Egresso E

• *"Um professor que se preocupa em dar um ensino de qualidade ao seu aluno, assumindo uma postura político- partidária com a classe menos favorecida".*

Egresso F

• *"É aquele comprometido realmente com a educação, que não mede esforços para fazer valer o seu ideal de luta e que essa luta não vise resultados individuais mas coletivos".*

Egresso G

• *"É um professor- educador ativo, crítico e criativo que ao assumir uma responsabilidade, não confronta seu compromisso com remuneração salarial".*

Claro está a inter- relação que o egresso faz entre a competência técnica do professor e o compromisso ético- político com sua clientela. Não interessa apenas o saber e o saber fazer, ou seja, o domínio do conteúdo e da metodologia, mas é, também o compromisso social do educador.

10- Fale um pouco sobre o seu curso de formação acadêmica.

Nesta questão procuramos saber como o egresso sentiu o seu curso de formação acadêmica.

Egresso A

- *"Um curso capenga".*

Egresso B

- *"Um curso excelente, um programa bom que pode ainda ser melhor, bons professores (com raras excessões), departamentos e coordenação inoperantes".*

Egresso C

- *"Embora durante o meu curso tenha ocorrido muitas falhas, em muitos pontos deixasse muito a desejar ele contribuiu para que eu tivesse uma visão mais crítica da realidade, que até então só com o curso de magistério era uma visão muito limitada".*

Egresso D

- *"O curso foi muito importante, embora que precise melhorar o nível dos nossos professores e desenvolver um currículo mais comprometido politicamente que venha ao encontro das nossas necessidades regionais e também amplie a visão política dos alunos, que contribua para uma transformação da realidade no âmbito nacional".*

Egresso E

- *"O meu curso teve muitos tropeços. Tive uma vasta formação teórica, principalmente no que diz respeito à conscientização política do professor, mas em se tratando das didáticas metodológicas de ensino, a formação prática por assim dizer, ficou muito a desejar".*

unesp

Egresso F

- *"Poderia ser melhor, visto ser um belíssimo curso e que trata de um dos segmentos mais importantes de nossa vida que é a educação. O curso precisa de profissionais compromissados e capacitados, caso contrário passará a ser apenas a continuidade de uma escola qualquer que formará profissionais também sem compromisso".*

Egresso G

- *"O curso deveria ter uma notoriedade melhor, pois tem profissionais que não cumprem com o seu papel com responsabilidade. Quantas vezes no embasamento teórico não só por falta do conteúdo na programação como também porque o professor entregava textos, nós xerocávamos e simplesmente não eram trabalhados dada a sua ausência freqüente".*

A formação acadêmica oferecida aos egressos não foi satisfatória, pois de acordo com as respostas recebidas percebeu-se um certo descontentamento por parte deles. Isso nos causa mais preocupações visto que deveria ser preocupação primeira na formação de educadores oferecer uma sólida formação acadêmica e técnica para o exercício das suas funções, centrada na competência intelectual, criatividade e construção de uma consciência profissional e política.

11- Quais foram os estágios supervisionados feitos em sua formação, qual a importância deles e como aconteceu a relação teoria e prática nesses estágios?

Nesta questão, o objetivo foi conhecer os estágios supervisionados do curso, a importância desses estágios na visão do egresso e como se deu a relação entre a teoria estudada na Universidade e a prática desenvolvida nos campos de estágios. Tudo isso na intenção de se saber se houve a recodificação das teorias apreendidas, na vivência concreta das práticas realizadas na sala de aula

Egresso A

• *"Tivemos os Estágios de Supervisão I e II e Prática de ensino I e II. Seria de fundamental importância se esses estágios não fossem tão rápidos. Quanto a relação teoria/prática, aconteceu de forma difusa".*

Egresso B

• *"Freqüentei os estágios de Magistério de 1° e 2° Graus, Administração escolar de 1° e 2° Graus. Representam o LINK (ligação) entre a vivência acadêmica e a profissional. A relação teoria e prática se deu através de micro aulas, aulas supervisionadas, seminários, debates e observação".*

Egresso C

• *"Estágio de Prática de 1° e 2° Graus e Estágio de Supervisão Escolar I e II. Quando entrei em contato com a prática, muitas vezes me assustei, angustiada por*

falta dessa relação, falta de conhecimentos específicos que me ajudassem na solução de determinados problemas".

Egresso D

• *"Estágio de Prática de 1° e 2° Graus e Estágio de Orientação Educacional I e II". Aqui eu posso destacar o privilégio que eu tive em pegar orientadores de estágios que me propuseram chance de aplicar as técnicas e os conhecimentos aperfeiçoando-me e contribuindo para uma melhoria da vida escolar".*

Egresso E

• *"Estágio de Prática de 1° e 2° Graus e Estágio de Supervisão Escolar I e II . Na época do estágio, senti dificuldades para por em prática a teoria aprendida no curso, até porque a prática pedagógica desenvolvida no campo de estágio é mais tradicional possível e tendo o próprio professor da classe como avaliador era impossível fugir desse 'marasmo' ".*

Egresso F

• *"Estágio de Prática de Ensino de 1° e 2° Graus e Estágio de administração Escolar. Não aconteceu essa ligação nos estágios de Prática de Ensino . Esses estágios servem apenas para forçar uma situação de constrangimento entre o estagiário e o professor titular da turma e dos alunos".*

Egresso G

• *"Foram feitos quatro estágios sendo dois de Prática de Ensino e dois de Supervisão Escolar de 1° e 2° Graus. A ligação entre a teoria e a prática não aconteceu em nenhum desses estágios. No estágio Supervisionado de Magistério existiu foi*



pressão do professor diante da insegurança dos alunos. Já no estágio de Supervisão Escolar, a escola faz questão de nos manter ocupados nos serviços burocráticos e, é obvio que supervisão não limita-se a preencher Quadro de Rendimento, é um trabalho mais amplo".

Pode-se constatar quase que uma unanimidade entre os egressos quanto a dissociação entre as teorias estudadas na Universidade e as práticas desenvolvidas nas escolas no campo de estágios.

Neste ítem temos mais um problema para nos preocuparmos pois o estágio oferecido ao futuro educador deveria constituir-se numa ação integradora, isto é, deve subsidiar o aluno a fim de que este , ao ser colocado em contato com a realidade possa articular a teoria com a prática, bem como adquirir e estabelecer trocas de experiências na sua prática pedagógica.

12- Enfim: na sua visão profissional o que faltou na sua formação? Quais seriam as suas sugestões para que seja(m) superada(s) essa(s) falha(s)?

Como última questão desejou-se saber aqui como o egresso concebe realmente a formação que lhe foi dada e colher suas sugestões para superar-se possíveis falhas nessa formação que está sendo oferecida aos estudantes de Pedagogia da Universidade Federal de Maranhão.

unesp

Egresso A

• *"Faltou uma visão mais global da realidade, que nos foi passada de forma fragmentada e diminuta".*

Egresso B

• *"Faltou interdisciplinaridade;. sugiro fundir os dois departamentos do curso num só e uma revisão nos programas das disciplinas".*

Egresso C

• *"De uma forma geral senti falta de conhecimentos relativos à Didática, Psicologia, Métodos de ensino, uma disciplina referente à alfabetização, disciplinas que nos levassem à pesquisa, uma melhor forma de estruturar o trabalho, maior articulação entre as disciplinas".*

Egresso D

• *"Mais comprometimento de alguns professores e uma maior participação dos alunos nesse processo. No meu ponto de vista a maior sugestão é estimular os professores a avançar no conhecimento, maior investimento em pesquisa, um maior envolvimento de alunos e professores com projetos de pesquisas e aplicação deste".*

Egresso E

• *"Faltou muita coisa, é difícil relacionar, mas como sugestões posso dizer o seguinte: maior comprometimento dos professores do curso. Um acompanhamento por parte da coordenação do curso. Uma reformulação no currículo que está muito*

cheio, porém ultrapassado e principalmente que os programas das disciplinas sejam sempre revistos, atualizados de acordo com a necessidade vigente"

Egresso F

- *"Faltou principalmente o desenvolvimento e envolvimento na parte burocrática da Administração Escolar. A professora desse estágio fez mais ou menos a sua parte, mas o tempo de duração do estágio é insuficiente. Esses estágios deveriam ser desde o princípio do curso e não apenas no término".*

Egresso G

- *"Faltou uma vivência maior da prática pedagógica, que deveria acontecer desde os primeiros períodos do curso, não só na pedagogia mas também em todos os cursos de licenciaturas, um exemplo rotineiro é o professor sem experiência ao ingressar na escola pública do Maranhão, além de não saber (preparar recursos didáticos, selecionar conteúdo etc) ministrar uma aula, desconhece até o diário de classe".*

De acordo com as respostas desta questão ficou claro uma insatisfação quase que unânime por parte dos egressos em relação a como vem se desenvolvendo o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, insatisfações estas que vão desde a ausência de uma articulação entre as disciplinas (interdisciplinaridade),o que evitaria a fragmentação do conhecimento repassado; um comprometimento maior por parte dos educadores que lecionaram no curso, educadores estes que deveriam ser os mediadores entre a cultura elaborada e os alunos, e que enquanto profissionais comprometidos politicamente com sua função, deverão ser os tradutores e executores de um projeto de dimensão histórica, objetivando o desenvolvimento do povo; a prática

unesp

pedagógica desenvolvida por esses professores, deveria mediar a aquisição ativa dos conhecimentos elaborados pelos alunos no processo de assimilação, apropriação, reelaboração e aplicação destes conhecimentos, tendo em vista tanto o desenvolvimento para a cidadania como à sua profissionalização; o currículo estudado que além de desatualizado, não possui em sua essência uma vinculação efetiva entre as disciplinas de formação geral e as profissionalizantes.

C - Resultados dos questionários aplicados aos professores

O questionário aplicado aos professores objetivava conhecer os motivos que os levaram a lecionar no Curso de Pedagogia, bem como a sua formação acadêmica, a disciplina que leciona e qual função dessa disciplina no currículo e sua importância na formação do professor, como é feita a seleção dos conteúdos a serem estudados na disciplina, quais as alterações que o professor faria no conteúdo da disciplina que leciona caso tivesse poder para isso e porquê. Além disso conhecer a visão que o professor tem de sua prática pedagógica, avaliação e seu envolvimento e compromisso com a educação.

1 - Porque você leciona no Curso de Pedagogia da UFMA?

Professor A

- *"Por opção e principalmente pelo caráter político e pedagógico do curso: educar educadores. É algo que faço com prazer apesar das constantes ameaças e descasos com a carreira do magistério por parte dos governantes".*

Professor B

• *"Porque eu decidi que, profissionalmente, a carreira do magistério a nível superior seria uma opção minha, em busca de realização, haja vista, que já havia passado por todos os outros níveis de ensino. Ademais sentir que poderia contribuir de alguma forma com a formação do educador".*

Professor C

• *"Por indicação do departamento, uma vez que não dispomos (ou melhor não existe) professores concursados para esta disciplina. Gosto da disciplina e faço sempre o possível para oferecê-la melhor à medida que a mesma é oferecida, ou seja, a cada semestre letivo".*

Professor D

• *"Sou licenciada em Pedagogia. Optei por exercer a profissão, fiz concurso para ingresso na carreira. Além de tudo isso, atuar na 'formação do educador' dá a sensação de que posso contribuir para a melhoria da qualidade do ensino".*

Professor E

• *"Por causa da minha formação e por considerar a profissão interessante".*

Professor F

• *"Por um processo natural na minha carreira do magistério".*



2 - Qual a sua formação acadêmica?

Professor A

• *"Graduado em Pedagogia e Educação Artística, especialização em Metodologia do Ensino Superior e mestranda em Educação".*

Professor B

• *"Pedagogia, Habilitação em Supervisão e Magistério, Especialização em Alfabetização, Planejamento Educacional e mestranda em Políticas Públicas".*

Professor C

• *"Farmacêutica- Bioquímica".*

Professor D

• *"Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior e Mestrado em Educação".*

Professor E

• *"Pedagogia".*

Professor F

• *"Pedagogia, Especialista em Metodologia e mestranda em Tecnologia Educacional".*

Os motivos aqui apresentados expressam uma identificação por parte dos professores com a profissão escolhida, visto que as respostas evidenciam uma

unesp

conseqüência natural. Com exceção de um professor, todos os outros questionados possuem formação acadêmica na área do magistério possuindo também cursos de aprofundamento na área educacional.

3- Qual disciplina você leciona e qual a função importância desta para a formação do educador?

Pretendeu-se neste item conhecermos a disciplina lecionada pelo professor e qual a função dessa disciplina no Curso de Pedagogia, bem como a sua importância na formação do educador competente. Essa fala é importante para entendermos as relações existentes entre as disciplinas do curso de formação do professor, as disciplinas que lecionam e o caráter técnico- político dessas disciplinas e principalmente sabermos como esses professores, responsáveis pela formação do futuro educador vêem essas relações.

Professor A

• *"Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1° e 2° Graus, História da Educação I e II e Introdução à Educação. Essas disciplinas são consideradas fundamentos da educação e integram juntamente com outras (sociologias, filosofias, etc), um núcleo de estudos voltados para a compreensão da educação nos aspectos filosóficos, econômicos, políticos sociais e sua relação com a estrutura do Estado quanto o seu financiamento, organização, etc . O professor não pode ficar limitado somente às disciplinas de caráter mais pedagógico ou aqueles específico de sua habilitação. Desse modo os fundamentos são essenciais para uma compreensão da Educação."*

Professor B

• *"Didática (nas licenciaturas), Prática de Ensino I e II. No caso específico da Didática é fundamental importância, desde que trabalhada numa perspectiva contextualizada e re- significada, procurando proporcionar ao aluno condições de pensar o seu 'fazer pedagógico' em bases críticas reais e em busca de uma transformação, ou seja, uma didática livre de amarras e da visão instrumental da práxis pedagógica."*

Professor C

• *"Biologia Educacional. É disciplina obrigatória dentro do currículo do Curso de Pedagogia. É ministrada durante 01 (um) ano letivo em dois semestres, visando o atendimento curricular de alunos no 2 (ou 3)semestre do curso de graduação. A Biologia Educacional é uma disciplina teórica que mostra a intenção da Biologia na área da educação frisando a importância e constituições que tais conhecimentos proporcionará ao professor através de informações biológicas básicas e fundamentais para compreensão da criança como um todo. Dessa forma tais conhecimentos não representam 'simples informações biológicas' mais o embasamento que proporcionará o professor a realização de um trabalho educacional mais eficaz, com melhores resultados práticos."*

Professor D

• *"Didática e Introdução à Educação. A didática é uma disciplina de caráter teórico-prático que faz parte do núcleo comum obrigatório. Ela auxilia o professor a organizar o trabalho pedagógico desde a fase do planejamento até a avaliação. A introdução à educação contribui para que ele reflita sobre os*



fundamentos teóricos que dão suporte a esta prática, que identifique a influência de idéias e tendências pedagógicas."

Professor E

- *"Didática. Como disciplina necessária para a formação para o magistério, para a formação do educador a didática fornece meios para que o educador desenvolva suas atividades com maior segurança e eficiência e com maior clareza nas questões técnicas, políticas e humanas do ensino. Na pesquisa ajuda o professor a retroalimentar o ensino, enriquece, fornece dados reais do objeto estudado."*

Professor F

- *"Leciono todos os Fundamentos da Educação e de Orientação Educacional. São fundamentos para a base político - crítica. Formadora de consciência crítica."*

Nesta questão, pelas respostas apresentadas, pode-se observar que a formação dos professores estão condizentes com as disciplinas que lecionam. No caso da disciplina Biologia Educacional, o professor mesmo não possuindo nenhuma formação específica para o magistério demostrou preocupação com a formação dos futuros educadores. Percebeu-se também que suas concepções sobre a função e importância das disciplinas para a formação do educador são coerentes, visto que em nenhum momento houve qualquer contradição entre uma resposta e outra.

unesp

4- Como é feita a seleção dos conteúdos dessa disciplina?

Nesta questão a pretensão foi conhecer como os conteúdos de cada disciplina são selecionados e em função do quê, com vista a entender como eles (os conteúdos) estão relacionados às concepções de sociedade, de lutas de classes e o exercício de poder e como é feita a articulação de tudo isso no conteúdo estudado.

Professor A

- *"Primeiro é considerada a ementa e os objetivos a que se propõem. Após esse processo verifica-se se esses aspectos ainda correspondem à realidade. Se estiverem superados enquanto proposta, reformula-se e busca-se através de pesquisa selecionar materiais (conteúdos) que possam contribuir para uma sólida formação do educador na perspectiva dos estudos a serem realizados. Sonda-se ainda os níveis de interesses dos alunos e se é um pré-requisito busca-se fazer uma correlação entre os conteúdos visando romper com a perspectiva de fragmentos."*

Professor B

- *"Os conteúdos são selecionados e organizados a partir dos objetivos previamente definidos e sintetizados na ementa do programa, porém cabe destacar que o programa é montado em assembléia, é evidente que eles não são arbitrariamente selecionados, tem a ver com o tipo de professor que se deseja formar, diante das transformações da sociedade."*

Professor C

• *"Através da observação constante de conteúdos programáticos da disciplina, ministrada em outras universidades; com base nos bons livros didáticos de BE e também em algumas sugestões de alunos que já cursaram a disciplina."*

Professor D

• *"Em conjunto com outros professores do departamento. Sempre preocupada em selecionar conteúdos significativos, úteis e atualizados, sintonizados com as mais recentes discussões neste campo de conhecimento."*

Professor E

• *"Baseada em critérios úteis, significativos, ao nível do aluno e de acordo com os objetivos da escola e da realidade em que está inserida."*

Professor F

• *"É feito um plano que se modifica à medida me que são necessárias rever, acrescentar algum conteúdo, modificar metodologias, etc."*

Aqui, foi possível uma certa contradição nas respostas dadas, pois, se algumas evidenciam a existência de objetivos e ementas das disciplinas, colocando-os como base para a seleção e organização dos conteúdos, outros professores sequer mencionaram a tais elementos, demostrando, parece, uma certa arbitrariedade nesse sentido.

unesp

5 - Como você vê o estilo de sua prática pedagógica, crítico reflexivo (progressista) ou técnico reprodutivista (tradicional)? Por quê?

A intenção desta pergunta foi, além de se conhecer a prática desenvolvida pelo professor regente de classe, saber como o professor concebe essa prática e também como se deu a relação entre professor e aluno por se considerar ponto chave na formação do educador essa relação entre ambos no cotidiano de sala de aula.

Professor A

"A minha prática pedagógica desenvolve-se em síntese, no sentido de tornar o aluno sujeito do ato de aprender."

Professor B

- *"Acredito que seja crítico reflexivo, os próprios alunos dizem."*

Professor C

- *"Vejo a minha prática como uma busca incessante de ruptura com os modelos tradicionais (liberais). Portanto assumo a perspectiva de construção de uma nova práxis pedagógica. A reflexiva."*

Professor D

- *"Eu procuro, no meu cotidiano de sala de aula desenvolver um jeito de ter o aluno como construtor do conhecimento."*

unesp

Professor E

• *"A prática pedagógica crítico reflexiva (progressista) nos dá oportunidades de renovar as formas de se 'passar' conteúdos através da participação ativa do binômio professor/aluno."*

Professor F

• *"Crítico reflexiva. Ao trabalhar um tema, sempre apresentar os múltiplos olhares e significados existentes. Deixo que o aluno avalie o que é melhor, o que é mais adequado à sua prática. Apenas propicio a sua reflexão."*

Pelas respostas obtidas observou-se que os professores concebem as práticas que desenvolvem como progressistas, e que, a nível teórico todos possuem uma visão crítico reflexiva sobre o ato de educar.

6 - Comente um pouco sobre a avaliação que você faz do rendimento dos alunos e qual o objetivo dessa avaliação?

No que se refere a essa questão, o desejo foi o de se conhecer a concepção de avaliação do professor, de como essa avaliação é desenvolvida na sala de aula e principalmente, qual o objetivo maior dessa avaliação.

Professor A

• *" A avaliação em grupo, individual, auto-avaliação. Objetiva a melhoria do aluno, programa, professor.*

Professor B

- *"A avaliação é feita durante o processo através de várias atividades.*

Professor C

- *"Considero a avaliação parte do processo ensino- aprendizagem e não como um momento estanque, no qual se constituem rituais para atribuir notas que geralmente não expressam o real processo de aprendizagem do aluno. Procuro o mais abrangente possível: da participação à criatividade."*

Professor D

- *"O processo avaliativo adotado por mim na disciplina é perfeitamente explicado à turma desde o primeiro dia de aula, apontando para a necessidade do diálogo como fio condutor, desta forma todos são avaliados e auto- avaliados. Eu me coloco em avaliação para a turma, o programa, a metodologia. Os individualmente, etc."*

Professor E

- *"Na prática educativa são utilizadas como avaliação: provas objetivas, e subjetivas; apresentação de seminários discutidos pelos grupos de trabalhos, utilização de textos como dinâmicas de reflexão e também através da 'participação ativa' do aluno em sala de aula visando promover o interesse do mesmo a uma participação constante."*

unesp

Professor F

- *"Concebo a avaliação como processo, não há momento especial de provas, mas trabalhos, seminários, discussões, elaboração de planejamento e recursos para o ensino. Incluo também a avaliação de aspectos atitudinais: compromisso, valores, que o aluno possui."*

No que diz respeito à avaliação praticada pelos professores, todos foram unânimes em afirmar que a realizam de forma a englobar todo o conjunto de atividades realizadas e dos conteúdos estudados, não explicitando no entanto qual seria o objetivo dessas avaliações, se para o redimensionamento da prática desenvolvida ou se como simples processo de aprovação e/ou reprovação.

7 - que aspectos de sua prática você enfatiza que caracterizam o seu envolvimento e compromisso com a educação?

Esta questão se refere ao compromisso político do professor com a educação, no que diz respeito principalmente à sua participação ativa nos movimentos existentes dentro e fora da escola. Aqui está a nova concepção de participação política enquanto meio possível de se fazer uma leitura de mundo mais consciente e crítica, construção da possibilidade de mudança e compreensão do exercício do magistério, como um ato que é essencialmente político e que tanto pode estar a serviço da manutenção das desigualdades sociais como estar a serviço da ruptura com esse estado de coisas.

unesp

Professor A

- *"Compromisso, estímulo, análise envolvimento com as questões educacionais, respeito ao aluno, consciência das dificuldades que envolvem a categoria e a prática dessa consciência."*

Professor B

- *"Não deixar defasado o conteúdo, cumprir os horários, participar da extensão e pesquisa. Procurar manter a coerência entre o discurso progressivo e a prática em prol das crianças mais excluídas. Sempre procuro na própria disciplina levar os alunos a desenvolverem trabalhos junto a escolas da comunidade."*

Professor C

- *"Responsabilidade com o ato de educar. Permanente busca de formação (capacitação). Integração do trabalho a nível de 3° Grau com experiências voltadas para o 2° Grau (especialmente o magistério). Participação nos FORUNS do curso, congressos, etc. Participação na Administração Pedagógica (colegiado etc) e atuação no movimento docente."*

Professor D

- *"Responder esta pergunta caberia responder um memorial, porém destaco uma práxis comprometida com o projeto de escola pública de qualidade e isso respalda nosso trabalho em sala de aula. Por outro lado minha história de vida está diretamente ligada à escola pública, coordeno projeto de extensão e no mestrado pesquiso 'política de formação continuada: necessidades e representações', entre outros."*

unesp

Professor E

• *"Sempre que possível faço uma reciclagem não só em termos do conteúdo programático da disciplina, mas também de técnicas e procedimentos variados, que visem a integração da educação em saúde na escola."*

Professor F

• *"Sempre que realizo a avaliação do meu desempenho com os alunos, os comentários são muitos favoráveis. Por outro lado tenho uma consciência profissional bem aguçada: preparo aulas, procuro estudar e manter-me atualizada, tenho um excelente relacionamento com os meus alunos. O que não significa que me julgue perfeita e que não saiba que sempre existe pontos que podem ser melhorados."*

Em suas respostas, foi possível observar que os professores muito sucintamente, com raras exceções, limitaram-se às suas atividades em sala de aula, não podemos afirmar no entanto que esses professores não têm uma política ativa nos movimentos estudantis e partidários.

D - Resultados dos questionários aplicados ao Coordenador do Curso e Chefes de departamentos

Quando da elaboração deste questionário, o objetivo principal foi saber sobre o Projeto Político Pedagógico do curso, conhecer o perfil do profissional a ser

formado, em prol do que é definido esse perfil e como foi definido o atual currículo do curso. Assim foram obtidas as seguintes respostas:

1 - O Curso de Pedagogia da UFMA tem um Projeto Político Pedagógico?

Nesta questão o nosso objetivo foi simplesmente saber se o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão possui ou não um Projeto Político Pedagógico.

Coordenador

- *"O curso não possui um Projeto Pedagógico."*

Chefe de Departamento

- *"O curso não possui tal projeto."*

2 - Em caso afirmativo responda:

a)- como foi elaborado e por quem?

b)- em função do que é definido o perfil do profissional da educação neste projeto?

Com base na pergunta do ítem anterior, esta pergunta foi formulada na intenção de se saber, como, na ausência de um Projeto Político Pedagógico para um curso que se propõe de formação de professor é definido o perfil desse profissional.

Coordenador

- *"Não temos o perfil profissional definido, o Curso permanece com as habilitações definidas há mais de 15 anos. Se iniciando no momento discussões para defini-lo."*

Chefe de departamento

- *"O curso não possui um perfil do profissional que deseja formar, ademais, no momento de criação do curso foi elaborada uma proposta que se mantém até hoje."*

Pelas respostas obtidas ficou claro que no que concerne ao perfil do profissional da educação que se está formando na UFMA não existe nada definido, parecendo que essa formação está se dando aleatoriamente, não possuindo nada documentado que dê sustentação a essa formação.

3 - Em caso negativo responda:

Com base na 1° questão elaborou-se estas duas questões permitindo assim que fosse respondida uma ou outra caso as respostas dadas fossem negativas ou afirmativas.

a)- como se dão as decisões sobre o profissional da educação que se irá formar?

Coordenador

- *"Não existem discussões sobre o tema, as decisões no momento são tomadas pelo colegiado do curso e assembléias departamentais."*



Chefe de Departamento

- *"Não respondeu".*

Pela resposta obtida tem-se aqui uma grande preocupação quanto a esse profissional que está sendo formado na UFMA e principalmente quanto a sua aceitação no mercado de trabalho visto não se perceber nenhum tipo de preocupação em se formar um profissional competente que corresponda às necessidades vigentes no mercado de trabalho e da sociedade como um todo.

b)- como são definidos os objetivos do curso?

Nesta pergunta a meta foi saber como os departamentos de educação I e II do Curso concebem os objetivos do curso, estabelecidos pela FACED.

Coordenador

- *"O curso não possui objetivos definidos claramente."*

Chefe de departamento

- *"Basicamente a partir das ementas de cada disciplina, não sei explicar."*

c)- como são definidas as disciplinas que compõem o currículo do curso?

Nesta pergunta, a meta era saber como os departamentos definem as disciplinas que compõem a grade curricular do curso.

unesp

Coordenador

- *"Foram definidas hà mais de 15 anos em processo por mim desconhecido."*

Chefe de departamento

- *"Na verdade quando cheguei estas disciplinas já estavam definidas."*

4 - Em função do que são feitas as alterações curriculares no Curso e quem são as pessoas envolvidas nas atividades curriculares?

Esta pergunta foi elaborada na intenção de se saber se ocasionalmente acontece alguma alteração curricular e, caso isso ocorra, quais são as pessoas envolvidas e como se dá tal alteração.

Coordenador

- *"Há mais de 15 anos o currículo não sofre alterações, neste momento se iniciam discussões para reformular o currículo do curso. Professores, chefes de departamentos, alunos, etc."*

Chefe de departamento

- *"Em função de necessidades surgidas no decorrer dos anos e evidenciadas no processo. Coordenador do curso, chefes de departamentos, professores e alunos."*

Na primeira resposta foi dito que há mais de 15 anos que o currículo do curso não sofre alterações mas que no momento existem discussões para reformulações. A Segunda resposta enfatiza que em função de algumas necessidades podem ocorrer algumas alterações sim, não esclarecendo no entanto como se dão e quais são essas necessidades.

5- Na sua opinião o Curso atualmente consegue formar o profissional competente que a sociedade contemporânea necessita? Por que?

Nesta questão, o único objetivo era saber qual a opinião dos chefes de departamentos e coordenador do curso sobre a qualidade do profissional da educação que a UFMA está lançando no mercado de trabalho. Se esse profissional competente que se quer está realmente sendo formado.

Coordenador

- *"O curso não consegue formar o profissional que a sociedade atual necessita, pois nestes 15 anos a sociedade sofreu profundas transformações e o curso permaneceu o mesmo, perdemos nossa especificidade e não tivemos competência para ampliar e ocupar os espaços profissionais que se formaram na sociedade."*

Chefe de departamento

- *"Não, o currículo do curso encontra-se defasado, o profissional formado não atende as demandas da sociedade, ou seja, a habilitação magistério do 1° Grau, por exemplo, não faz parte do curso e é a maior demanda."*

Pelas respostas, ficou evidente que atualmente a Universidade Federal do Maranhão não atende às demandas da sociedade, que não acontece a formação competente desse educador posto que se a sociedade se transformou através dos tempos, o curso ficou estagnado no tempo não correspondendo portanto às necessidades de nossa realidade atual.

O próximo capítulo é destinado à análise dos dados que foram colhidos neste, com vista a posteriores considerações e sugestões a cerca do Curso ora estudado.

CAPÍTULO IV

INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para que se pudesse ter uma visão do profissional formado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão que egressos no 2° semestre do ano de 1995, foi feita inicialmente uma revisão de conceitos básicos em educação constituindo o corpo conceitual da pesquisa. Em seguida fora feita uma identificação e retrospectiva do Curso a nível nacional e sua contextualização na Universidade Federal do Maranhão até os tempos atuais.

Para obtenção dos dados foram realizadas entrevistas e aplicação de questionários com os egressos, e foram realizadas aplicações de questionários com professores do curso, chefes de departamentos e coordenador do curso .

As entrevistas realizadas com os egressos se deram no sentido de sabermos quais as suas concepções sobre a formação teórico - prática que lhes foi dada e como os mesmos estão se sentindo atualmente, hoje como profissionais da educação que ingressaram no mercado de trabalho.



Os questionários que foram aplicados com esses mesmos egressos foram elaborados na intenção de se saber sobre a fundamentação teórica recebida por eles, de se conhecer a concepção formada sobre o papel do profissional da educação na realidade vigente e o seu compromisso com a educação, fazendo uma relação entre os conceitos básicos em educação estudados nesta pesquisa e a formação teórica demostrada pelos mesmos através das respostas obtidas nesses questionários.

Os questionários aplicados aos professores, chefes de departamentos e coordenador do curso foram realizados na intenção de sabermos qual a concepção desses profissionais sobre a formação do profissional da educação que hoje é formado na UFMA e como vêem o próprio curso em si.

Quanto às entrevistas com os egressos

Pelas respostas obtidas nas entrevistas pode-se dizer que a formação teórico - prática (técnica) recebida não foi satisfatória visto que demonstram que estes profissionais recém formados não estão à vontade no seu campo de trabalho, que eles não se sentem realmente capacitados para corresponder a altura a todos os desafios que se apresentam no dia a dia de uma escola, pois lhes falta esse saber fazer ,que seria a recodificação da teoria na prática efetiva desse educador.

Analisando-se melhor essas respostas, se pode resumí-las assim:

→ quanto ao currículo estudado: extenso, desatualisado, incompleto, bibliografia de base defasada, etc.



→quanto à prática pedagógica desenvolvida pelos professores e egressos nos campos de estágios: práticas e atividades totalmente desarticuladas da teoria veiculada e aprendida na Universidade.

→ quanto ao trabalho realizado pelo egresso hoje em seu campo de trabalho: este não consegue redimensionar (aplicar) a teoria aprendida na Universidade no seu trabalho, o que nada mais é do que o reflexo do fazer (ou do não fazer) realizado nos estágios supervisionados.

Diante dessas observações faz-se as seguintes considerações: é observado que o professor que se diz histórico- crítico, que atento apenas à sua competência formal, está relegado a segundo plano o fazer educacional. Assim a ação pedagógica propriamente dita não se realizando plenamente, coloca educação num círculo vicioso, posto que não leva à transformação do real; por outro lado , aquele professor que resume a educação apenas a técnicas e métodos, como algo eminentemente técnico, está pelo seu lado desprovendo o seu aluno da capacidade de pensar, de serem capazes de as reais condições da escola com a sociedade global e com isso de preparar educadores que se sintam comprometidos com certo projeto de sociedade.

Neste contexto, ressaltando o que disse MACHADO e tomando como ponto de partida o conceito de currículo dado por VEIGA NETO, ambos já citados no capítulo II, é verdadeira a afirmação de que o currículo do Curso estudado é ou está, incompleto visto que não se percebe a preocupação em se colocar as práticas e as atividades pedagógicas dentro do contexto do currículo, e sim isso está colocado como

unesp

uma coisa a parte, como se a operacionalização desse currículo não influísse na formação do profissional em si.

A estrutura curricular do curso está muito densa, porém com algumas disciplinas dispensáveis, outras substituíveis, percebendo-se mesmo a ausência de disciplinas consideradas hoje essenciais na formação do professor competente. Isto nos dá a exata dimensão de como este currículo em vigência necessita com urgência de uma reformulação.

Além disso, a realização dos estágios supervisionados estão atrelados a poucas disciplinas do Curso, perdendo a inter-relação dessas atividades com o rol de disciplinas que compõem o currículo como um todo. Seguindo a idéia de LENOIR, não se pode aceitar uma formação compartimentalizada da educação, pois este teórico defende uma formação polivalente ao educador, requerendo assim a reunificação da teoria com a prática *"com a interação dos saberes de diferentes ordens"*.

Quanto aos questionários dos egressos

Através das respostas dos questionários aplicados com os egressos e a revisão dos conceitos básicos em educação, numa visão progressista, elaborou-se a seguinte tabela comparativa:

Tabela Comparativa

Conceito Básicos	Teoria Progressistas	Visão do aluno
Educação	⌇ Busca permanente de desenvolvimento ⌇ Formação de cidadania ⌇ Crescimento, expansão, liberdade ⌇ Condições de criatividade ⌇ Conhecimento da realidade e comprometimento com a formação da mesma.	⌇ Liberdade de expressão ⌇ Emancipação do homem.
Ideologia	⌇ Mistificação da realidade. ⌇ Mascaramento da realidade.	⌇ Forma de dominação. ⌇ Escamoteamento da realidade.
Ética	⌇ Compromisso social com o trabalho a ser realizado. ⌇ Compromisso com a clientela, com o público, acima dos interesses pessoais.	⌇ Atitudes morais e comportamentais. ⌇ Respeito e cumprimento dos compromissos.
Interdisciplinaridade	⌇ Visão de totalidade e unidade dos conhecimentos. ⌇ Utilização de aspectos dos conteúdos, abordados em várias disciplinas, num só trabalho pedagógico. ⌇ Articulação das disciplinas entre	⌇ Uma questão de atitude. ⌇ Elo de ligação entre as disciplinas. ⌇ Relações dinâmicas entre as disciplinas.
Práxis	⌇ Processo dialético de integração da teoria e prática. ⌇ Complementariedade e continuidade da teoria e prática. ⌇ Prática pedagógica crítica e reflexiva.	⌇ Teoria como fundamento da prática. ⌇ As teorias pedagógicas são usadas inadequadamente.
Avaliação	⌇ Diagnóstico da situação do aluno, suas dificuldades e erros e auxílio ao professor e aluno prosseguimento no prcesso ensino aprendizagem.	⌇ Diagnóstica: para intervir. ⌇ Somatório de atividades e atitudes realizadas pelo aluno expressa pela n ⌇ Deve ser diagnóstica e preventiva.

Utilizando o Vê de Gowin, como instrumento de análise dos conteúdos estudados, foi formulada a seguinte questão básica: como se deu a formação teórica dos egressos do Curso de Pedagogia com matrícula inicial em 1995?

Na revisão bibliográfica foi adotado como base de Domínio Conceitual a teoria progressista da educação, e com base nessa revisão e nas respostas dos egressos foi elaborada esta tabela comparativa, na qual foram colocadas a síntese dos conceitos estudados e a síntese das respostas dos egressos, tendo-se, a partir daí feito uma comparação entre os dados da revisão bibliográfica e a concepção que os recém formados possuem hoje o que fundamenta o ato de educar , ou seja, o que o educador competente deve saber(mesmo que seja a nível de teoria).

Pela comparação feita foi possível constatar, que a formação acadêmica dos egressos (formação teórica) foi satisfatória (pelo menos num primeiro momento), visto que não se identificou nenhum distanciamento entre os conceitos estudados na revisão bibliográfica e a concepção que os egressos demonstraram sobre essa educação, através das respostas dadas, porém aspectos como a ética profissional relacionada ao fazer pedagógico dos professores que lecionaram no curso.

As práticas pedagógicas desenvolvidas neste Curso, é um ítem bastante preocupante, pois num curso a nível de 3° grau que pretende formar educadores o fazer pedagógico dos seus professores é o mais importante para o desenvolvimento de competências do futuro educador. Entende-se que este enquanto já profissional da educação deverá estar comprometido politicamente com sua função e

assim mediar a aquisição ativa dos conhecimentos, tendo em vista tanto o desenvolvimento para a cidadania como a sua profissionalização, porém segundo GRÍGOLE (1994:93) o professor do ensino superior é o menos preocupado, em suas palavras: *"o professor do ensino superior dificilmente se questiona quanto ao significado do seu trabalho pedagógico".*

Em se tratando das práticas educativas existentes, com base nas idéias de ZEICHER, citadas na Base Conceitual, temos uma visão clara destas, as quais também são observáveis na nossa educação, não temos no entanto nenhuma preocupação de identificar qual ou quais delas estão presentes neste curso ora estudado, ou mesmo em adotar nenhuma delas como forma resolução desses problemas.

Quanto aos questionários dos professores

Os questionários aplicados aos professores apresentaram respostas que levam a pensar até com uma certa preocupação sobre a formação do futuro educador. Tendo como um dos fundamentos essenciais a seleção de conteúdos para que se possa oferecer uma boa formação a esse profissional, em algumas respostas dadas a questão relacionada a esse dado em especial existem contradições, evidenciando um certo descaso ou mesmo arbitrariedade quando se trata de selecionar e organizar esses conteúdos a serem estudados.

Um outro aspecto preocupante foi o que se refere ao compromisso e envolvimento desse professor com a educação pois ficou constatado que a maioria desses professores limitam suas atividades ao âmbito da sala de aula demonstrando

unesp

parece, um desinteresse ao que acontece em sua volta, como se o ato de educar fosse algo a parte com limitações.

A professora BARROS, num artigo foi muito enfática ao afirmar que

> *"um professor não nasce pronto e nem se improvisa,' se faz'. Aprende-se a sê-lo. O ensinar não é terra de ninguém ou 'terra de todo mundo', campo ao qual se atira sem formação. O ensinar é atividade que exige preparo prévio e também preparo continuado em serviço "*(1994:14).

Nestas palavras percebemos o quanto é importante que o docente que atua num curso para formação de professor ,tenha o compromisso com a sua tarefa de ensinar, tenha cesso a uma educação continuada que vise vários aspectos dessa formação pedagógica, que são indispensáveis à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre a formação do educador e os saberes que implicam nessa formação o professor SAVIANI (1996:145-146) enfatiza a importância de se pensar nos saberes que definem, que dão suporte, contorno a essa formação, ou seja, é importante saber sobre o que é necessário para que alguém se torne um educador. Definindo, então o educador como alguém que educa, que pratica a educação, SAVIANI conclui que *"para alguém ser educador é necessário saber educar".* Daí ," *quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser*

unesp

educador". Isso significa que ao educador é necessário o conhecimento sobre em que consiste a educação.

É com base nesta idéia que este autor faz uma distinção entre os saberes como determinantes da educação e a educação como determinante dos saberes na formação do educador, se no primeiro caso *"os saberes são constituídos externamente à educação e por critérios também externos a ela".* O segundo caso parte exatamente do oposto, ou seja, *" da situação educacional e, por critérios dela derivados".*

Portanto com base nestes argumentos podemos concluir que no curso estudado o currículo é composto por disciplinas que estão determinando a educação, pois não se percebe a preocupação em estudar a problemática que envolve a formação do educador contemporâneo, visando solucionar esta problemática via intervenção pedagógica, pois enquanto estes profissionais continuarem a ser formados com base nessas concepções que encaram a educação como seu objeto continuaremos nesse círculo vicioso de professor mal formado formando outros maus professores.

Quanto aos questionários dos chefes de departamentos e coordenador do curso

Nesta pesquisa um dos ítens mais preocupantes foram as respostas desses questionários, pois ficou evidente um certo espontaneísmo na formação hora oferecida aos futuros educadores na Universidade Federal do Maranhão, visto que tal formação não segue, aparentemente nenhum projeto pré estabelecido onde esteja claramente

definido o perfil do profissional formado, isso constatado nas respostas oferecidas pelos próprios responsáveis pelo curso estudado.

Foi percebido aqui, a ausência de um Projeto Pedagógico por mais simples que fosse, parecendo que tudo acontece de forma improvisada, por assim dizer. Não havendo objetivos claramente definidos, parece que tudo o mais acontece por acaso, pois se não se sabe aonde chegar, fica impossível se definir como chegar, podendo-se portanto dizer que não se pode também avaliar como este profissional está saindo dessa instituição de ensino para ingressar no mercado de trabalho.

Essas constatações são profundamente preocupantes pois a formação do educador enquanto profissional do ensino, requer por parte da Instituição formadora uma visão clara e consciente do papel da educação para a transformação do social, sendo assim necessário a essa Instituição a consciência de suas atribuições e de suas responsabilidades para com os seus alunos e com a comunidade social.

A Universidade, buscando enfrentar e responder prontamente a essas necessidades da sociedade em processo constante de transformação deverá proporcionar ao futuro profissional, cuja formação está sob sua responsabilidade, uma formação total, completa e harmoniosa, que envolva a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades.

Daí uma necessidade imprescindível da existência real de uma decisão política que, estando preocupada com a qualidade seus serviços educacionais, atrelada e compromissada com o pedagógico deverá exercitar-se na busca do novo, na reflexão

crítica ultrapassando a visão simplória de currículo como o elenco de disciplinas , vendo-o sim como sinônimo de Projeto Político Pedagógico, cuja finalidade é propor soluções para problemas e atender necessidades detectadas. Deve ser uma proposta de trabalho integrado, descrevendo todo um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas para uma determinada clientela, os referenciais a elas associados e à metodologia a ser adotada.

Tem-se hoje e sempre a esperança que a Universidade forme o profissional que seja antes de tudo cidadão, responsável e competente, e, nos dizeres de SOUZA, *"um Projeto Pedagógico é a resposta à sociedade de como fazê-lo, justificando assim os recursos por ela investidos na formação universitária"* .

Em função de tudo aqui exposto ficam-nos as questões: como está se dando a formação desses educadores na UFMA que não possuindo nenhum Projeto, por mais simples que seje que a direcione? Como saber qual o estado final pretendido no Curso, ou seja, qual o perfil desse profissional? Sem isso, como definir os componentes curriculares? Qual deve ser a estrutura curricular desse Curso e como definir suas disciplinas e as atividades? Como avaliar o resultado final se não se sabe o que se quer e nem como chegar?

São muitas questões, e todas sem respostas.

Por todas as questões aqui levantados pode se dizer que não aconteceu a formação teórico - metodológica , enfim, que não aconteceu a formação do profissional que se pretende competente.

unesp

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deixo, de início registrada a imensa gratificação que tive ao realizar esta pesquisa, pois entre outras coisas me possibilitou conhecer mais profundamente os problemas que cercam a educação no Brasil , precisamente os cursos de formação pelos quais passam nossos educadores e assim compreender melhor esses profissionais e suas atitudes. Este estudo não se deu ao acaso, e sim foi decorrente de minha inquietação em relação aos problemas de nossa educação, sendo que muitos deles em função da má formação de seus profissionais.

A problemática atual da Universidade brasileira ficou bem evidente, na qual entre muitos, existe um que se destaca de forma contundente, o despreparo dos nossos professores, independente do nível em que atuam. Pesquisas recentes nos mostram que dos professores que atuam em nossas universidades, apenas 28% do seu total possuem doutorado, quando o ideal seria que pelo menos 90% desses docentes fossem doutores, existindo assim grande probabilidade de que cada vez mais os profissionais formados nestas instituições saiam menos preparados ainda, visto não existir uma preocupação real com a pesquisa, a extensão e a capacitação do profissional.

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

Na realização deste trabalho, que procurou ser o mais fidedigno possível nas informações apresentadas, estiveram presentes em várias etapas da pesquisa algumas dificuldades. Foram elas:

a) a localização de documentos oficiais. Os dois departamentos que compõem o curso- Departamento de Educação I e Departamento de Educação II- estão carentes de pessoal para a seleção e organização de papéis e documentação do curso. Isto causou uma grande dificuldade visto que a pesquisadora contou com pouquíssima ajuda para localizar tais papéis e documentos, tendo faltado inclusive alguns dele;

b) a localização dos professores que ministraram aulas no curso analisado : devido ao atual momento de incertezas, por que passa a Universidade, principalmente quanto ao servidor público que se vê frente à necessidade de fazer opções relativas à aposentadoria; alguns estudando fora cursando pós-graduação; o fato de que 40% dos professores localizados não terem devolvido os questionários;

c) dos 11 egressos de 1995, do curso estudado, foram localizados apenas 08, o que dá uma margem de 70% do total e o fato de um deles não ter devolvido um questionário foi considerável a falta que fez, posto que o universo estudado era pequeno, juntando a falta desse questionário aos outros egressos não localizados obteve-se uma média de 40% ausentes.

d) a localização da bibliografia necessária para aprofundamento teórico, aqui em São Luís foi bastante dificil pois a maioria dos livros indicados

pela orientadora não foram encontrados sendo necessário algumas substituições por livros mais antigos, visto que a biblioteca da UFMA está desatualizada em termos de livros e periódicos.

A realização deste trabalho teve como preocupação principal fazer uma análise do profissional que foi sendo formado pela Universidade Federal do Maranhão, detectando-se os conflitos e as contradições entre a formação proposta pelo Curso e a prática pedagógica ora desenvolvida, tomando- se como base os aspectos técnicos, políticos e éticos dessa formação.

Por entender que a competência do educador não é apenas de caráter técnico, ou seja, não importa apenas o domínio de técnicas para que o educador seja um profissional competente, mas que esta competência técnica esteja aliada à competência política e ambas mediadas pela ética que todo profissional deve possuir, esta pesquisa teve como direcionamento o estudo do fazer pedagógico de uma turma de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão no 2° semestre do ano de 1995, dando ênfase ao compromisso profissional dos professores que lecionaram no curso, o currículo estudado, a prática desenvolvida pelos egressos nos estágios supervisionados e o fazer profissional desses, hoje no mercado de trabalho.

Como ponto de embasamento teórico, realizou-se a fundamentação dos conceitos básicos em educação para a formação do educador, a retrospectiva histórica do Curso de pedagogia a nível nacional e a nível do Maranhão no âmbito da UFMA e, com base nessa pesquisa fazer uma relação entre esses conceitos e a formação teórica dos egressos.

unesp

Para esse fim foram realizadas entrevistas com os egressos, que tratou de conhecer a suas opiniões sobre o currículo estudado, à prática desenvolvida nos estágios supervisionados e a realizada hoje nos campos de trabalho. Foi utilizado um questionário voltado exclusivamente para a formação do egresso abrangendo desde os motivos que o levaram a optar pelo curso, até sugestões para a melhorias do curso.

Os questionários aplicados aos professores visavam conhecer qual o profissional que está atuando no curso estudado, e os questionários do coordenador e chefes de departamentos a conhecer como se dão as decisões no âmbito do curso acerca do profissional a ser formado .

De um modo geral podemos afirmar que os objetivos propostos foram alcançados, reconhecendo-se no entanto que este como todo trabalho qualitativo não está isento de questionamentos.

Afirmar que não houve uma formação do profissional da educação seria por demais radical, alguma formação existiu e existe isso comprovado pelos egressos que todo ano saem desta entidade. Mas também seria utopia dizer que essa formação é a ideal, ou mesmo próximo do que se supõe ideal.

Para citar alguns dos entraves dessa formação elencamos as seguintes considerações:

> 1°- A ausência de um Projeto Político-pedagógico que direcione o trabalho a ser desenvolvido num curso dessa natureza, pois é neste que estaria definido o perfil do profissional a ser formado, e com base nesse perfil, previamente definido, é que se definirá a estruturação dos conteúdos a serem

desenvolvidos. Conteúdos estes que garantirão a formação técnico-política desses educadores.

2° O radicalismo centrado na teoria dialética não permitiu que se levasse em conta todos os elementos do processo dialético, ou seja: conteúdo (o que ensinar), processos de ensino (como ensinar), o aluno (a quem ensinar) e objetivos (metas, valores). Esses elementos permitem vislumbrar a complexidade em que se insere o ato educativo. Contemplando o aspecto de "a quem ensinar", tem-se, necessariamente um aspecto epistemológico compreendido pelo processo pelo qual o aluno passa na aquisição do conhecimento. Tal aspecto é muito bem desenvolvido pela tendência dialética. No mesmo aspecto "a quem ensinar", existe implícito o aspecto político, desde que o professor seja capaz de localizar qual o tipo de aluno atendido pela escola, os processos de exclusão aos quais a escola favorece. É nesse momento que a ética do professor deverá ou deveria funcionar. Os professores, com rarissimas excessões, não pareciam suficientemente conscientes a ponto de se decidirem por este ou aquele aluno, ou contextualizar o ensino a ser dado.

3°- A formação do professor deve envolver os diferentes conteúdos: filosóficos (conhecimento que estrutura e caracteriza os espacos e tempos concebidos na Filosofia da escola), sócio-antropológicos (conhecimento do contexto), sócio-psicopedagógicos (conhecimento interacionista do desenvolvimento cognitivo), e epistemológicos (conhecimento interdisciplinar do acúmulo histórico nas diferentes áreas da ciência),



possibilitando o atendimento dos diferentes elementos que constituem o processo didático. Em todo o currículo analisado, não foi percebido a preocupacão em se articular essas diferentes áreas do conhecimento, no sentido de possibilitar uma inter-relacão entre esses conteúdos, esse fato é preocupante no sentido de que percebemos a vida como interdependência e interacão, daí ser importante uma organicidade no ensino de cada área e entre todas elas.

De tudo o que foi coletado com este estudo é difícil priorizar qual o aspecto é mais ou menos importante e daí ser impossível identificar aqui quais desses aspectos seriam os responsáveis pela situação delicada que ora se encontra o curso, pois sabe-se que em educação todos esses aspectos estão interligados entre si sendo todos interdependentes uns dos outros. No entanto, em pode-se afirmar em síntese que a turma de 1995 teve falhas em sua formação relativas a:

1- falta de um projeto político- pedagógico que direcione o curso, assim a formação deste educador ficou seriamente comprometida, pois não se tem claramente definido o tipo de profissional que se quer formar, ficando impossível saber como chegar lá:

2- ao currículo estudado, pois este apesar de extenso está desatualizado em relação ao perfil de profissional que o mercado de trabalho está exigindo;

3- a prática pedagógica desenvolvida no curso, pois pelo que foi observado não existe uma relação de simultaneidade e reciprocidade entre a

teoria e a prática, havendo, parece, apenas a preocupação em se organizar de forma mais racional possível o currículo a ser estudado;

4- a ausência de um planejamento interdisciplinar, que integrasse os conhecimentos a serem apreendidos, percebendo-se que esses conhecimentos foram repassados de forma bastante fragmentada impossibilitando assim a visualização do todo, no contexto do próprio curso e na formação desse educador,;

5- ao estágio supervisionado, pois este além de ter uma carga horária mínima acontece no final do curso, momento em que o egresso pensa apenas como e quando vai terminar o curso, não existindo assim um engajamento deste com o trabalho a ser desenvolvido no campo de estágio, fando-o por fazer.

Foi possível verificar-se, através da história do próprio Curso na UFMA, a existência de uma busca de aprimoramento, por parte da entidade, na sua função de formar o educador, mas que apesar do esforço de alguns, o que se tem conseguido são alterações fragmentadas, não se constituindo em algo consistente, existindo sim uma insatisfação por parte dos egressos em relação à formação que lhes foi dada, sendo então de suma importância e urgência a introdução de alternativas para que se consiga reverter essa situação.

Um primeiro passo seria uma avaliação completa da realidade do Curso, análise esta que feita com seriedade e imparcialidade, indicará os pontos de estrangulamentos dessa formação ora oferecida nesta entidade de ensino, possibilitando assim traçados de políticas de atuação conscientes.

unesp

É de nosso entendimento que a realidade do ensino de 3° Grau, independente do curso em si, ultrapassa os limites do fazer pedagógico do professores, que urge a necessidade de um compromisso de um projeto político de sociedade, de uma nova sociedade, mais igual, mais justa , que em última instância vai nortear o "o que", "como" e o "para que" do processo educativo. Daí ,como segundo passo sugerimos a elaboração de um projeto Político- Pedagógico para este Curso de formação de educadores, projeto este que envolva todos os seguimentos envolvidos nesse processo de formação, o qual esteja voltado para uma atualização curricular que corresponda a um perfil já previamente definido nesse projeto, pois só assim teremos um direcionamento estratégico que possibilitará um saber-fazer, teórico e prático à formação do futuro educador, do modo que este ainda seja inteligente e criativo pois só assim esse profissional será capaz de agir em realidades instáveis, indeterminadas e complexas.

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, encontra-se atualmente num momento de transição pois foi possível verificar que alunos, professores, chefes de departamentos e coordenador do curso estão tentando se articular em busca de soluções para a crise, estando inclusive em curso alguns seminários e reuniões visando uma nova proposta curricular com discussões para que elaboração de um Projeto Político - Pedagógico dentro das reais necessidades da sociedade como um todo, do mercado de trabalho e , principalmente, do interesse do aluno que ingressará no curso.

Não existe receita a ser dada, mas é essencial que num curso de formacão de professores tenha-se bastante claro o perfil do educador que se quer formar, professor este que assuma o compromisso com sua clientela, um educador capaz de transformar a



educacão através de prática docente problematizadora, que a encare não como algo estático, pronto e acabado, mas sim como algo dialético que é capaz de reconstruir a realidade.

Uma pesquisa interessante neste campo seria fazer um acompanhamento dessa transição pela qual passa o curso neste momento, de como estão se dando essas mudanças e principalmente em que bases epistemológicas, sociais e pedagógicas está sendo pautada.

Um cuidado a ser indicado a quem deseje refazer ou reaplicar esta mesma pesquisa agora concluída, sugere-se que atente para as dificuldades encontradas.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANDRADE, Rosa Maria Calaes de. **Interdiciplinaridade: um novo paradigma curricular.** Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, nov./dez. 1995, p.23-28.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significdo.** Campinas: Papirus:, 1994.

BONDAIR, Ana. **Uma Pedagogia para amanhã,** tradução de Frederico Pessoa de Barros, São Paulo: EDUSP, 1977.

BRADFIELD, James M. e MOREDOC, H. Stwart. **Medidas e testes em educacão.** São Paulo: Fundo de cultura S.A, , 1957.

BRANDÃO, José Carlos. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRZEZINSKI, Íria.**: Dilemas institucionais e curriculares do Curso de Pedagogia do professor primário ao professor primário.** VII ENDIP, Goiânia, jul., 1994.

BUZAR, Solange Silva. **O conteúdo da prática pedagógica**. São Luís/ UFMA/ Secretaria de Educação, 1974.

CANDAU, Vera Maria. (org.), **Rumo a uma nova didática.** Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

CANDAU, Vera M. LELIS, Isabel. **A relação teoria - prática na formação do educador.** Rio de Janeiro: Tecnologia Educacional, 1983.

CARVALHO, Guido Ivan. **Ensino Superior.** Rio de Janeiro: Melhoramentos 1973.

CHAMON, Magda L. **Interdisciplinaridade e projeto de trabalho coletivo.** Dois Pontos. Teoria e Prática em Educação. Belo Horizonte, nov./ dez. 1995, p. 73-75

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.**, São Paulo: Melhoramentos, 1996.

CHAVES, Eduardo O. C. **O Curso de Pedagogia: um breve histórico e um resumo da situação atual,** Caderno CEDES, n° 02, 1981.

COELHO, Ildeu Moreira. **Formacão do Educador: a busca da Identidade do Curso de Pedagogia.** INEP, Brasília, 1987.

CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e Educação brasileira: Marx e a crítica da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

DEMO, Pedro. **Ciências Sociais.** São Paulo: Almed, ,1985.

DOMINGUES, José Luís. **Interesses humanos e paradigmas curriculares.** Revista Brasileira; estudos pedagógicos: Brasília, 67 (156): 351-366, maio/ago, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**, São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENCARNACION, Sobrino. **Ideologia e Educação: reflexões e propostas metodológicas** (tradução de Poland Lazarte), São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

ENGUITA, Mariano F. **Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a crítica da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul:, 1993.

FARIA, Wilson de **. Teorias de ensino e planejamento pedagógico.** São Paulo: EPU, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo: Cortez 1980.

— **. Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1989.

GADOTTI, Moacir. LEMOS, Valter V. NEVES, **A Nova Avaliação da Aprendizagem: o direito sucesso.** (do Coleção Educação Hoje),T, Anabela e outros, Editora, Lisboa, texto 1994.

GANDIR, Danilo**. Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1986.

GARCIA, Walter Esteves. **Visão teórica e prática pedagógica.** Mc Graw- São Paulo: Hill do Brasil: , 1977.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta,: Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

LAFOUCADE, Pedro D. **Planejamento, Conducion e Avaliacion en la Ensenanza Superior.** Buenos Aires :Kapeluz, 1974.

LENOIR. Yves. **A importância da interdisciplinaridade na formação de professores do ensino fundamental** Cad.. Pesq. n°102, nov. 1997.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico- metodológicos.** Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

MAZZILLI, Sueli. **A pedagogia além do discurso**. Piracicaba : Ed. Unimep, 1995.

MIZUCAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

— . **Conhecimento Educacional e Formação do Professor: Questões atuais.** Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** São Paulo: Cortez, 1986.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Ética e Competência**. (Coleção Questões de nossa época), vol. 16, São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **O educador: conceitos e perplexidade**. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade/ org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Jr. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Trad. Emília de Oliveira Dihel, Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **El curriculum oculto**: Madrid: Morata 1995.

— . **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliaçào e reformulação de currículo.**: São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1988.

--. **Uma lógica para a formação do educador** . Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade/ org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Jr. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

SAVIANI. Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador.** Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade/ org. Maria Aparecida Viggiani Bicudo, Celestino Alves da Silva Jr. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

SAVIANI Nereide . **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico.**: Campinas/São Paulo: Autores Associados. 1994.

SNOOK, J.A. **Doutrinação e Educação**: Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

SOARES, Anna Maria Saldanha de Castro. **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão: discurso e prática.** SEEDUC/MA, 1984.

TERIGI, Flávia. **Notas para uma genealogia do currículo escolar.** Educação e realidade, jan/jun. 1996.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau.** São Paulo :Pioneira, 1996.

VASQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra,1990.

— . **Ética.** Tradução de João dell Anna, , Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena Fernandes (org.), **Escola Fundamental: currículo e ensino.** São Paulo: Papirus, 1991.

VIDAL, Marciano. **Moral de atitudes: ética da pessoa**. São Paulo- SP: Santuário Aparecida, , 1981.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

VIEIRA, Telma Antonia Marques. **A Integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão voltada para a formação de profissionais competentes e socialmente comprometidos**. V Circuito PROGRAD, (As atividades de seu Curso atendem ao perfil do profissional a ser formado?), UNESP, Pro- Reitoria de Graduação, 1996.

YOUNG, Michael. **Mudança de currículo: limites e possibilidades.** (tradução de Bárbara Ann Newman).

ANEXOS

ANEXO I

Quadro Curricular - UFMA: 1939

1ª série

- Complemento de Matemática
- História da Filosofia
- Sociologia
- Fundamentos Biológicos da Educação
- Psicologia Educacional
- Introdução à Filosofia *

2ª série

- Estatística Educacional
- História da Educação
- Fundamentos Sociológicos da Educação
- Administração Escolar
- Psicologia da Educação

3ª série

- História da Educação
- Psicologia Educacional
- Educação Comparada

unesp

- Filosofia da Educação
- Administração Escolar

O curso de Didática compunha-se pelas seguintes disciplinas:

- Didática Geral
- Didática especial

Para os bacharéis vindos dos outros cursos da Faculdade de Filosofia de São Luís acrescentava- se as seguintes disciplinas:

- Administração Escolar
- Psicologia Educacional
- Fundamentos Biológicos da Educação
- Fundamentos Sociológicos da Educação

ANEXO II

Quadro Curricular - UFMA: 1963

1ª série

- Introdução à Filosofia
- Cultura Religiosa
- Matemática Aplicada
- Língua Portuguesa
- Método de Pesquisa
- Língua Francesa
- Língua Espanhola
- Sociologia
- Psicologia Geral

2ª série

- Cultura Religiosa
- Estatística Aplicada
- Psicologia Evolutiva
- Sociologia Educacional
- Administração Escolar
- História da Filosofia

3ª série

- Cultura Religiosa
- História da Educação
- Psicologia da Aprendizagem e Diferenciada
- Administração Escolar
- Didática Geral
- Filosofia da Educação

4ª série

- Didática Geral
- Didática Especial
- Cultura Religiosa

ANEXO III

Quadro Curricular - UFMA : 1995

Disciplinas	CH	Creditação
Disciplinas Nucleares comuns a todas as habilitações	825	55
Disciplinas Nucleares da Habilitação Magistério	330	22
Disciplinas Nucleares da Habilitação Administração Escolar	510	34
Disciplinas Nucleares da Habilitação Orientação Educacional	480	32
Disciplinas Nucleares Habilitação Supervisão Escolar	510	34
Disciplinas Nucleares Habilitação Inspeção Escolar	510	34
Disciplinas Complementares comuns a todas as Habilitações	840	55
Disciplinas Complementares para as habilitações:		
- Administração escolar de 1° e 2° Graus	120	08
- Orientação Educacional	210	14
Disciplinas de Legislação Especificas	180	08
Estágio Curricular das Habilitações		
- Magistério das Matérias Pedagógicas do 2°Grau	315	07
- Administração Escolar de 1° e 2° Graus	225	05
- Orientação Educacional	225	05
- Supervisão Escolar de 1° e 2° Graus	225	05
- Inspeção escolar de 1° e 2° Graus	225	05

ANEXO IV

Quadro Curricular - UNESP: Câmpus de Marília

DISCIPLINAS	C. H	CRÉDITOS
Disciplinas Nucleares comuns a todas as Habilitações	1680	112
Disc. Nuc. para Hab. de Magistério para da Pré- Escola	600	40
Disc. Nuc. da Hab. Administração Escolar.	480	32
Disc. Nuc. da Habilitação Orientação Educacional.	480	32
Disc. Nuc. da Habilitação Supervisão Escolar	480	32
Disc. Nuc. das Habilitações de Educação Especial		
Área Educação de Deficientes da Audiocomunicação	630	42
Área Educação de Deficientes Físicos	630	42
Área Educação de Deficientes Mentais	410	34
Área Educação de Deficientes Visuais	600	40
Está Estágios Supervisionados		
Hab. de Mag. das matérias Pedagógicas do 2° Grau -Metodologia do Ensino de 1° Grau	690	46
Hab. de Magistério para a Pré- Escola -(Metodologia e Prática)	150	10
Hab. Administração Escolar (Escolas de 1° e 2° Graus)	141	09
Hab. Supervisão Escolar (Escolas de 1° e 2 ° Graus)	141	09

Hab. Def. de Audiocomunicação: Est. o 1° Grau.	435	29
Hab. de Deficientes Físicos -estágio na Escola de 1° Grau	360	24
Hab. Def. Mentais : Est. no 1° Grau	255	17
Hab. Deficientes Visuais -estágio na Escola de 1° Grau	255	17

ANEXO V

Quadro curricular - USP

1ª Fase

1 -Semestre:	2-Semestre:	3-Semestre:
-Filosofia da educação I	-Filosofia da educação II	Sociologia da Educação II
-Psicologia da educação II	Psicologia da educação II	Psicologia da educação III
-História da Educação Geral I (Greco- Romana)	História da Educação Geral I (Med. e Renasc.)	-História da Educação Geral III
-Sociologia Geral	Sociologia da Educação I	-Filosofia da educação III
-Didática I	Didática II	-História da Educação Brasil IV (Visão Geral)
-Teoria do Currículo	Economia da Educação I	Educação e cultura Brasileira
-Estrut. Func. Ens.1 e 2 G	Estrut. Func. Ens.1 e 2 G	Clientela Escolar Brasil.

2ª fase

Área I

4--Semestre	5 -Semestre	6 -Semestre
Introdução à	Estatística Aplicada à	Introdução à Pesquisa

Probabilidade e Estatística	Educação	Educacional
História da Educação Geral VI(História da Infância e Família)	Filosofia da educação IV (Questões de Educ. e Cult. no Pensam. Filosófico)	Psicologia da Educação VII (Psicologia do Desenvol. : Adolescência)
Psicologia da Educação IV (Processo de Socialização)	Psicologia da Educação VI (Psic. do Desenv. : Infância)	Teorias do Ensino III
Psicologia da Educação V(Aprendi: Análise Psic. do Cotidiano Escolar)	Educação Comparada (Problemas Didático-pedagógicos)	----------
Teorias do Ensino I (A Construção do discurso Pedagógico)	Teorias do Ensino II	----------

Área II

4--Semestre	**5 -Semestre**	**6 -Semestre**
Introdução à Probabilidade e Estatística	Estatística Aplicada à Educação	Introdução à Pesquisa educacional
História da Educação Geral V (História da	Filosofia da educação IV (Questões de Educ. e	Filosofia da educação IV (Questões de Educ. e

Escolarização)	Cult. no Pensam. Filosófico)	Cult. no Pensam. Filosófico)
Sociologia da Educação III (Política)	Princípios e Métodos de Administração Escolar II	Sociologia da Educação IV (Instituições e mudanças Sociais)
História da Educação Geral VII (Colônia e Império)	Economia da educação II	Antropologia das Organizações
Princípios e Métodos de Administração Escolar I	História da Educação Brasileira VIII (Repúblic)	Educação Comparada II (Políticas Educacionais e Movimentos Sociais)

3ª Fase

Habilitação Magistério

7- Semestre	**8- Semestre**
Didática III	Metodologia e Prática do Ensino de 1 Grau III (Português)
Metodologia e Prática do Ensino de 1 Grau I (Estudos Sociais)	Metodologia e Prática do Ensino de 1 Grau IV (Matemática)
Metodologia e Prática do Ensino de 1 Grau II(Ciências)	Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar II

Teoria e Prática da Educação Pré-Escolar I	Metodologia e Prática do Ensino de 2 Grau II
Metodologia e Prática do Ensino de 2 Grau I	Supervisão de Estágios
Supervisão de Estágios	----------

O aluno pode cursar complementarmente as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração e Inspeção Escolar, Ensino de Deficientes Mentais e Ensino de Deficiente Visuais.

ANEXO VI.

QUESTIONÁRIO DOS EGRESSOS

1- Quanto aos motivos que o levaram a ingressar no curso?

2- Como você diferencia um Ensino Doutrinário de um Ensino Educativo?

3- Como você define ideologia?

4- O que você entende por interdisciplinaridade? Como no âmbito do seu curso isso aconteceu?

5- Hoje, sob seu ponto de vista como profissional da Educação, qual deve ser o papel da avaliação na prática educativa que acontece em sala de aula? Como deve ser feita essa avaliação?

6- Você considera que a teoria é algo e que a prática na sala de aula seja outro completamente diferente? Explique isso.

7- De uma forma geral, como você analisa a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em seu curso de formação acadêmica?

8- O que você considera como "Ética profissional"?

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16 17 18

9- Sob seu ponto de vista, como você define um professor possuidor dessa ética?

10- Fale um pouco sobre o seu curso de formação acadêmica.

11- Quais foram os estágios supervisionados realizados em sua formação, qual a importância deles e como aconteceu a relação teoria e prática nesses estágios?

12- Enfim: na sua visão profissional o que faltou na sua formação? Quais seriam as suas sugestões para que seja(m) superada(s) essa(s) falha(s)?

ANEXO VII

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

1- Porque você leciona no Curso de Pedagogia da UFMA?

2- Qual a sua formação acadêmica?

3- Qual a disciplina que você leciona e qual a função e importância desta na formação do educador?

4- Como é feita a seleção dos conteúdos dessa disciplina?

5- Como você vê o estilo de sua prática pedagógica, crítico- reflexivo (progressista) ou técnico reprodutivista (tradicional)? Por que?

6- Comente um pouco sobre a avaliação que você faz do rendimento dos alunos e qual o objetivo dessa avaliação?

7- Que aspectos de sua prática você enfatiza que caracterizam o seu envolvimento e compromisso com a educação?

ANEXO VIII

QUESTIONÁRIO DO COORDENADOR DO CURSO E CHEFES DE DEPARTAMENTOS

1- O Curso de Pedagogia da UFMA tem um Projeto Político- Pedagógico?

2- Em caso afirmativo responda:

a)- como foi elaborado e por quem?

b)- em função do que é delineado o perfil do profissional da educação neste Projeto?

3- Em caso negativo responda:

a)- como se dão as decisões sobre o profissional que se irá formar?

b)- como são definidos os objetivos do Curso?

c)- como são definidas as disciplinas que compõem o currículo do Curso?

4- Em função do que são feitas as alterações curriculares no Curso e quem são as pessoas envolvidas nas atividades curriculares?

5- Na sua opinião o Curso consegue formar o profissional competente que a sociedade contemporânea necessita? Por que?

