
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

KELLI CRISTINA ALVES DA SILVA

**OS SABERES DOCENTES NO PROJETO
PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

The bottom half of the cover features a large, abstract geometric design. It consists of a series of overlapping triangles in various shades of blue and white, creating a complex, crystalline pattern that resembles a stylized globe or a modern architectural structure.

Rio Claro
2015

KELLI CRISTINA ALVES DA SILVA

OS SABERES DOCENTES NO PROJETO PEDAGÓGICO DO
CURSO DE PEDAGOGIA

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Souza Neto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2015

370.71 Silva, Kelli Cristina Alves da
S586s Os saberes docentes no projeto pedagógico do curso de
pedagogia / Kelli Cristina Alves da Silva. - Rio Claro, 2015
53 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientador: Samuel de Souza Neto

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia. 3. Saberes
docentes. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo que tenho e sou e pela concretização desta etapa de minha vida.

Aos meus pais Angelino e Sonia por não medirem esforços para me propiciarem o melhor da vida e me fazerem entender que não precisamos ter muito para ser feliz.

Ao meu irmão Cleber pelas brigas, desavenças e pelo amor inesgotável e renovado após cada distanciamento.

Ao meu marido Alessandro por ser meu porto seguro e me fazer crescer a cada dia como pessoa. Agradeço também pela paciência, amor e carinho.

Aos amigos Ailton, Francisca, Marina e Rosemeire, parceiros dos trabalhos de faculdade e da vida.

Aos amigos Camila, Greice, Marcela, Lincoln, Liliane, Vanessa que se tornaram mais amigos e parceiros após a faculdade.

Aos demais amigos e familiares que me inspiram e compõem a minha história e nunca se cansaram de perguntar: “E o TCC?”.

Obrigada professor Samuel por estar comigo nesses anos de universidade, por me orientar e ajudar a chegar ao final dessa etapa.

Obrigada a todos pelo incentivo e por acreditarem que eu seria capaz.

RESUMO

A formação inicial de professores tem sido discutida na literatura, abordando questões e aspectos que possibilitam refletir sobre os elementos julgados imprescindíveis na preparação docente. Neste processo questiona-se a missão da Universidade como lugar de formação, as pesquisas que relatam que os estudantes tendem a passar pela Universidade sem mudarem as suas crenças de quando eram alunos vinculados a questão do ser professor. Estes estudantes/alunos tendem a valorizar, na maioria das vezes, os saberes da experiência vinculados a dimensão afetiva não os re-significando com relação ao conhecimento adquirido na formação universitária. Portanto, emerge dessa constatação um problema no qual se tem “um discurso” e “uma prática” com relação à construção da identidade desse professor e os saberes que fundamentam esse processo identitário. De forma que este trabalho procurou identificar os saberes docentes propostos para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UNESP – Campus Rio Claro, apontando o lugar que estes ocupam e considerando que os estudantes tendem a valorizar as suas experiências enquanto alunos (crenças). Optou-se pela pesquisa qualitativa, utilizando-se como técnicas a fonte documental e a análise de conteúdo. Através da análise do Projeto Político Pedagógico observou-se que a formação tem a docência como base da identidade desse professor e que os fundamentos educacionais e didáticos percorrem uma proposta de perspectiva disciplinar. Porém, as disciplinas que fundamentam a prática de ensino e a prática do ensino são pouquíssimas, revelando uma lacuna desse processo. Porém, lacuna maior é o conjunto das disciplinas de estágio serem de 315 horas e não de 400 horas como o é nas demais licenciaturas. Neste contexto, para além das contribuições que o curso em si possa apresentar não se revela uma mentalidade de que a formação de professores necessite ser mais valorizada na prática de ensino. Concluiu-se que apesar de os saberes docentes serem evidenciados em diversos momentos do PPP, há muito o que se discutir sobre a constituição da organização curricular e o lugar que os saberes docentes ocupam na formação inicial, visando propiciar uma formação sólida que não fique circunscrita a disciplinas de fundamentação, mas que permita aos estudantes/alunos valorizarem a sua produção de sentido ao longo do tempo, ressignificando-as.

Palavras chave: Pedagogia, Formação de Professores, Saberes Docentes.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SABERES DOCENTES	21
QUADRO 2 - RESERVATÓRIO DOS SABERES	22
QUADRO 3 - RESERVATÓRIO DOS SABERES	23
QUADRO 4 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	25
QUADRO 5 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2008: SABERES DOCENTES E ÁREAS	26
QUADRO 6 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009: SABERES DOCENTES E ÁREAS	26
QUADRO 7 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2010: SABERES DOCENTES E ÁREAS	27
QUADRO 8 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2011: SABERES DOCENTES E ÁREAS	28
QUADRO 9 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2012: SABERES DOCENTES E ÁREAS	28
QUADRO 10 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2013: SABERES DOCENTES E ÁREAS	29
QUADRO 11 - SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA BASE DE DADOS DA CAPES – PEDAGOGIA	30
QUADRO 12 - SABERES DOCENTES NOS ARTIGOS DA BASE DE DADOS DA SCIELO NOS ANOS DE 2005 À 2013.....	31
QUADRO 13 - USP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES	32
QUADRO 14 - UNESP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES	32
QUADRO 15 – UNICAMP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES	33
QUADRO 16 - OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES ...	34
QUADRO 17 – DISCIPLINAS DOS ANOS 50	35
QUADRO 18 – DISCIPLINAS DOS ANOS 60	35
QUADRO 19 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007: 1º ANO ...	37
QUADRO 20 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007: 2º ANO ...	37
QUADRO 21 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007: 3º ANO ...	38

QUADRO 22 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007: 4º ANO ...	38
QUADRO 23– ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007: APROFUNDAMENTO	39
QUADRO 24 – MODELOS DE FORMAÇÃO CURRICULAR	40
QUADRO 25 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA ...	41
QUADRO 26 – OS SABERES DOCENTES DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA..	44
QUADRO 27 – ESTÁGIO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDGOGIA	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1 O problema de pesquisa.....	8
1.2 Questões de estudo.....	10
1.3 Objetivos.....	11
2. METODOLOGIA.....	12
3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, OS PROFESSORES E OS SABERES.....	13
3.1 Saberes Docentes	19
3.2 Os Saberes Docentes na Licenciatura em Pedagogia: Banco de Teses e Dissertações e Bibliotecas Digitais da UNESP, USP e UNICAMP e SCIELO.	24
3.2.1 CAPES	25
3.2.2 Scielo	30
3.2.3 Universidades: USP, UNESP e UNICAMP	31
4. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE RIO CLARO (contexto histórico)	35
5. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOCENTES.....	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS.....	49

Apresentação

O interesse pelo Curso de Pedagogia surgiu enquanto trabalhava na secretaria de uma escola de ensino fundamental de 1ª a 8ª série do município de Rio Claro/SP. O contato com os alunos e professores, a participação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo ao qual eu participava para redigir as atas, assim como os conflitos diários surgidos no âmbito escolar como um todo, fez despontar o desejo de ser professora e poder fazer algo por aqueles alunos no campo cognitivo e social.

A universidade trouxe algumas respostas para minhas inquietações e fez surgir outras, assim como me propiciou o contato com novas realidades escolares através dos Projetos Integradores e dos estágios. Dentro da Universidade comecei a participar do grupo de estudo Escola de Educadores, que me propiciou discussões mais profundas sobre o tema formação de professores. Durante o período em que participei do grupo (2009-2010) pude entrar em contato com pesquisadores, professores em atuação e aprofundar estudos de alguns autores (GAUTHIER et al, 1998; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2002; CONTRERAS, 2002; entre outros) que trouxeram à tona o tema formação docente.

Nesse contexto, a discussão de Tardif (2002), sobre as crenças trazidas pelos alunos do tempo em que ficam imersos na escola, direcionou-me para o presente estudo com o intuito de identificar os saberes docentes dentro do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, bem como refletir em que medida a formação colabora para a ressignificação dessas crenças.

Essas considerações ganharam relevo em função de que durante a graduação, alguns alunos consideravam o curso muito teórico e pouco prático. Reclamavam que, muitas vezes, a única experiência prática que tinham era com o estágio. O tempo passou havendo adequações na proposta de formação desse curso, mas os questionamentos continuaram nos desafiando a fazer esta investigação.

Em função dos aspectos mencionados, o presente estudo foi organizado em cinco capítulos. No capítulo 1 – Introdução é apresentada o problema de pesquisa, as questões de estudo e os objetivos; enquanto que no capítulo 2 – Metodologia apresenta-se o caminho percorrido na coleta dos dados e a sua análise.

No capítulo 3 – A formação inicial docente, os professores e os saberes explora-se o tema de estudo, de uma forma geral e sintética, elucidando com base na literatura a compreensão desse fenômeno, bem como dando ênfase para os saberes docentes e os saberes no banco de teses e dissertações da CAPES, scielo e nas bibliotecas da USP, UNESP e UNICAMP.

Nesta direção, o capítulo 4 – O curso de Pedagogia da UNESP/RC aborda o percurso histórico dessa graduação, ficando o capítulo 5 – O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia e os Saberes Docentes com a apresentação da análise documental. Especial ênfase é dada aos os objetivos do curso, o perfil profissional e os saberes docentes presentes neste processo.

Por fim, o último capítulo 6 – Considerações Finais conclui o trabalho desenvolvido, apresentando algumas reflexões sobre o tema estudado. Fazem parte do corpo texto as referencias que foram utilizadas no corpo do trabalho.

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema de pesquisa

O interesse por este estudo surgiu durante uma discussão no grupo de estudos “Escola de Educadores” da UNESP – Campus de Rio Claro, o qual participei nos anos de 2009 e 2010. O grupo se reunia a cada quinze dias para discutir temas que envolviam o trabalho docente, assim como sua formação e profissionalização.

Em uma dessas discussões um autor me chamou a atenção, Maurice Tardif (2002). Através de sua indagação acerca das crenças trazidas pelos professores devido ao longo período que fica imerso na escola, enquanto alunos, observou-se que a formação inicial (América do Norte) não consegue abalar, nem modificar, na maior parte dos alunos, experiências anteriores vinculadas ao ensino (TARDIF, 2002). Com base nestes indicativos comecei a questionar o processo de formação no que diz respeito aos aspectos afetivos(-sociais) que fundamentam o período escolar e a formação universitária.

A carreira docente envolve um longo período de experiência que precisa ser ressignificada na universidade. Durante nossa vida de alunos, pudemos vivenciar o que é ser professor e até mesmo vislumbrar esta profissão. Quantas vezes brincamos de escolinha com o irmão, primos e amigos imitando aquele professor que julgamos ser especial em nossa vida. Lembro-me de imitar uma professora da pré-escola, com suas longas unhas vermelhas, seu jaleco e sua vara de bambu a indicar a lição na lousa. Era essa que eu queria ser, simplesmente, por achar o seu modo de ser e ensinar fantásticos. De modo que ao chegarmos na universidade trazemos este inventário.

Nesse contexto, surge o problema desta pesquisa: **De que forma, no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade Pública, os saberes docentes e as experiências anteriores são tratadas no Projeto Político Pedagógico, visando ressignificar a trajetória de vida dos futuros professores?**

Entender o que são os saberes e como se constituem é primordial para que se entenda sobre que base a identidade profissional foi construída. Os professores estão sempre no cerne dos problemas políticos e sociais, sendo responsáveis ora pela formação de cidadãos críticos, ora pela formação de *recursos humanos*

necessários ao desenvolvimento humano (NÓVOA, 1999). Assim, nota-se que não se tem uma definição certa acerca da responsabilidade do professor, o que faz com que sua formação inicial seja direcionada de acordo com as percepções políticas que a regem.

Nóvoa (1999) aponta também que os professores são acusados de terem uma formação deficiente, ao mesmo tempo em que são considerados essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. Isso acentua a dicotomia gerada sobre o real papel do professor na sociedade e os saberes necessários à sua prática docente.

Os professores têm uma relação de exterioridade com os saberes que ensinam, pois estes são produzidos e legitimados pela Universidade (TARDIF, 2002), tornando-os executores dos mesmos. Muitas vezes, essa exterioridade é legitimada por um “mercado de formação” cada vez mais incidente sobre a formação inicial e continuada. Sinteticamente se pode dizer que...

Um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores e demais educadores consolidou-se rapidamente nos últimos anos (...). entendemos que esse mercado de formação ancora-se em, ao menos, duas vertentes discursivas que se fazem presentes em produções de especialistas nacionais e internacionais e nos textos legais. De um lado, ressalta-se a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e, de outro, se estabelece uma relação entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente... (SOUZA; SARTI; 2013, p. 95)

Souza; Sarti (2013, p. 96, 97) acrescentam, ainda, que nesse “campo em disputa não raro manifesta-se a presença de certa *“colonização conceitual”* na forma de “jargões e modismos educacionais que acabam por esvaziar o necessário debate de idéias”, assim como “impõem como novos produtos do mercado formativo docente” de consumo “revistas, livros e cursos diversos para, então, se incorporarem ao seu “próprio” discurso” na forma de *“bens simbólicos* cuja posse possibilita aos professores alcançarem posição de maior legitimidade profissional”. Neste contexto, esses bens simbólicos atuam no dimensionamento também de uma nova identidade profissional, biográfica e relacional, que “refere-se à imagem construída *para o outro*”, conferindo maior legitimidade e prestígio profissional e, de forma mais subjetiva, a uma *“imagem para si”*, pois “alimenta no sujeito um sentimento de *distinção*” da massa de professores “vistos como sendo mal formados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos (Souza, 2002)”.

De volta a Tardif (2002), se o professor tem uma relação de exterioridade com os saberes que ensinam e

“... há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências pré-profissionais, especialmente aquelas que marcam a socialização primária (família e ambiente de vida), assim como a socialização escolar enquanto aluno”. (RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 218)

é necessário averiguar até que ponto a Universidade colabora para que isso seja modificado.

Desse modo acredita-se que uma investigação sobre o assunto, mesmo que restrita, apenas, ao projeto político pedagógico, pode nos revelar dados significativos sobre este processo na formação inicial.

1.2 Questões de estudo

Nesta direção, ao tratar dos saberes docentes e consultar o projeto político pedagógico do curso de Licenciatura de Pedagogia de uma Universidade Pública (UNESP/Rio Claro) procurou-se investigar as seguintes questões:

- Como os saberes docentes são apresentados no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura de Pedagogia?
- A construção desses saberes, na formação inicial pode contribuir para que haja uma ressignificação das experiências anteriores?
- Que aspectos da formação levam a novos paradigmas e perspectivas quanto à profissão docente?

Portanto, se espera que ao analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública, a UNESP/Rio Claro, procurando indícios de como a universidade trabalha os saberes docentes, possamos contribuir com uma reflexão sobre o processo de formação inicial do referido curso.

1.3 Objetivos

No âmbito desse contexto, este estudo tem como foco os saberes docentes no processo de formação inicial, ou seja, no projeto político pedagógico de formação de professores de uma universidade pública, tendo como objetivos:

- (a) identificar nos descritores do perfil profissional (entre outras categorias do projeto político pedagógico) os saberes docentes propostos para a formação desse professor;
- (b) analisar na proposta de formação inicial, o lugar que ocupa os saberes docentes no processo de formação, considerando que os estudantes tendem a valorizar as suas experiências como alunos.

2. METODOLOGIA

As pesquisas qualitativas em educação partem da premissa de que a construção do conhecimento nessa área se dá através da subjetividade dos sujeitos e da interação do sujeito com o objeto a ser estudado.

“... Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicando necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5)

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca as respostas para seu problema de estudo no ambiente natural e não em um laboratório. De modo que no presente estudo optou-se pela pesquisa qualitativa de tipo documental (pesquisa documental), tendo como técnicas a fonte documental e a análise de conteúdo, a qual permite a procura de indícios para responder ao problema deste estudo.

Por fonte documental se está entendendo a consulta ao projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UNESP – Campus de Rio Claro.

“... a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

Neste processo utilizamos a análise de conteúdo, sob a perspectiva da análise temática (LUDKE; ANDRÉ, 1986), que propõe que os dados sejam organizados em eixos temáticos. Dessa forma, a análise visará encontrar os eixos de significado proveniente da análise do projeto político pedagógico de um curso de licenciatura em Pedagogia da UNESP/RC.

3. A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE, OS PROFESSORES E OS SABERES.

A história da formação docente no Brasil se inicia no século XVI com os Jesuítas, na colonização do país, com a *Ratio Studiorum*; passa pela reforma pombalina em busca da laicidade no ensino e se chega à república com à perspectiva de se fazer profundas reformas na educação e no ensino (SOUZA NETO, 1999).

Saviani (2009) argumenta que a questão do preparo da formação de professores emerge após a independência com a cogitação da organização da instrução popular. Sendo assim, analisando a questão pedagógica em detrimento das transformações ocorridas na sociedade brasileira, distingue os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143-144).

O autor ressalta que ao longo do tempo nota-se uma descontinuidade, mas não uma ruptura na formação de professores, onde a questão pedagógica ocupa uma posição central na década de 30, mas que até hoje não encontrou um caminho satisfatório. Segundo o autor, revela-se uma precariedade das políticas formativas que não estabelecem um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação no Brasil.

Neste itinerário emergem as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61, 5692/71 e 9394/96, trazendo subjacente elas a necessidade de um currículo mínimo para formar professores, os conteúdos a serem ensinados em cada

nível de ensino e o desafio de profissionalizar o ensino (BRASIL, 1961, 1971, 1996, 2001, 2002).

Subjacente a este processo partia-se, anteriormente, de um ensino vinculado a questão religiosa e humanística {podendo ser denominado de saberes-mestres (filosofia, ciência positiva, doutrina religiosa, sistema de normas e de princípios etc) vinculados à questão das filosofias e doutrina cristã cujo conhecimento representavam na época os saberes científicos – TARDIF, 2002, p.43-44}, mas que ao longo do tempo foi sendo questionado (pois nenhum saber é por si formador) e “saber alguma coisa” não era mais suficiente no dimensionamento de que era preciso “saber ensinar”, havendo um deslocamento “dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes” exigindo-se maior qualidade e melhor formação dos docentes.

Neste novo momento ocorre a emergencia das ciências da educação e um progressivo enraizamento da “pedagogia moderna nos saberes psicológicos e psicopedagógicos”, tornando a psicologia o paradigma de referência para a pedagogia. O “saber que o educador deve transmitir deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico” e a criança “se torna o modelo e o princípio da aprendizagem” – “o ato de aprender se torna mais importante que o fato de saber (TARDIF, 2002, p. 44).

Porém, a formação docente envolve discussões sobre saberes, competências e conhecimentos, os quais devem ser desenvolvidos e ampliados durante a formação inicial. Nela, espera-se que os alunos desenvolvam conhecimentos necessários para exercer a função docente na dimensão social ao qual será inserido. Assim sendo, a formação inicial tem sido o foco de vários estudos e investigações, surgindo críticas acerca da burocratização da organização das instituições, bem como o distanciamento entre a teoria e prática, a fragmentação do conhecimento, o que gera grande insatisfação diante das necessidades da profissão docente, impulsionando para *a redução da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores* (Marcelo, 2009).

O que se espera é que a formação inicial *forme* ou colabore para a *formação* do professor, ou melhor, dizendo, colabore para a o exercício de sua *atividade docente* (Pimenta, 2009), desenvolvendo nos alunos

(...) conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2009, p. 18)

Para entendermos melhor a formação docente nos dias de hoje, ressaltamos alguns pontos da história da formação de professores baseada nos estudos de Freitas (2002).

Nesta retrospectiva, a década de 1980 foi caracterizada por uma ruptura do pensamento tecnicista que predominava na área de formação de professores das décadas de 1960 e 1970, gerando a perspectiva de uma concepção emancipadora da educação em que se considerava:

o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (Freitas, 2002, p. 139)

Segundo a autora, esta concepção avançou no sentido de se superar dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogias e licenciaturas, especialistas e generalistas*, avançando para uma democratização das relações de poder na escola e na construção de projetos coletivos. Dentro desse panorama se constrói a concepção de profissional da educação e ainda ocorrem as reformulações curriculares no tangente à formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Nos anos de 1990 ganha destaque a centralidade do conteúdo na escola, com foco nas habilidades e competências escolares, centrando a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, tornando assim alvo das políticas neoliberais baseadas na qualidade. Políticas que tem como base das políticas de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos, as avaliações.

As Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo CNE (Conselho Nacional da Educação) em 8/5/2001 e homologado pelo ministro da Educação em fevereiro de 2002, apontam para a fragmentação dos cursos, uma vez que formula diretrizes

exclusivas para a formação de professores separadas das diretrizes para o curso de pedagogia, omitindo o reconhecimento desse espaço como *locus* da formação historicamente construído.

Sobre o percurso dos cursos de Pedagogia nos últimos 10 anos e sua oposição ao documento das diretrizes que visava a formação de profissionais para um mercado globalizado, Freitas (2002) aponta os seguintes princípios para a oposição e resistência dos educadores à concepção fragmentada da formação (professores e “especialistas” da educação):

1. Os cursos de pedagogia constituíram-se na trajetória dos últimos dez anos, como um curso de graduação plena que é licenciatura e bacharelado, com projeto pedagógico próprio, responsável pela formação de profissionais da educação, professores e “especialistas” para a educação básica, comprometidos com a educação crítica com bases sólidas, voltada para a formação humana unilateral, emancipadora;
2. Na trajetória dos cursos de pedagogia nos últimos dez anos, a formação de professores passou a constituir o núcleo comum obrigatório do curso – nem modalidade nem habilitação – em várias IES, no entendimento de que a docência, o trabalho pedagógico constitui-se a base da formação de todos os profissionais da educação;
3. Superou-se, portanto, o entendimento da docência como habilitação, entendendo-a como fundante, base da formação do especialista, na compreensão do trabalho pedagógico escolar como totalidade que pode e deve ser apreendida no processo de formação, independente das determinações existentes no exercício profissional;
4. Esta concepção foi incorporada no documento das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, construídas em amplo processo de discussão, que estabelecem que a docência é a base da formação do pedagogo, respondendo ao desenvolvimento dos estudos teóricos e das práticas das instituições de ensino superior e escolares nos últimos dez anos, no entendimento de que não é possível separar teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma, no processo de formação profissional. (p. 152)

Hoje, o pensamento tecnicista dá lugar a perspectiva do profissional reflexivo e a uma formação por competências, podendo colocar a fundamentação teórica que embasa a prática do ensino em segundo plano ou apresentando uma mescla em que não se sabe direito aonde vai dar esta formação. Esta pode se apropriar dos saberes teóricos recebidos na formação docente, modificando-os e mobilizando-os de acordo com meio social ao qual estão inseridos, produzindo novos saberes ou simplesmente ignorando-os em uma formação mais instrumental. Embora esta questão seja controversa ela não pode ser ignorada.

De forma que a formação docente deve fundamentar uma prática pedagógica ao qual leve o professor a uma pedagogia emancipatória, capaz de formar cidadãos críticos e atuantes na transformação da sociedade ao qual estão inseridos. Assim,

formar um cidadão capaz de questionar o mundo e transformá-lo, não permite a formação bancária discutida por Paulo Freire (2005), em que o ato de ensinar se limita a transmissão de conhecimentos.

Neste contexto alguns autores trazem a necessidade de uma formação reflexiva, a qual se opõe a formação técnica, contextualizada por Schon (1992) como reflexão na ação, sobre a ação, na e sobre a ação. Porém, se a proposta do autor for mal compreendida ou aligeirada ela acaba entrando em reducionismos do qual o próprio autor não os anunciou. Outro ponto a ser questionado na formação inicial são as crenças trazidas pelos alunos, frutos do tempo em que ficaram inseridos na escola como alunos.

Porém, a formação tal como a conhecemos, sendo fundamentada ou não tem apresentado limites. Tardif (2002) observou que a formação inicial (América do Norte) não consegue abalar, nem modificar, na maior parte dos alunos, experiências anteriores vinculadas ao ensino. Já Marcelo (2009) acredita que a formação de professores tem dado uma especial atenção às crenças que os professores trazem no início de seu percurso profissional, entendendo-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre o que consideram verdadeiro.

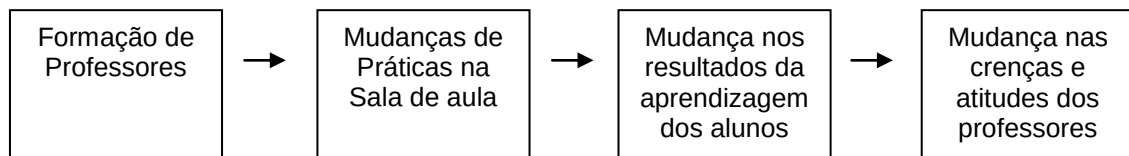
As crenças, ao contrário do conhecimento proposicional, não necessitam da condição de verdade refutável e cumprem duas funções no processo de aprender a ensinar. Em primeiro lugar, as crenças influenciam a forma como os professores aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar (Richardson, 1996, *apud* Marcelo 2009).

Marcelo (2009) nos chama a atenção para três categorias de experiências identificadas pela literatura, as quais influem nas crenças e conhecimentos dos professores sobre o ensino:

- . Experiências pessoais: incluem aspectos da vida que conformam determinada visão do mundo, crenças em relação a si próprio e aos outros, ideias sobre a relação entre escola e sociedade, bem como família e cultura. A origem socio-econômica, étnica, de gênero, religião pode afectar as crenças sobre como se aprende a ensinar.
- . Experiência baseada em conhecimento formal: o conhecimento formal, entendido como aquele que é trabalhado na escola — as crenças sobre as matérias que se ensinam e como se devem ensinar.
- . Experiência escolar e de sala de aula: inclui todas as experiências, vividas enquanto estudante, que contribuem para formar uma ideia sobre o que é ensinar e qual é o trabalho do professor. (p. 15)

Assim, a universidade deveria se incumbir de provocar mudanças nessas crenças, provocando mudanças na prática pedagógica. Mas como fazer isso?

Para Guskey e Sparks (2002, *apud* Marcelo, 2009) os professores mudam suas crenças comprovando na prática a utilidade das novas práticas a se desenvolverem.



(Marcelo, 2009, pg. 16)

Entende-se que a prática pedagógica é fundamental para uma formação que diminua a distância entre teoria e prática, que são indissociáveis, mas precisam ser repensadas no projeto político pedagógico. Sobre esta distância entre teoria e prática, Martins (1998), diz que é preciso buscar uma coerência entre teoria e prática, na prática, para que professores e alunos se tornem agentes do processo, alterando assim as relações sociais no processo de ensino, não bastando oferecer um conteúdo mais crítico ao futuro professor.

Cabe lembrar que os alunos ao ingressarem no curso de formação, já trazem a visão do que é ser professor devido ao tempo em que ficaram imersos na sala de aula. Dessa forma, a formação inicial deve colaborar para que o mesmo passe a se ver como professor e passe a ter conhecimentos que o ajudem a construir sua identidade profissional, pois, segundo Pimenta (2009), os saberes da experiência não bastam para essa construção.

... quando os alunos ingressam num curso de formação de professores, já tem saberes sobre o que é ser professor, que são “os saberes de suas experiências de alunos que forma de diferentes professores em toda a sua vida escolar e o desafio do curso é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (PIMENTA, 2009, p. 20)

A identidade profissional se constrói ao longo da carreira docente e em detrimento das relações sociais e profissionais estabelecidas, que segundo Pimenta (2009) não é um dado imutável, nem externo, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Nóvoa (2007) trata essa construção como processo identitário, dizendo que a identidade é um lugar de lutas e conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Processo esse que necessita de tempo para *refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças* (p. 16).

A construção da identidade profissional passa pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, sendo construída sobre saberes científicos e pedagógicos (MOITA, 2007).

Assim, entende-se que formação inicial deve ser contínua, o que envolve a re-significação constante da prática pedagógica. Para que essa re-significação ocorra é necessário que se haja constante reflexão na e sobre a prática, o que leva a reelaboração dos saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas (Pimenta, 2009).

Para Freire (1996) na prática os saberes se confirmam, se ampliam ou se modificam e *a reflexão crítica sobre as práticas se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo* (p.22). Desse modo, fica cada vez mais forte a tendência sobre a reflexão docente para a significação da prática e a auto formação continuada, no sentido de se buscar recriar a prática docente e ser produtor do saber, pois considerar “a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 2009, p. 25)

Pimenta (2002) ressalta que a valorização da pesquisa e da prática é um êxito na formação docente e pontua que os saberes devem estar vinculados e produzidos a partir de uma prática pedagógica valorizada e pesquisada.

3.1 Saberes Docentes

Diante das necessidades e conflitos da sociedade, a escola passa a ser acusada de não fazer o seu papel e os professores passam a receber críticas severas, pois são os principais mediadores entre a escola e os alunos. Assim, é questionada a qualidade da educação dispensada aos alunos e a competência dos professores e das instituições formadoras. Neste cenário, a posse do saber tornou-se um elemento de primeira importância (GAUTHIER, 1998).

As discussões sobre o tema saberes docentes surgem nas décadas de 1980 e 1990, tendo como um dos motivos o movimento de profissionalização do ensino. Nas pesquisas educacionais brasileiras, a temática é recente e tem diferentes enfoques. Inicia-se assim uma abordagem que busca resgatar o papel do professor pensando-se numa formação que transpasse a acadêmica e leva em conta os aspectos pessoais, profissionais e organizacional da profissão docente. A partir daí, começa-se a estudar a constituição do trabalho docente, levando-se em conta os aspectos de sua história e a reconhecer e considerar os saberes produzidos pelos professores (Nunes, 2001).

Para explicitar a tendência crescente de pesquisas que procuram valorizar o estudo dos saberes docentes na formação de professores, apresenta-se o pressuposto histórico trazido por Fiorentini et. al. (1998) apud Nunes (2001):

- 1960 - valorização do conhecimento que o professor tinha sobre sua disciplina;
- 1970: valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino;
- 1980: discurso educacional é dominado pela dimensão sóciopolítica e ideológica da prática pedagógica;
- 1990: busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores.

No Brasil a introdução da temática saber docente deu-se principalmente pelas obras de Tardiff, mas o tema vem sendo tratado direta e indiretamente na literatura.

Raymond e Tardif (2000) colocam que é necessário atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo, sentido este que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foram muitas vezes chamados de saber, de saber-fazer e de saber-ser. Ainda, os autores dizem que, de acordo com o que foi visto junto aos professores, os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o trabalho docente, não correspondendo, ou correspondendo muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos durante o período de formação. Sendo assim, para os professores, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Devido à diversidade dos saberes dos professores, Raymond e Tardif (2000) propuseram um modelo de análise baseado na origem social dos professores, o que permitiu a constatação de que

“...os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano”. (RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 7)

Contudo, estes autores colocam que os saberes docentes provêm das histórias de vida dos professores, das instituições as quais estão inseridos, dos lugares de formação, da convivência com outros docentes. Ainda, que boa parte do que os professores sabem sobre o ensino vem de sua socialização enquanto alunos.

Tardif (2002) aponta que o saber é plural, pois é formado da mistura de saberes vindo da profissão como os saberes da formação profissional, bem como saberes disciplinares, curriculares e experienciais, descrevendo-os da seguinte maneira:

QUADRO 1 - SABERES DOCENTES

Saberes da Formação Profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica)	Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
Saberes Disciplinares (saberes sociais)	São aqueles transmitidos pela universidade, na formação inicial e contínua dos professores, através das diversas disciplinas oferecidas. Aqui, a prática docente incorpora os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição de ensino.
Saberes Curriculares (categorização dos saberes sociais)	Referem-se aos programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	Saberes desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber-ser e de saber-fazer.

Fonte: TARDIF, 2002, p. 36-39

Ainda, Raymond e Tardif (2000) classificam os saberes relacionando-os com os lugares de atuação, com as organizações que os formam e trabalham, com seus instrumentos de trabalho e com sua experiência no trabalho, deixando em evidência suas fontes de aquisição e os seus modos de integração no trabalho docente, tentando dar conta do pluralismo do saber profissional.

QUADRO 2 - RESERVATÓRIO DOS SABERES

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: RAYMOND; TARDIF, 2000, p. 215

Já Pimenta (2009), a partir do entendimento que a identidade profissional se constrói baseada no significado que cada professor confere a atividade docente, diz que o saber ser professor se dá a partir da articulação dos saberes das áreas específicas, dos saberes pedagógicos e dos saberes da experiência, os classificando como saberes da docência: **A experiência** – São os saberes vindo da experiência enquanto alunos e aqueles produzidos no cotidiano docente em um processo permanente de reflexão sobre a prática. **O conhecimento** – Refere-se ao conhecimento específico (história, matemática, biologia...) que o professor precisa ter para ensinar. Entende-se por conhecimento “trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 1999, p. 20), para que assim se desenvolva a inteligência, a consciência e a sabedoria. **Saberes Pedagógicos** – São os saberes mobilizados pela prática docente. Pimenta (1999) aponta que para saber ensinar se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos, não bastando a experiência e conhecimentos específicos. Entende-se que saber didático é saber ensinar.

Gauthier (1998, p.17), ao contrário dela, busca e esboçar uma perspectiva de teoria geral da pedagogia e afirma que os *elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência*. No entanto, ela vai chamar a atenção para duas dificuldades:

1. *Ofícios sem Saberes*

Trata-se da atividade docente sem a formalização dos saberes necessários à execução das tarefas, o que prejudica *o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um de um saber desse ofício sobre si mesmo* (GAUTHIER,1998, p. 25).

O autor aponta para ideias preconcebidas (crenças), que resultam de qualidades desenvolvidas pelo próprio professor e não pela academia: basta conhecer o conteúdo da disciplina, talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura.

2. *Saberes sem Ofício*

O autor aponta para uma tendência inversa a explicitada anteriormente, a de se formalizar o ensino, mas reduzindo a sua complexidade a ponto de não mais corresponder à realidade. Muitos saberes foram criados sem se dirigirem ao professor real, atuante na sala de aula, pois as faculdades de educação formalizam os saberes a partir de pesquisas que não levaram em conta o contexto escolar (ex.: experiências behavioristas; tradição piagetiana).

Sendo assim, do mesmo jeito que as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes *bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional* (GAUTHIER,1998, p. 27). Para o autor é preciso propor um ofício feito de saberes, concebendo o ensino como a mobilização de vários saberes, os quais formam um *reservatório de saberes* utilizado pelos professores para responder as situações concretas do ensino.

QUADRO 3 – RESERVATÓRIO DOS SABERES

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
disciplinares	curriculares	das ciências da educação	da tradição pedagógica	experenciais	da ação pedagógica
(A matéria)	(O programa)		(O uso)	(A jurisprudência particular)	(O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública violada)

Fonte: GAUTHIER, 1998, p. 29

Saberes Disciplinares - relativo ao conhecimento da matéria, do conteúdo a ser ensinado. Saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas e extraídos pelos professores.

Saberes Curriculares - direcionado ao significado de conhecer o programa da disciplina que serve de guia para planejar, avaliar, transformando a disciplina em programa de ensino.

Saberes das Ciências da Educação - relacionado a um saber profissional específico que não está diretamente ligado a ação pedagógica, mas são saberes que o professor adquire durante a sua formação e em seu trabalho e que contribuem para compreender a educação, as atividades como professor.

Saberes da Tradição Pedagógica - são os saberes que cada sujeito possui mesmo antes de ter feito um curso de formação de professores e de ser professor, em relação à representação da escola e da docência. O saber da tradição pedagógica comporta muitos erros e será adaptado pelo saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica.

Saberes Experienciais - refere-se às muitas experiências de sala de aula que o professor realiza e desenvolve, mas que permanecem confinadas ao segredo da sala de aula e da ação pedagógica. Sua limitação ocorre pelo fato de ser feito de pressupostos que não são verificados por meio de métodos científicos.

Saberes da Ação Pedagógica - se referem ao saber experiencial tornado público e testado por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. O autor enfatiza que os saberes da ação pedagógica legitimados pela pesquisa são o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes, mas o mais necessário à profissionalização do ensino, pois constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor.

3.2 Os Saberes Docentes na Licenciatura em Pedagogia: Banco de Teses e Dissertações e Bibliotecas Digitais da UNESP, USP e UNICAMP e SCIELO.

Com o intuito de verificar e identificar as discussões de estudos referentes aos saberes docentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia no Brasil, realizou-se uma revisão nas bases de dados da CAPES e Scielo no período de 2008 a 2013. O período escolhido se deve ao fato de 2008 ser o ano de meu egresso na

universidade, onde comecei a ouvir falar sobre os saberes docentes e o período de cinco anos foi escolhido na tentativa de se identificar os estudos ocorridos nos últimos anos sobre o assunto.

Como o objetivo do presente estudo é apontar no processo de formação inicial o lugar ocupado pelos saberes docentes em um curso de Licenciatura em Pedagogia, o recorte da pesquisa foi analisar artigos, teses e dissertações que tratam o assunto no campo da Pedagogia.

Para a busca nas bases de dados inseriu-se a palavra-chave “saberes docentes”, tendo como base o período de 2008 a 2013. Ainda, optou-se por textos no idioma português. Os resultados obtidos estão elencados nos quadros abaixo.

3.2.1 CAPES

No recorte feito no período de 2008 a 2013, foram encontradas 95 teses e dissertações que tratam o tema saberes docentes, das quais 26 são relacionadas à área da Pedagogia.

QUADRO 4 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

Ano	Categorias	Saberes docentes nas teses e dissertações entre os anos 2008 e 2013 na CAPES	
		Total palavra-chave: saberes docentes	Teses e Dissertações sobre Saberes Docentes na área da Pedagogia
2008		15	3
2009		24	6
2010		17	5
2011		14	3
2012		20	6
2013		5	3
Total		95	26

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Para maior clareza e entendimento dos assuntos tratados nas teses e dissertações da base de dados da Capes, abaixo seguem os quadros, ano a ano, com os eixos temáticos tratado em cada área.

Observa-se que em todos os anos o maior número de trabalhos foram encontrados na área da Pedagogia, divididos em eixos temáticos diversos conforme descritos a seguir.

**QUADRO 5 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2008: SABERES
DOCENTES E ÁREAS**

Categorias		Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2008 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos	
Pedagogia	3	Formação de professores em serviço / mulheres docentes / integração curricular	
Geografia	1	Formação de Professores	
Ciências	1	Formação contínua em serviço	
Matemática	2	Formação de professores / estágio	
Licenciaturas Diversas	1	Práticas avaliativas	
Química	1	História da ciência	
Inglês	1	Ensino-aprendizagem	
Psicologia	1	Democracia na escola	
Semiótica	1	Hiperídia e Moda	
História	1	Memória	
Serviço Social	1	Jovens	
Literatura	1	Romance	
TOTAL	15	-	

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

No ano de 2008 houve um total de 3 trabalhos relacionados à área de Pedagogia, envolvendo os temas formação de professores em serviço, mulheres docentes e integração curricular.

A área da Matemática aparece em segundo lugar com 2 trabalhos e os temas formação de professores e estágio.

**QUADRO 6 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2009: SABERES
DOCENTES E ÁREAS**

Categorias		Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2009 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos	
Pedagogia	6	Progressão continuada / formação continuada (3) / coordenação pedagógica / formação de professores à distância	
Militar	1	Construção do trabalho docente	
Serviço social	1	Emancipação social	
Química	2	Estágio / crenças pedagógicas	
Ciências	2	Ensino de Ciências / formação de professores	
Matemática	2	Formação profissional / prática pedagógica	
Língua Portuguesa	1	Currículo	
Educação Física	4	Estágio / práticas de ensino / prática pedagógica / dança	
Ciências Contábeis	2	Formação de professores (2)	
História	1	Material Didático	
Geografia	2	Cartografia / estágio	
TOTAL	24	-	

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Em 2009 a área de Pedagogia continua ganhando destaque nos estudos sobre os saberes docentes, com um total de 6 trabalhos encontrados, os quais apresentam os eixos temáticos progressão continuada, formação continuada, coordenação pedagógica e formação de professores à distância.

Nota-se que a Educação Física apresenta 4 trabalhos, com os temas estágio, as práticas de ensino, a prática pedagógica e a dança.

QUADRO 7 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2010: SABERES DOCENTES E ÁREAS

Categorias	Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2010 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos
Pedagogia	5	Educação infantil / formação de professores (2) / Educação de Jovens e Adultos (EJA) / livro didático
Geografia	3	Formação do professor / estágio / conteúdos de ensino
Matemática	1	Formação profissional
Ciências Biológicas	1	Formação inicial
Inglês	2	Formação de professores / formação continuada
Administração	1	Formação docente
Saúde	2	Educação em saúde / promoção da saúde
Desing	1	Ensino de projetos
Ciências e Matemática	1	Formação continuada
TOTAL	17	-

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

No ano de 2010 foram encontrados 5 trabalhos ligados à área da Pedagogia, com os eixos temáticos educação Infantil, formação de professores, educação de jovens e adultos e livro didático.

Em seguida, o maior número de trabalhos se encontram na área da Geografia, em um total de 3, com os temas formação de professor, estágio e conteúdos de ensino.

**QUADRO 8 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2011: SABERES
DOCENTES E ÁREAS**

Categorias		Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2011 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos	
Pedagogia	3	Formação continuada / programa de bônus / alfabetização	
Física	1	Formação de professores	
Nutrição	1	Formação de professores	
Matemática	2	Currículo / formação inicial	
História	1	Produção do conhecimento	
Cultura	1	Televisão pública	
Administração	1	Ensino da administração	
Enfermagem	1	Formação pedagógica	
Geografia	1	Educação ambiental	
Ciências	1	Formação do professor	
Psicologia	1	História da psicologia	
TOTAL	14	-	

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

Em 2011, dos 3 trabalhos relacionados à área de Pedagogia, os eixos trabalhados foram formação continuada, programa de bônus e alfabetização.

Na área de Matemática foram encontrados 2 trabalhos com os temas currículo e formação profissional.

**QUADRO 9 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2012: SABERES
DOCENTES E ÁREAS**

Categorias		Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2012 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos	
Pedagogia	6	Formação de professores (2) / formação docente em serviço / avaliação da aprendizagem / socialização / formação continuada	
Ciências e Física	1	Prática docente	
Física	1	Currículo	
Língua Portuguesa	3	Livro didático / gêneros discursivos / formação de professores	
Matemática	1	Provas matemáticas	
Inglês	2	Formação inicial (2)	
Física	1	Prática pedagógica	
Direito	1	Formação inicial	
Geografia	1	Currículo	
Línguas	1	Formação de professores	
Educação Física	1	Currículo	
Genética	1	Currículo	
TOTAL	20	-	

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

No anos de 2012, constam 6 trabalhos na área da Pedagogia com os temas formação de professores, formação docente em serviço, avaliação da aprendizagem, socialização e formação continuada. Dentre o período estudado, 2008 a 2013, é o ano com a maior diversificação de temas na área da Pedagogia.

Na área da Língua Portuguesa foram encontrados 3 trabalhos com os temas livro didático, gêneros discursivos e formação de professores

QUADRO 10 - BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DE 2013: SABERES DOCENTES E ÁREAS

Categorias		Saberes docentes nas teses e dissertações no ano de 2013 na CAPES	
Área	Quantidade	Eixos Temáticos	
Pedagogia	3	Educação especial / formação continuada / atividade docente	
Língua Portuguesa	2	Linguística aplicada / prática de ensino	
TOTAL	5	-	

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

No ano de 2013 nota-se uma brusca redução no número de trabalhos encontrados sobre o tema saberes docentes, com apenas duas áreas de estudo.

Na área da Pedagogia foram encontrados 3 trabalhos com os temas educação especial, formação continuada e atividade docente. E na área de Língua Portuguesa 2 trabalhos com os temas linguística aplicada e prática de ensino.

Através da análise das 26 teses e dissertações que tratam o tema saberes docentes na área da Pedagogia, foi possível verificar a discussão ocorrida nos últimos anos sobre o assunto. No entanto, nota-se uma diversidade nos eixos temáticos identificados nas leituras dos objetivos e resumos das teses e dissertações, mas nenhum aponta para o estudo dos saberes docentes no projeto político pedagógico de um curso de Licenciatura em Pedagogia.

O tema mais recorrente é a formação continuada, com 6 trabalhos, seguido do tema formação de professores com 4 trabalhos.

**QUADRO 11 - SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA BASE
DE DADOS DA CAPES – PEDAGOGIA**

Eixo Temático	Categorias	Saberes docentes nas Teses e Dissertações da CAPES no período de 2008 a 2013	
		Quantidade	Ano / Quantidade
Formação docente em serviço		2	2008 / 1 2012 / 1
Mulheres docentes		1	2008 / 1
Integração curricular		1	2008 / 1
Progressão continuada		1	2009 / 1
Formação continuada		6	2009 / 3 2011 / 1 2012 / 1 2013 / 1
Coordenação Pedagógica		1	2009 / 1
Formação de professores à distância		1	2009 / 1
Educação infantil		1	2012 / 1
Formação de professores		4	2010 / 2 2011 / 2
Educação de Jovens e Adultos (EJA)		1	2012 / 1
Livro didático		1	2010 / 1
Alfabetização		1	2011 / 1
Programa de bônus		1	2011 / 1
Avaliação da aprendizagem		1	2012 / 1
Socialização		1	2012 / 1
Educação Especial		1	2013 / 1
Atividade docente		1	2013 / 1
TOTAL		26	-

Fonte: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES - <http://www.periodicos.capes.gov.br>

3.2.2 Scielo

O recorte feito nos anos de 2005 a 2013 na base de dados da Scielo apontou 10 artigos que tratam dos saberes docentes. Dentre eles, 2 são ligados à área de Pedagogia, mas não estão relacionados ao saberes docentes no projeto político pedagógico de um curso de Licenciatura em Pedagogia.

QUADRO 12 - SABERES DOCENTES NOS ARTIGOS DA BASE DE DADOS DA SCIELO NOS ANOS DE 2005 À 2013.

Categorias Ano	Saberes docentes nas Teses e Dissertações da CAPES de 2008 a 2013		
	Área	Quantidade	Eixo Temático
2008	Letras	1	Língua materna
	Geografia	1	Cartografia
2010	Educação Física	1	História de vida
	Medicina	1	Formação médica
	Pedagogia	1	Alfabetização
	Física	1	Estágio
2012	Pedagogia	1	Formação de professores
2013	Ciências Biológicas e História	1	Formação de professores
	Saúde	1	Formação em saúde
	Matemática	1	Formação de professores
TOTAL	9	10	8

Fonte: SCIELO - <http://www.scielo.com.br>

De acordo com o levantamento efetuado nas bases de dados da CAPES e Scielo, chega-se à conclusão de que o tema saberes docentes vem sendo evidenciado com frequência nos estudos, apesar de uma drástica redução no último ano pesquisado no banco da CAPES.

No campo da Pedagogia há uma diversidade de eixos temáticos relacionados ao assunto. Contudo, nota-se a carência de pesquisas que fazem estudo dos saberes docentes dentro do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, evidenciando-se falta de análise dos currículos e falta de estudos no sentido de melhorar a relação dos saberes docentes na formação inicial.

Os dados apresentados nos permitem por em destaque a temática do presente estudo, com a finalidade de contribuir na fomentação das discussões sobre o assunto e colaborar com a melhora contínua da formação inicial docente.

3.2.3 Universidades: USP, UNESP e UNICAMP

Na base de dados da USP foram encontradas 24 teses que tratam sobre os Saberes Docentes. No entanto, em nenhuma delas aparece sublinhado o tema saberes docentes e projeto político pedagógico da Pedagogia.

QUADRO 13 - USP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Ano	Saberres docentes nas teses e dissertações entre os anos 2008 e 2013 na USP	
	Total palavra-chave: saberes docentes	Teses e dissertações sobre saberes docentes e projeto político pedagógico da Pedagogia
2008	2	0
2009	6	0
2010	4	0
2011	3	0
2012	6	0
2013	3	0
TOTAL	24	0

Fonte: Biblioteca Digital da Unicamp. <http://www.sbu.unicamp.br/>>. Acesso em 15/01/2015

Entretanto, na base de dados da UNESP foram encontradas 41 teses que tratam da temática Saberes Docentes. Dessas, apenas 1 trata dos saberes docentes e do projeto político pedagógico da Pedagogia.

QUADRO 14 - UNESP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Ano	Saberres docentes nas teses e dissertações entre os anos 2008 e 2013 na UNESP	
	Total palavra-chave: saberes docentes	Teses e dissertações sobre saberes docentes e projeto político pedagógico da Pedagogia
2008	8	1
2009	6	0
2010	5	0
2011	5	0
2012	9	0
2013	8	0
TOTAL	41	1

Fonte: Biblioteca Digital da Unesp. <http://unesp.br/bibliotecadigital/>>. Acesso em 15/01/2015.

A tese encontrada (SANTOS, 2008) discute o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes na formação do professor. O estudo investigou e analisou como são previstos os estágios no Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Pedagogia e como os saberes docentes são construídos durante o mesmo.

A pesquisa foi realizada com alunos egressos do Curso de Pedagogia, tendo como modelo de investigação a pesquisa qualitativa e como instrumentos a análise documental, questionário e entrevistas semi-estruturadas.

Ao analisar o Projeto Pedagógico e o Plano de Ensino das Metodologias relacionadas as disciplinas, Santos (2008) aponta que em algumas delas existe um desarticulação entre os objetivos propostos e a metodologia prevista para alcançá-

los, apontando para a necessidade de os programas de ensino estabelecerem possibilidades de articulação entre teoria e prática.

Sobre o estágio como espaço de elaboração de saberes, Santos (2008) diz que *o estágio deve superar o hiato entre teoria e prática, proporcionando a aproximação da realidade e a atividade teórica, para auxiliar o futuro professor na construção da identidade profissional docente* (p. 143). Conclui apontando para a necessidade de uma reestruturação curricular que atenda às necessidades de formação de um profissional crítico, reflexivo e inovador, que articule teoria e prática, visando à elaboração de saberes necessários à docência, e que a proposta de estágio perpassasse todo o curso como eixo articulador entre as demais disciplinas. (p.143)

Na base de dados da UNICAMP foram localizadas 11 teses que tratam do tema Saberes Docentes, porém em nenhuma delas relacionada aos saberes docentes e o projeto político pedagógico da Pedagogia.

QUADRO 15 – UNICAMP: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Categorias Ano	Saberes docentes nas teses e dissertações entre os anos 2008 e 2013 na UNICAMP	
	Total palavra-chave: saberes docentes	Teses e dissertações sobre saberes docentes e projeto político pedagógico da Pedagogia
2008	1	0
2009	3	0
2010	0	0
2011	2	0
2012	0	0
2013	5	0
TOTAL	11	0

Fonte: Biblioteca Digital da Unicamp. <http://www.sbu.unicamp.br/>>. Acesso em 15/01/2015.

No quadro abaixo segue um resumo sobre as teses encontradas nas Bibliotecas Digitais que tratam sobre o tema saberes docentes. Foram encontradas 76 teses, dentre as quais apenas 1 se reporta aos saberes docentes e o projeto político pedagógico da Pedagogia, representando 1,31% do total.

QUADRO 16: OS SABERES DOCENTES NAS TESES E DISSERTAÇÕES

Ano	Saberes docentes nas teses e dissertações entre os anos 2008 e 2013 na USP, UNESP e UNICAMP	
	Total palavra-chave: saberes docentes	Teses e dissertações sobre saberes docentes e projeto político pedagógico da Pedagogia
USP	24	0
UNESP	41	1
UNICAMP	11	0
TOTAL	76	1

Assim observa-se que é a UNESP que tem centralizado mais os estudos sobre os saberes docentes.

4. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESP DE RIO CLARO (contexto histórico)

O Curso de Pedagogia em Rio Claro teve seu início em 1959 na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro que começou suas atividades em 1958 com os chamados Cursos Prévios.

QUADRO 17 – DISCIPLINAS DOS ANOS 50

Disciplinas ministradas em 1958 aos candidatos ao Curso de Pedagogia	Disciplinas ministradas em 1959 com o início do curso de licenciatura em Pedagogia
- Português - Línguas Estrangeiras - História - Psicologia - Lógica	- Sociologia - Psicologia - História - Filosofia da Educação - Estatística - Administração Escolar e Educação Comparada - Didática Geral - Didática Especial

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

Em 1969, o Conselho Federal da Educação aprovou o parecer 252 de Valnir Chagas sobre a estruturação do curricular do curso de Pedagogia, dividindo o currículo em matérias da parte comum e da parte diversificada, sendo que as matérias do currículo anterior passaram a compor a parte comum.

QUADRO 18 – DISCIPLINAS DOS ANOS 60

Parte Comum	Parte Diversificada: Compreende as habilitações com as respectivas disciplinas
- Sociologia Geral - Sociologia da Educação - História da Educação - Filosofia da Educação - Didática	- Administração Escolar - Supervisão Escolar - Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais *Habilitações ministradas em Rio Claro

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

A mudança no currículo trouxe uma maior ênfase na prática pedagógica, tendo a orientação dos estudos rumo à ação educacional.

A movimentação para a criação da UNESP começou em meados dos anos setenta, no governo Geisel, falando-se na reestruturação dos Institutos Isolados para comporem a nova Universidade. No estado de São Paulo haviam vários cursos de

Pedagogia nos diferentes Institutos Isolados e muito deles, inclusive o de Rio Claro, foram fechados, não havendo vestibular para o ano letivo de 1977.

“Em 30 de janeiro de 1976, pela Lei n. 952, foi criada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, à qual foi incorporada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, deixando de ser instituto isolado. Em 20 de janeiro de 1977, com a publicação do Estatuto da UNESP, decreto n. 9449, é criado o *Campus* de Rio Claro da UNESP.”¹

Na década de oitenta, com a criação de alguns dos extintos Departamentos de Educação, tendo entre eles o de Rio Claro, iniciou-se uma procura pelo curso de Pedagogia, assim como manifestações da comunidade perante abaixo-assinados para a reimplantação do curso. Após os estudos para sua criação e aprovação, o Curso de Pedagogia de Rio Claro voltou a funcionar em 1989.

No entanto, após manter até 2006 as habilitações em Magistério, Administração Escolar, Orientação Educacional e Educação Pré-Escolar, em 2007 o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNESP passou por uma reestruturação para atender a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006², sendo implantada uma nova grade curricular. A resolução estrutura o curso em três núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores. Ainda, prevê a carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas.

Em Rio Claro o curso é ministrado no período noturno, tendo 4 anos de duração. Os alunos são formados para atuar como professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; como diretores, coordenadores pedagógicos ou orientadores educacionais em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Ensino Médio; como supervisores de ensino nos sistemas escolares.

¹ SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – Unesp – Rio Claro – SP. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, 2002. P. 68.

² Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

QUADRO 19 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007³: 1º ANO

	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	CRÉDITOS
1º Ano	Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo	4
	História da Educação Antiga e Medieval	4
	Introdução à Organização do Trabalho Escolar	6
	Psicologia da Aprendizagem	5
	Sociologia Geral	4
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia	5
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Ciências da Natureza	5
	Didática: Os Saberes Pedagógicos e o Fazer Docente	6
	Psicologia do Desenvolvimento	4
	Sociologia da Educação	4
	Atividades Acadêmico – Científico – Culturais	14

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

QUADRO 20 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007⁴: 2º ANO

2º Ano	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática	5
	Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e na Contemporaneidade	4
	História da Educação Moderna e Contemporânea	4
	Introdução à Economia da Educação	4
	Política Educacional Brasileira I: Educação Infantil e Ensino Fundamental	5
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Arte	3
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Educação Física	3
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de História	5
	Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	5
	Didática: Campo de Investigação e Formação Docente	5
	Metodologia do Ensino Fundamental	5

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

³ Disponível em <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

⁴ Disponível em <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

QUADRO 21 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007⁵: 3º ANO

3º Ano	Educação de 0 a 3 Anos	5
	Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	7
	Estatística Aplicada à Educação	5
	Pesquisa Educacional: Abordagens Qualitativas e Quantitativas	5
	Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3
	Administração Escolar: Gestão e Supervisão de Unidades Escolares	5
	Estágio Supervisionado em Gestão e Orientação Escolar	7
	Pesquisa Educacional: Construindo o Projeto de Pesquisa	5
	Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática em Gestão e Orientação Escolar	3
	Política Educacional Brasileira II: Ensino Médio e Formação de Professores	5

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

QUADRO 22 – ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007⁶: 4º ANO

4º Ano	Dimensões Psicossociais do Cotidiano Escolar	5
	Educação de 4 a 6 Anos	6
	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	5
	Fundamentos da Educação Inclusiva	5
	Coordenação e Orientação do Trabalho Pedagógico	5
	Estágio Supervisionado de Prática do Ensino na Educação Infantil	7
	Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino na Educação Infantil	3
	Trabalho de Conclusão de Curso	12
Disciplinas Optativas 3º e 4º Ano		8
Disciplinas de Aprofundamentos 3º e 4º Ano		16

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

⁵ Disponível em <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

⁶ Disponível em <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

**QUADRO 23– ESTRUTURA DO CURRÍCULO A PARTIR DE 2007⁷:
APROFUNDAMENTO**

	DISCIPLINAS DE APROFUNDAMENTO	CRÉDITOS
3º Ano	Orientação Sexual na Escola	4
	Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação no Brasil e na Contemporaneidade	4
	Educação e Trabalho	4
	Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares	4
4º ano	Sociologia e Cultura	4
	Didática: Práticas Culturais e Práticas Pedagógicas	4
	Psicologia da Educação Infantil	4
	Literatura Infantil: Um Enfoque Histórico - Cultural	4
Total de Crédito/Horas: Obrigatórios = 207/3105h; Aprofundamentos = 16/240h; Optativas = 8/120h; Licenciatura = 231/3465h		

Fonte: SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – UNESP/Rio Claro, 2002

No conjunto das disciplinas apresentadas observou-se blocos de conhecimento distribuído ao longo dos anos em que há uma fundamentação teórica nos primeiros anos com os estágios começando na segunda metade do curso de acordo com os normativos legais. O currículo ora apresentado não deixa de estabelecer relações com o modelo da racionalidade técnica (SCHON, 1992).

⁷ Disponível em <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

QUADRO 24 – MODELOS DE FORMAÇÃO CURRICULAR

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação profissional que é tomado como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e que é capaz de deliberar sobre sua própria prática, de objetivá-la, de partilhá-la, de questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando o seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto os professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos possuem o mesmo estatuto que os saberes científicos.
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no final do curso.	Estágio em alternância ao longo da Formação
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o <i>lôcus</i> central da formação.
	Apesar das idas ao campo (ao meio escolar) é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários, os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio) envolve diretores, especialistas e técnicos de ensino, supervisores.
	Se apóia, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a idéia de que dominando um bom repertório de casos e técnicas o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas, etc.

Fonte: Borges (2008)

Na experiência da Universidade de Montréal concebe-se não só a escola como lugar central da formação, mas também uma formação centrada na prática. Observa-se que o modelo curricular de formação, ao contrário do que se pode pensar, acaba favorecendo a relação entre Universidade e Escola, mas também as experiências que deverão ser ressignificadas e o trabalho docente (TARDIF, 2002).

No Brasil, a maioria dos modelos de formação é marcado por uma fragmentação do processo formativo, impingindo a ideia de que é necessário se apropriar da teoria para aplicá-la na prática.

5. O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOCENTES

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o curso de Licenciatura de Pedagogia da Unesp de Rio Claro/SP foi reformulado para atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a qual prevê o rompimento da exigência da habilitação específica para o exercício das funções de "especialistas em educação" previsto anteriormente na Lei 5.540/68, Lei 5.692/71 e Resolução CFE nº 2/69.

Permite-se, assim, a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica. Para tanto, passa-se a exigir das instituições formadoras o oferecimento de cursos de natureza menos tecnicista, pautados por uma formação de caráter mais geral e crivados pela articulação entre teoria e prática. (p. 5)

Pontua-se a exigência do exercício da docência e a graduação em Licenciatura em Pedagogia no lugar das habilitações específicas antes exigidas para os cargos dirigentes nos sistemas públicos.

O amplo domínio e compreensão da realidade, domínio de instrumentos teóricos e práticos e consciência crítica que permita ao professor interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade é outro argumento base para a reformulação do Curso de Pedagogia.

QUADRO 25 – PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Princípios Norteadores do Curso de Pedagogia	
Articulação entre teoria e prática	Compreende o estudo rigoroso dos fundamentos da Educação e um exercício incessante de busca de compreensão das práticas educacionais. Essa articulação é proposta através do Estágio Curricular Supervisionado e das Práticas como Componente Curricular.
Iniciação às práticas investigativas	Entende-se que a formação de professores exige uma postura investigativa, a fim de impulsionar os alunos na busca da compreensão do real educacional, os direcionando na elaboração de projetos de intervenção e de superação de situações problemáticas vivenciadas na realidade educacional. As práticas investigativas se dão através do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e das atividades acadêmico-científico e culturais.
Perspectiva interdisciplinar	Esse princípio foi pensado dentro do projeto, como uma das relevantes possibilidades para a superação da fragmentação instalada no âmbito educacional. De acordo com o projeto, <i>na busca da superação da fragmentação entre diferentes conteúdos e metodologias, a perspectiva interdisciplinar fundamenta e é fundamentada por um modo de olhar, interagir e atuar que localiza, na análise das práticas pedagógicas, a inter-relação entre as diferentes áreas que integram as práticas educacionais</i> (p. 20).
Flexibilidade na organização curricular, favorecendo ao aluno a opção por temáticas de aprofundamento	Com o objetivo de <i>atender às diferentes demandas sociais e articular a formação às exigências do mundo contemporâneo</i> , a flexibilidade na organização curricular se dá por meio das disciplinas obrigatórias de aprofundamento e optativas, se completando pela realização das atividades relacionadas às práticas investigativas (Atividades acadêmico-científico-culturais, Trabalho de Conclusão de Curso) e aos Projetos Integradores. Essa flexibilidade permite ao aluno buscar as áreas de formação de seu interesse, propiciando uma maior diversificação em sua formação.
Integração da formação exigida para o exercício profissional nos diferentes âmbitos da educação básica	O projeto pedagógico do curso contempla a formação de um pedagogo que possa atuar em diferentes âmbitos da educação básica. Isso se dá pela inclusão de conteúdos e atividades das diversas esferas de atuação profissional e pela participação dos professores do Curso na articulação teórico-prática da formação de seus alunos.
Eleição da escola pública como instância de investigação e de intervenção	A eleição da escola pública propõe como desafio o compromisso com a melhoria da qualidade de ensino para a maioria da população.

Fonte: UNESP (Rio Claro). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

De acordo com o Perfil Profissional, o curso destina-se à formação de licenciados em Pedagogia, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência.

Objetiva-se a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática. (p. 24)

Indica também que o profissional formado será capaz de:

- buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
- organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;
- exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;

- comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos. (p. 25)

O curso é constituído por disciplinas obrigatórias de formação geral, disciplinas obrigatórias de formação profissional, disciplinas obrigatórias de aprofundamento, disciplinas optativas, estágios e atividades acadêmico-científicas e culturais, perfazendo um total de 3.465 horas, organizadas em oito semestres letivos, com o tempo mínimo de integralização curricular de quatro anos e máximo de sete.

Como forma de organização curricular e tendo como base a da divisão de saberes evidenciados por Tardif (2002) já explicitados anteriormente, propusemos a divisão do currículo proposto no PPP do Curso de Pedagogia de acordo com o quadro abaixo, levando em consideração as seguintes características:

- Saberes da Formação Profissional: Disciplinas que transmitem saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação e orientam a atividade educativa, fornecendo uma base ideológica e algumas formas de saber-fazer e técnicas.

- Saberes Disciplinares: Disciplinas selecionadas e integradas pela universidade, as quais correspondem aos diversos campos do conhecimento.

- Saberes Curriculares: Disciplinas que transmitirão saberes os quais os professores se apropriarão quando adentrarem as instituições de ensino e tomarem conhecimento dos programas escolares.

- Saber Experienciais: Disciplinas que permitiram aos alunos desenvolverem saberes específicos, os quais brotarão da experiência e por ela serão validados. Incluem ainda a possibilidade do relacionamento e a interação com outros professores, a vivência com as normas e obrigações das instituições de ensino.

QUADRO 26 – OS SABERES DOCENTES DO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E OS SABERES DOCENTES	
Saberes da Formação Profissional	- Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação no Brasil e na Contemporaneidade - Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Antiguidade e no Medievo - Filosofia da Educação: Aspectos Filosóficos da Educação na Modernidade e na Contemporaneidade - Sociologia e Cultura - Sociologia Geral - Sociologia da Educação - Psicologia da Aprendizagem - Psicologia do Desenvolvimento - Política Educacional Brasileira I: Educação Infantil e Ensino Fundamental -- Pesquisa Educacional: Abordagens Qualitativas e Quantitativas - Pesquisa Educacional: Construindo o Projeto de Pesquisa - Política Educacional Brasileira II: Ensino Médio e Formação de Professores - Psicologia da Educação Infantil - Introdução à Economia da Educação - Trabalho de Conclusão de Curso
Saberes Disciplinares	- História da Educação Antiga e Medieval - História da Educação Moderna e Contemporânea - Estatística Aplicada à Educação - Didática: Os Saberes Pedagógicos e o Fazer Docente - Didática: Práticas Culturais e Práticas Pedagógicas - Didática: Campo de Investigação e Formação Docente - Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização - Educação de 0 a 3 Anos
Saberes Curriculares	- Introdução à Organização do Trabalho Escolar - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Ciências da Natureza - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Matemática - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Arte - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Educação Física - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de História - Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa - Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino na Educação Infantil - Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática em Gestão e Orientação Escolar - Planejamento e Avaliação de Unidades e Sistemas Escolares - Dimensões Psicossociais do Cotidiano Escolar - Educação de 4 a 6 Anos - Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos - Fundamentos da Educação Inclusiva - Coordenação e Orientação do Trabalho Pedagógico - Orientação Sexual na Escola - Educação e Trabalho - Literatura Infantil: Um Enfoque Histórico – Cultural
Saberes Experienciais	- Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Estágio Supervisionado em Gestão e Orientação Escolar - Estágio Supervisionado de Prática do Ensino na Educação Infantil - Administração Escolar: Gestão e Supervisão de Unidades Escolares

Fonte: UNESP (Rio Claro). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011

Os professores apresentam uma relação de exterioridade com os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, visto que são escolhidos pela universidade e não são produzidos e nem legitimados pela prática docente. Sendo assim, surge a importância dada por Tardif (2002) ao saber da experiência.

Dentro do PPP esse saber da experiência é validado no estágio.

A articulação entre a teoria e prática é um dos pontos principais na mudança proposta para o PPP e o primeiro princípio norteador apontado. Apesar de o documento valorizar essa articulação, o estágio, que é definido como a *atividade pela qual o futuro profissional vivenciará e refletirá sobre as práticas e sobre as teorias que lhes são subjacentes, responsáveis pela conformação dos diferentes espaços e situações pelas quais se viabilizam os processos educacionais formais e não formais* (p. 14), é colocado no currículo somente na segunda metade do curso, o que pode levar a uma distorção dos objetivos do PPP. Isso ocorre pelo fato de o estágio compreender um espaço de vinculação entre formação teórica e início com o contato da prática profissional.

QUADRO 27 – ESTÁGIO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

OBJETIVOS DA FORMAÇÃO INICIAL PEDAGOGIA
(a) exige-se: - uma sólida formação teórica e interdisciplinar; - a unidade entre teoria e prática; - a gestão democrática da escola; - o trabalho coletivo e interdisciplinar; - a articulação entre formação inicial e continuada e; - o compromisso social e ético dos profissionais da educação. b) espera-se que tenham: - amplo domínio e compreensão da realidade - domínio de instrumentais teóricos e práticos e; - consciência crítica que lhes permitam interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade
PERFIL PROFISSIONAL
Destina-se: - à formação de licenciados em Pedagogia, tendo como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, a docência. O que se objetiva? - a formação de profissionais que atuem na docência da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, na produção e difusão de conhecimentos no campo da Educação, bem como na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, por meio de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática. Campo de atuação: - docentes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; - docentes nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos; - diretores de unidades escolares de educação básica, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e supervisores escolares, ou seja nas áreas de suporte pedagógico e educacional, correspondendo às atividades descritas no Art. 64 da LDB que no caso deste curso, dizem respeito às esferas de gestão de processos educativos, de organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino, de coordenação pedagógica e de orientação educacional. Competências exigidas: - buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional; - organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado; - exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades

escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão; - comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.	
ESTÁGIO CURRICULAR	
Estágio	PROPOSTA *** Observação e regência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *** Acompanhamento de situações referentes à organização e ao funcionamento interno da instituição escolar, bem como de sua relação com órgãos do sistema de ensino e ou organismos e instituições da sociedade civil que incidam sobre o funcionamento escolar (Conselho Tutelar, ONGs etc). - 135 horas para encontro com o docente responsável pelo estágio, que correspondem a três disciplinas teóricas distribuídas em três semestres que permitem discussão, planejamento, coordenação, organização e supervisão das atividades do estágio - 315 horas de investigação, reflexão, observação, coparticipação e intervenção em prática pedagógica profissional a ser realizada em três semestres.
EC - I	5º Semestre – 105 horas para a disciplina de <u>Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</u> – cujo objetivo é compreender a docência como uma construção cotidiana, que inclui dimensões culturais, coletivas e pessoais e vislumbrar caminhos para, como pedagogo, participar da produção cotidiana da docência. A metodologia implica no encontro entre os alunos e professores do ensino fundamental para planejamento das atividades a serem realizadas em salas de aula, vivências para a preparação das atividades e discussão sobre as experiências do estágio e sobre os projetos de intervenção. SUBSÍDIOS a) Do 1º ao 4º Semestre: *Introdução à organização do trabalho escolar *Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente *Didática: Campo de Investigação e Formação Docente *Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização *Psicologia do Desenvolvimento *Psicologia da Aprendizagem *Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino da Arte, Educação Física, História, Língua Portuguesa. *Projetos Integradores b) No 5º Semestre: *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Projeto Integrador
EC - II	6º Semestre – 105 horas para a disciplina de <u>Estágio Supervisionado em Gestão e Orientação Escolar</u> – cujo objetivo é compreender a prática da gestão escolar e orientação educacional em instituições educacionais, compreender as tarefas básicas de gestão de uma instituição educacional, compreender o processo de avaliação institucional como mecanismo de melhoria da qualidade de ensino e de fomento à participação comunitária e elaborar um projeto de avaliação institucional. A metodologia envolve o acompanhamento do cotidiano de instituições educacionais e a elaboração de projeto de avaliação institucional. SUBSÍDIOS a) Do 1º ao 4º Semestre: *Introdução à organização do trabalho escolar *Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente *Didática: Campo de Investigação e Formação Docente *Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização *Psicologia do Desenvolvimento *Psicologia da Aprendizagem *Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino da Arte, Educação Física, História, Língua Portuguesa. *Projetos Integradores b) No 5º Semestre: *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Projeto Integrador c) No 6º Semestre: *Administração Escolar: Gestão e Supervisão de Unidades Escolares *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática em Gestão e Orientação Escolar *Projeto Integrador
EC - III	8º Semestre – 105 horas para a disciplina de <u>Estágio Supervisionado de Prática do Ensino na Educação Infantil</u> – cujo objetivo é que se cumpra o estágio nas instituições educacionais de 0 a 3 anos (creche) e nas instituições de 04 a 06 anos (EMEI) divididas 45 horas na creche e 60 horas na EMEI. O educando, ao final das disciplina deverá ter condições de identificar as dificuldades existentes no processo ensino-aprendizagem e buscar alternativas de trabalho pedagógico. Ainda, deverá posicionar-se de forma crítica frente aos vários modelos de educação pré-escolar existentes. A metodologia propõe a discussão de textos que irão subsidiar as atividades que serão desenvolvidas pelos alunos; a organização de encontros entre alunos e docentes responsáveis pelas classes nas quais os alunos estarão realizando atividades de estágio; encontros com pequenos grupos para discutir os dados coletados nas

	observações, preparar as Oficinas Pedagógicas, preparar as regências e discutir a operacionalização das regências; Supervisão das Oficinas Pedagógicas; Supervisão das Regências.
	SUBSÍDIOS a) Do 1º ao 4º Semestre: *Introdução à organização do trabalho escolar *Didática: os saberes pedagógicos e o fazer docente *Didática: Campo de Investigação e Formação Docente *Metodologia do Ensino Fundamental: Alfabetização *Psicologia do Desenvolvimento *Psicologia da Aprendizagem *Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino de Geografia, Ciências da Natureza, Matemática, Ensino da Arte, Educação Física, História, Língua Portuguesa. *Projetos Integradores b) No 5º Semestre: *Educação de 0 a 3 anos *Projeto Integrador c) No 6º Semestre: *Projeto Integrador d) Do 7º ao 8º Semestre: *Educação de 4 a 6 anos *Fundamentos da Educação Inclusiva *Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino na Educação Infantil. *Projeto Integrador

Fonte: UNESP (Rio Claro). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011

Assim, quando se observa os objetivos da formação inicial do curso, o perfil profissional traçado, a proposta e as disciplinas que tratam o estágio de acordo com os descritores é possível encontrar uma matriz de análise na qual as disciplinas deveriam atentar para o perfil profissional e o que propõem os estágios curriculares. Caso contrário a articulação do processo formativo não ocorrerá. Neste processo, a prática profissional passa a ser o termómetro, pois o foco é formar profissionais e não a carreira acadêmica. Portanto chama a atenção a carga horária dos estágios serem de 315 horas, representando um retrocesso com relação as outras licenciaturas cuja carga é de 400 horas (BRASIL, 2002)

Tardif (2002) aponta que a prática profissional não é vista apenas como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, mas *torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos* (p. 286). Essa concepção exige

... que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nesta perspectiva, os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, IUFM, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2002, p. 286)

Sendo assim, partindo do princípio que a prática profissional constitui um lugar de mobilização dos saberes e de competências específicas e que a formação inicial é responsável pela aquisição de saberes e também pela transformação dos

saberes já adquiridos anteriormente como alunos e interiorizados como crenças, ressalta-se a importância do estágio no PPP.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo identificar os saberes docentes propostos para a formação dos professores do curso de Pedagogia da UNESP – Campus Rio Claro, apontando o lugar que estes ocupam e considerando que os estudantes tendem a valorizar as suas experiências enquanto alunos (crenças).

A formação inicial tem papel fundamental na ressignificação das crenças trazidas pelos futuros professores, adquiridas no tempo em que ficaram imersos na escola enquanto alunos. Entende-se que essa ressignificação deve ocorrer no confronto entre teoria e prática, buscando-se validar a formação inicial.

O PPP do curso de Licenciatura em Pedagogia traz como objetivo a formação de profissionais que atuem na docência através de uma sólida formação teórica articulando teoria e prática. Mas o que podemos observar foi que, quanto a organização curricular, a prática, evidenciada através do estágio, é colocada na metade do curso, o que compreende a valorização do aspecto acadêmico em relação à prática ao considerarmos a sua carga horária.

Neste contexto, evidencia-se uma carência do saber experiencial, no qual também tem os seus limites, que poderia ser concretizado na aproximação do contexto escolar, permitindo a partilha dos saberes profissionais adquiridos na universidade e no exercício da prática docente.

Entende-se que essa articulação é fundamental para que a universidade consiga abalar ou modificar as crenças trazidas pelos estudantes, uma vez que permite comprovar na prática a utilidade dos novos saberes aprendidos e assim se desenvolverem e passarem a se ver como professores.

Quanto a constituição dos demais saberes, baseado na definição de Tardif (2002) é possível identifica-los nos diversos momentos da formação e distribuição das disciplinas, propiciando um embasamento para atingir as exigências legais descritas no PPP, quanto a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica.

Ponderou-se que apesar dos saberes docentes serem evidenciados em diversos momentos do PPP, há muito o que se discutir sobre a constituição da organização curricular e o lugar que esses saberes ocupam na formação inicial,

visando propiciar uma formação sólida que não fique circunscrita a disciplinas de fundamentação, mas que permita aos estudantes/alunos valorizarem a sua produção de sentido ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BENITES, L. C. **Identidade do Professor de Educação Física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2007.

Biblioteca Digital da Unesp. Disponível em: <<http://unesp.br/bibliotecadigital/>>. Acesso em 15/01/2015.

Biblioteca Digital da Unicamp. Disponível em: <<http://www.sbu.unicamp.br/>>. Acesso em 15/01/2015.

Biblioteca Digital da Unicamp. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/>>. Acesso em 15/01/2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em portal.mec.gov.br – acesso em 29/05/2014.

CANDAU, V. L. (Coord). **Novos Rumos da Licenciatura**. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CAPES. <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

CHARTIER, A. M. **Práticas da Leitura e Escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. **Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.scielo.br> - acesso em 27/02/2013.

GAUTHIER, C... [et al.]; trad. Francisco Pereira. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22, 2009.

MARTINS, P. L. O. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, A. **Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-178, jan./jun.1999.

NUNES, C. M. F. **Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira**. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em <http://www.scielo.br> - acesso em 25/09/2012.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, S.G. (org). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MIZUKAMI M.G.N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo (SP): EPU, 1986.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, A. A. P. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docentes e a formação do professor**. 2008. Dissertação. Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho" Faculdade De Ciências E Tecnologia. 2008

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em www.scielo.com.br - acesso em 27/02/2013.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. P. 77-92, 1992 .

SCIELO. <http://www.scielo.com.br/>

SILVA, O. A.; RIBEIRO, M. A. H. W.; GERARDI, L. H. O. **Mosaíco Iconográfico do Instituto de Biociências – Unesp – Rio Claro – SP**. Rio Claro: UNESP – Instituto de Biociências, 2002.

SOUZA NETO, S. **A educação física na universidade: licenciatura e bacharelado: as propostas de formação profissional e suas implicações teórico-práticas**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes, Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, Porto Alegre, v.1, n.4, p.31-55, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez., 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> - Acesso em 06/08/2010.

UNESP (Rio Claro). Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

_____. <http://ib.rc.unesp.br/index.php#!/instituicao/divisao-tecnica-academica/secao-de-graduacao/cursos/>

ZIBETTI, M.; SOUZA, M. **Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores**. *Educ. Pesqui.*[online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 247-262. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>. Disponível em Scielo acesso em 04/11/2014.