



PERSPECTIVA DOS DOCENTES E DOS EGRESSOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC

Mônica Piccione Gomes Rios - UNOESC

Ortenila Sopelsa - UNOESC

Lucivani Gazzóla - UNOESC

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - Brasil

RESUMO

O presente trabalho encerra a articulação de duas pesquisas realizadas em 2010, no Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, que tiveram como objetivos investigar as inovações curriculares, com vistas a incidir na prática pedagógica dos egressos e investigar a concepção dos egressos, em relação a sua formação, respectivamente. A abordagem qualitativa foi predominante, tendo como instrumentos e técnicas de coleta de dados a análise documental, o grupo focal, o questionário misto e a entrevista semiestruturada. Participaram das pesquisas 13 docentes que atuam no Curso e 150 egressos do período de 2004 a 2008. A análise dos dados coletados demonstrou haver, por parte dos docentes, compromisso com a inovação pedagógica e a prevalência da visão de unidade teoria/prática. Os egressos percebem que há contribuição do Curso, sobretudo em relação às concepções teóricas. Contudo, apontaram dificuldades que permeiam o exercício da docência. Entendemos que há necessidade de intervenções e de reorientação curricular do Curso, em prol da melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem.

Palavras - Chave: Educação Básica. Formação de Professores. Processos do Ensino e da Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A nossa atuação no Curso de Pedagogia e Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina tem nos instigado a refletir e problematizar sobre a articulação universidade/escola, no que tange à melhoria da qualidade social da educação para todos. A educação básica, com destaque à escola pública, constitui um universo em que é premente a reorientação de políticas públicas que, de fato, promovam a inclusão, oportunizando a todos uma educação que se diferencie pela possibilidade de inserção no mundo de trabalho e construção da cidadania participativa. Para tanto, é fundamental que a universidade articulada à escola atue na direção da construção da escola cidadã.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE *apud* GADOTTI, 2002, p. 11-12).

À universidade tem cabido a formação inicial dos professores, sem negligenciar a formação continuada oferecida por meio de encontros, cursos de extensão, especialização *strictu-senso*, que favorecem o diálogo permanente entre a universidade e a rede pública de ensino. Nessa perspectiva, os professores que atuam na educação superior, no curso de pedagogia, como formadores de futuros professores da educação básica, necessitam estar em consonância com a proposta de uma educação transformadora, o que implica práticas emancipatórias, trazendo à tona um desafio a ser superado fruto das ideologias neoliberais, em que as políticas econômicas se sobrepõem às políticas educativas.

O compromisso com uma educação transformadora, no entanto, requer a ciência de que os saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor. Na concepção de Tardif (2005), a relação dos docentes com os saberes necessários não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, mas sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Por isso, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

No processo de formação do pedagogo, faz-se necessário que se considere um profissional reflexivo capaz de pensar de forma contextualizada sobre a ação educativa, bem como, de desempenhar com desenvoltura as atividades previstas para o âmbito da sua competência docente e técnico-administrativa. Ao referir-se à competência e qualidade na docência Rios (2001, p. 88) acentua que:

A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, constituídos pelos sujeitos em sua práxis.

Movidas pelo compromisso da universidade no processo de formação de professores que atuem com competência, em busca de “saber fazer bem”, conforme enfatiza Rios (2001), propusemo-nos a investigar a contribuição do curso de Pedagogia para o desenvolvimento de práticas inovadoras na educação básica, bem como, investigar a concepção dos alunos egressos do curso de Pedagogia, em relação a sua formação para a prática pedagógica, o que nos possibilitou realizar duas pesquisas simultâneas, concedendo voz aos docentes e aos egressos, respectivamente. Tais pesquisas trazem no seu bojo potencial para estimular a reflexão dos professores formadores, integrantes do colegiado do Curso de Pedagogia da Unoesc, a partir dos seus resultados. Participou de ambas as pesquisas, também, uma professora que atua no Curso de Pedagogia da Unoesc, Marilena Detoni, coordenadora do Curso à época da realização da pesquisa.

A Unoesc é uma instituição social comunitária de natureza pública e de direito privado, localizada na região do meio oeste do estado de Santa Catarina, que tem como compromisso atender às demandas sociais, em prol do desenvolvimento regional.

A abordagem qualitativa, sem desprezar os dados passíveis de quantificação, fora predominante nas duas pesquisas. A opção por tal abordagem converge com a nossa concepção de pesquisa e reflete a nossa condição, enquanto pesquisadoras. De acordo com Chizzotti (2006, p.53) “os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social”. Nas duas pesquisas foram utilizadas técnicas e instrumentos de coleta de dados que possibilitaram a triangulação no processo de análise.

Em relação à investigação das inovações curriculares promovidas no curso de Pedagogia, utilizamos a análise documental, que implica uma fonte de pesquisa estável; o grupo focal que é uma técnica que favorece a coleta de dados qualitativos sobre opiniões, atitudes e valores relacionados a um dado tema e o questionário misto que é um instrumento de pesquisa que visa inquirir um grupo representativo dos sujeitos envolvidos no estudo. A pesquisa teve como sujeitos participantes 13 docentes que atuam no Curso. Para efeito da análise os docentes foram identificados pela letra P, acompanhada de índices numéricos de 1 a 13.

Ao que se refere à investigação da concepção dos alunos egressos, em relação a sua formação, utilizamos o questionário misto com 150 egressos, do período de 2004 a 2008 e a entrevista semiestruturada com 10% deles, tendo em vista que a entrevista favorece ao

entrevistado articular e construir o seu discurso, a partir das perguntas efetivadas. Os egressos que participaram das entrevistas totalizaram 15 e foram identificados pelas letras do alfabeto de A a O.

Entrecruzar o olhar dos docentes e dos egressos do curso de Pedagogia, traz em si a possibilidade de se revisitar o currículo do Curso, de modo a contribuir para a melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento regional.

Quando ao professor é concedida voz e oportunizado espaço para refletir sobre a própria prática, mudanças efetivas podem vir a ocorrer na sua prática pedagógica. Dessa forma, a pesquisa assumiu um caráter formativo suscitando práticas inovadoras e instigando os docentes a repensarem as vivências cotidianas na sala de aula e no Curso de Pedagogia. Em relação à pesquisa de egressos, estes constituem fonte singular na avaliação de cursos, tendo em vista o distanciamento crítico, que lhes é propiciado. Assim, aos egressos de 2004 a 2008 do Curso de Pedagogia da Unoesc de Joaçaba e Capinzal SC foi concedida voz, a fim de identificar como e onde atuam e de conhecer como concebem a sua formação inicial em relação ao mundo do trabalho.

Ao entrecruzarmos os olhares dos docentes e dos egressos, evidenciamos as possibilidades potencializadas de se repensar o currículo do Curso de Pedagogia na direção de se promover mudanças e inovações, de modo a atender as necessidades de formação dos professores que atuam na Educação Básica. O compromisso partilhado entre os docentes formadores e os egressos, no que tange à participação nas respectivas pesquisas, concedeu ao Curso de Pedagogia da Unoesc, por meio do seu colegiado de Curso, um profícuo espaço de reflexão e tomada de decisões, tendo em vista otimizar a prática pedagógica dos professores.

A CONSTRUÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A universidade contemporânea assumiu um novo sentido nesse novo século, tendo em vista às mudanças da sociedade que implicam mudanças paradigmáticas. O paradigma dominante que se caracteriza pela estabilidade concede lugar ao paradigma emergente que se caracteriza pela provisoriedade e transitoriedade da verdade. Essa nova visão de mundo solicita que os educadores repensem suas práticas pedagógicas na perspectiva de atuar na direção de uma educação transformadora que tenha como meta a justiça social. O repensar e ressignificar das práticas pedagógicas, no coletivo, favorecem que inovações curriculares

sejam efetivadas, tendo em vista que estas consistem em uma mudança sistemática, intencional, consentida e planejada. Segundo Carbonell (2002, p. 19) inovação educacional é

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino-aprendizagem, modelos didáticos, e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

A valorização da prática pedagógica inovadora dos professores constitui possibilidade de superação de práticas cristalizadas que têm se perpetuado no processo educativo. É necessário, porém, que se considerem as resistências que advêm dos professores em relação aos processos de mudança. A complexidade do ato de mudar está, em parte, atrelada à insegurança em relação ao novo e, conseqüente possibilidade de desestabilização em face do desconhecido. Daí emerge a importância dos gestores das instituições de ensino da educação básica e superior considerarem a importância da inovação e propiciarem espaços e discussões teórico-metodológicas para que as inovações curriculares se concretizem, em prol da melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem.

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado (VEIGA, 2003, p. 277).

Nesse contexto, cabe ressaltar a necessidade de se priorizar investimentos públicos direcionados às instâncias em que se dão os processos do ensino e da aprendizagem, tendo em vista os processos cognitivos dos alunos. Problematizar, portanto, para que a inovação, qual inovação, a serviço de quem a inovação, torna-se fundante para que as inovações não se confundam com a efemeridade dos modismos. Tais problematizações têm potencial para desencadear o diálogo entre os pares envolvidos no processo educativo, de modo que se propicie a apreensão e apropriação dos elementos geradores da inovação.

Há que se considerar que as inovações curriculares estão atreladas ao exercício da autonomia dos docentes, que por sua vez, se desenvolve no coletivo, em que ao partilhar, os professores constroem e reconstróem conhecimentos, repensam e recriam as suas práticas pedagógicas e, dessa forma, se dispõem intrinsecamente a mudar.

À perspectiva de inovação curricular como prática de construção social na sala de aula associada ao novo, articula-se a ideia de aperfeiçoamento e mudanças qualitativas da prática

pedagógica relacionadas ao desenvolvimento da autonomia. Nesse sentido, os processos de formação de professores evidenciam a importância que os formadores assumem, tendo como horizonte que as práticas pedagógicas estejam a serviço das aprendizagens e do desenvolvimento dos alunos, sendo necessário considerar-se o contexto e a realidade em que atuam. Tardif (2005, p.68) salienta a peculiaridade da docência quando afirma que,

Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas. [...] mesmo sendo realizado num ambiente fechado. O objeto do trabalho docente é público.

Esse caráter público, de formação do cidadão e construção da cidadania participativa, imprime a singularidade do fazer docente e ressalta a necessidade das práticas e inovações curriculares estarem voltadas para a melhoria da qualidade social da educação. A qualidade sociocultural, segundo Arroyo(s.d), citado por Rios (2001, p. 74-75),

passa pela ‘construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças’ e, mais especificamente na contemporaneidade, pela ‘renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais’, pela ‘resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento’, pelo ‘alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar’.

Em face dessa assertiva entendemos que na graduação, especificamente no Curso de Pedagogia, a inovação educacional envolve compromisso com a formação de futuros profissionais que atuarão na educação básica, o que requer que vivenciem experiências pedagógicas inovadoras, com vistas à aprendizagem e à possibilidade de inovarem como professores, tendo como horizonte a qualidade sociocultural da educação. Tal compromisso não se dá isento, porém, de um diálogo permanente entre a universidade e a escola, tendo em vista que a realidade é dinâmica e que a prática de ensino comprometida com a transformação social está atrelada ao exercício da práxis pedagógica.

Emerge dessa realidade a necessidade dos cursos de formação de professores contribuírem para o desenvolvimento da postura crítica dos educadores que implica compreender a realidade para transformá-la. A articulação entre a formação inicial e a formação continuada precisa ter no seu cerne a formação de um professor crítico que contribua para a formação de cidadãos que participem dos processos de mudança, em prol da construção de uma sociedade democrática, em que haja valorização da diversidade, ética e tolerância, tão necessárias para a convivência humana. Pensar um currículo inovador requer, pois pensar a resignificação de práticas pedagógicas que fomentem a cooperação, o coletivo

e a inclusão, no lugar da competição, do individualismo e da exclusão. Para o professor que atua na educação básica, a vivência de espaços cooperativos no seu processo de vir a ser educador, seja na formação inicial, seja na formação continuada, torna-se essencial, tendo em vista que muito do que o professor pratica em sala de aula tem relação com as suas experiências escolares e universitárias, na condição de aluno que foram. Essa realidade reitera o valor dos processos formativos na vida dos professores, e ao mesmo tempo intensifica o compromisso político, social e ético dos professores formadores.

ENTRECRUZANDO OS OLHARES DOS DOCENTES E DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC da Unoesc, a partir da análise documental expressa que após a sua reestruturação, realizada em 2006 e implantado em 2007, houve maior abrangência na formação, pois o curso que antes somente habilitava para as séries iniciais ou educação infantil, separadamente, passou a englobar os cursos de nível médio, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial, serviços de apoio escolar e outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos escolares, assessorias pedagógicas na atividade docente e de pesquisa, podendo ainda, atuar na gestão devido sua formação sólida nesta área.

Nóvoa (1995) enfatiza que a formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

A formação deve ser transformadora da compreensão dos fenômenos educativos, das atitudes do professor e do seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos, devendo-se considerar ainda os processos pelos quais os professores se apropriam e constroem seus conhecimentos, suas características pessoais e suas experiências de vida profissional (NÓVOA, 1995, p.64).

Estar em formação implica, pois um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A perspectiva pessoal do desejo de ser professor, o compromisso da universidade com a formação inicial e as políticas públicas de educação, compõem uma tríade fundamental no processo de vir a ser professor.

Nessa perspectiva, conceder voz aos docentes e aos egressos possibilitou perceber aspectos fundantes que se referem à contribuição do Curso de Pedagogia da Unoesc para a

prática pedagógica dos professores que atuam na Educação Básica, bem como necessidade de revisão curricular, tendo em vista a ação docente em prol da qualidade de ensino sociocultural.

Uma das questões que integraram o questionário aplicado aos egressos versou sobre a atuação profissional atual, à ocasião da pesquisa realizada em 2010. Conforme o gráfico 1 que segue abaixo, 95% dos egressos do Curso de Pedagogia da Unoesc estão inseridos na carreira docente, o que demonstra a responsabilidade da Universidade no processo de formação dos professores que atuam na educação básica.

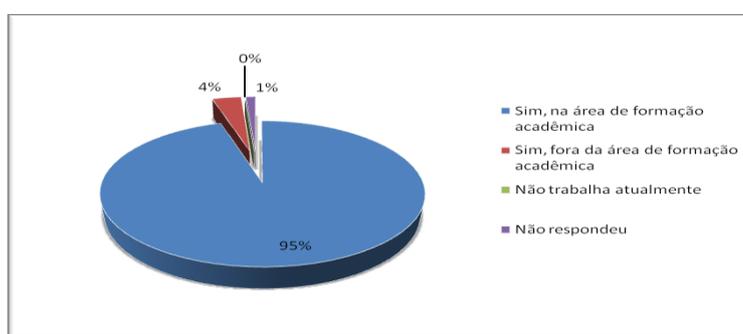


Gráfico 1 – Atividade profissional exercida atualmente
Fonte: as autoras

Ao serem interrogados sobre o conceito a respeito dos professores formadores da instituição de ensino superior, 50% dos sujeitos consideraram o corpo docente com nível bom e 46% com nível ótimo, conforme o gráfico 2.

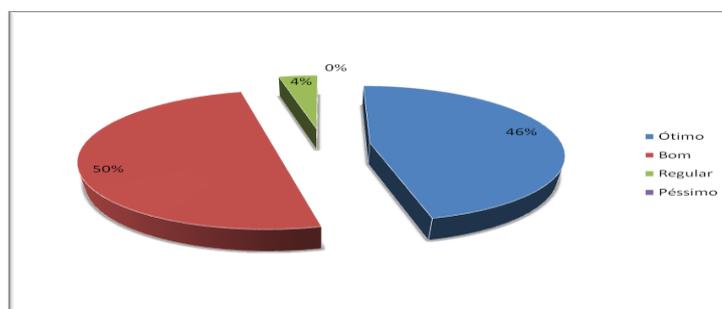


Gráfico 2 – Conceito dos egressos em relação aos professores do curso
Fonte: as autoras

O conceito expresso pelos egressos em relação aos professores sugere que há satisfação com a atuação do corpo docente e reconhecimento da sua contribuição para a formação dos professores. Vale ressaltar que a qualificação do professor tem relação com o professor e com o aluno, não se trabalha indicando somente um como responsável da

qualidade boa ou ruim descrita na avaliação. Ambos são responsáveis pelo ensinar e aprender em sala de aula.

Ao serem instigados a refletir sobre a concepção de inovação, os docentes que atuam no Curso demonstraram uma apropriação teórico/prática do conceito de inovação.

Nós temos hoje uma realidade nova na sociedade mundial que são as tecnologias e que estão acessíveis aos processos de ensino/aprendizagem. Mas não é só isso, a inovação passa também pela dimensão da própria concepção que se tem hoje de educação. O que fundamenta a educação? Que pressupostos? Então, é preciso que a gente esteja atenta as novas teorias educacionais que hoje estão sendo postas e discutidas, não só na realidade brasileira, mas na grande rede mundial porque hoje a gente entende isso de uma forma holística, global, então, inovar nas concepções de educação. (P5)

Um dos aspectos mais acentuados pelos docentes que participaram da pesquisa fora a importância da articulação teoria/prática, aspecto este também mencionado pelos egressos. É necessário que se busque a visão de unidade teoria/prática, porém, Carvalho (2011, p. 308), nos adverte ao afirmar que “qualquer reflexão acerca das relações entre teoria e prática que desconsidere a complexidade e a pluralidade de formas por meio das quais se vinculam corre o sério risco de veicular uma visão abstrata do problema”, o que evidencia que articular teoria/prática implica desafio. Nessa perspectiva, os docentes ressaltaram a necessidade do trabalho interdisciplinar, entendendo que um currículo interdisciplinar corrobora para a articulação teoria/prática. Na visão de alguns docentes o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) favorece a interdisciplinaridade, conforme expressou P11: “Pela questão da interdisciplinaridade, o nosso PPC proporciona toda essa troca e o aluno percebe.”

Nessa direção, os docentes participantes da pesquisa enfatizaram a importância da gestão do PPC para a efetivação da inovação, o que expressa o entendimento do projeto pedagógico como um instrumento para o exercício da práxis pedagógica.

Outra dimensão na educação diz respeito à própria gestão do processo de ensino/aprendizagem como um todo desde a montagem do projeto político pedagógico do curso, passando pela organização curricular dos componentes curriculares, permitindo que esses componentes curriculares dêem aos acadêmicos uma visão contemporânea de educação, mas também possibilite aos acadêmicos na formação uma relação teoria e prática muito concreta. (P5)

Quando a nossa prática, o nosso trabalho em nível da pedagogia, em nível do curso de pedagogia, em nível da universidade, se efetiva lá no chão aonde se dão as prática escolares, porque lá estarão de fato nossos alunos pensando em educação, fazendo educação, aí penso que aí sim, de fato, perceberemos que a educação ela é fundamental. (P1)

A manifestação desses docentes coaduna com a assertiva que segue de Veiga (2003, p. 268),

Falar em inovação e projeto político-pedagógico tem sentido se não esquecermos qual é a preocupação fundamental que enfrenta o sistema educativo: melhorar a qualidade da educação pública para que todos aprendam mais e melhor. Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho.

A autora nos adverte, porém, sobre o caráter reducionista da inovação regulatória que implica a introdução de algo novo no sistema, a fim de produzir uma mudança educacional descontextualizada, resultando na produção do mesmo sistema modificado. Ainda com Veiga (2003, p. 271), “A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva”. Para transcender a inovação regulatória é necessária a promoção da reflexão, a partir da realidade em que se está inserido.

Os egressos, participantes da pesquisa, destacaram como contribuição do Curso de Pedagogia a bagagem teórica (61%). Apenas 17% dos egressos elegeram em primeira opção a contribuição do curso para prática pedagógica e visão crítica, conforme gráfico abaixo.

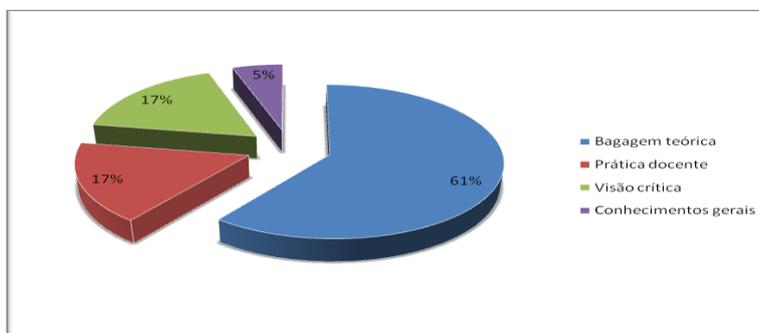


Gráfico 3 – Contribuição da formação inicial para a constituição dos saberes docentes necessários para a prática pedagógica.

Fonte: as autoras.

A respeito da contribuição do Curso para a formação profissional, esses percentuais despertaram em nós, na condição de professoras do Curso de Pedagogia, reflexão e estimularam discussões coletivas no colegiado, a fim de desencadear discussões e ações, em prol de se promover a articulação teoria/prática com mais afinco, de modo a contribuir com a formação dos profissionais, em que o aporte teórico seja desenvolvido em uma visão de unidade teoria/prática e contribua para a formação de um profissional crítico. Tais discussões perpassaram o PPC que necessita ser construído e reconstruído em uma perspectiva emancipatória que ultrapasse a visão de inovação regulatória, em que, no diálogo, os sujeitos

participam no coletivo, considerando o contexto histórico. É importante destacar que a maioria dos docentes que integraram os grupos focais participaram do processo de reconstrução do PPC do Curso de Pedagogia realizado em 2008.

Sob essa égide, o que se propõe é que a inovação assuma caráter emancipador. “A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.” (Veiga, 2003, p. 274).

Dessa forma, as ações pedagógicas dos formadores têm potencial para, integradas, contribuir para o seu próprio processo de vir a ser educador e para o dos professores que atuam na educação básica, balizados por objetivos partilhados.

Os docentes do Curso destacaram a importância da formação continuada para desencadear práticas inovadoras, conforme ilustra a fala de P8 “Então, acho que a inovação veio trazer isso, nós pensarmos diferente, o professor também tem que estar na formação continuada.” Essa fala do docente expressa que ao formador, também cabe a busca pela formação continuada. A formação inicial articulada à formação continuada tem potencial para contribuir no processo de se repensar e recriar as práticas pedagógicas. Essa ideia é corroborada pela resposta dos egressos quando lhes foi questionado sobre a sua concepção quanto à constituição dos saberes docentes que implicam a prática pedagógica. Observamos no gráfico 4, que 60% deles apontam como maior contribuição o curso de graduação, o que potencializa a responsabilidade dos formadores com a qualidade de ensino a ser oferecida.

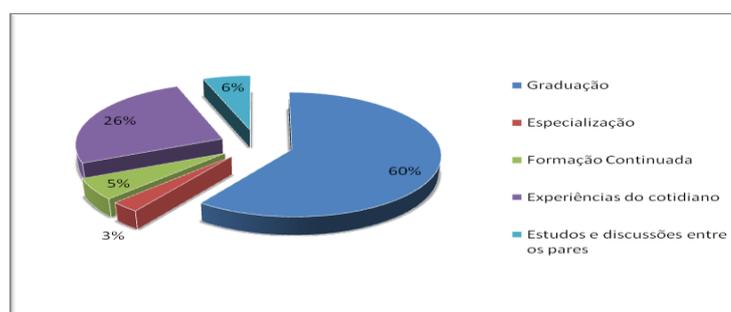


Gráfico 4 – Contribuição para a constituição dos saberes docentes necessários para a prática pedagógica.

Fonte: as autoras.

Essa constatação nos remete à Bolzan (2010, p. 23), quando afirma que,

a pedagogia universitária apresenta-se como um lugar no qual são assumidas ideias, conhecimentos, comportamentos e ações que podem ser apropriados a partir das

regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos futuros profissionais que sejam capazes de enfrentarem situações conhecidas que se reproduzem.

A partir das ideias da autora, podemos observar a relevância da formação acadêmica e da ação do professor universitário, para a atuação dos futuros profissionais. Ao sair da universidade, o professor leva juntamente com sua formação todas as experiências vivenciadas durante o curso superior. Quais sejam fundamentos teóricos, atividades de ensino, conceitos, pré-conceitos, alegrias, frustrações, conflitos e outros. Tudo isso faz parte de sua formação inicial e, conseqüentemente, será reproduzido no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, é fundamental que ao professor da educação básica, enquanto aluno da graduação, seja oportunizada vivência que o estimule ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, sendo, pois necessário que aos professores formadores também seja oportunizada a formação continuada e que sejam criados espaços para a efetivação da inovação educacional. Segundo Garcia (1995) faz-se necessário ampliar a inovação e atingir o sistema educacional, o que implica a sua não burocratização e a concessão de espaços para a sua efetivação.

Um aspecto a ser destacado quando articulado o olhar dos docentes do Curso ao olhar dos egressos reside no compromisso do docente formador com a formação do cidadão e a sua inserção profissional, segundo o que expressaram os professores, ao refletirem sobre as inovações educacionais.

É importante que a escola esteja relacionada com a realidade, ao contexto histórico vivido, é necessário que faça o uso das novas ferramentas, que a escola faça a iniciação do profissional e dos alunos para este meio em que está o nosso adolescente, o próprio profissional. Eu diria que é o próprio significado da escola, para que ela fique de fato inserida e para que contribua com a identidade e o sucesso do cidadão, dando a ele uma possibilidade de empregabilidade no mundo de hoje, já que não há espaço para todos. (P7)

Sabemos que o professor formador é apenas um elemento na formação do professor. Por isso, não podemos ignorar o papel das políticas públicas, que criam uma infinidade de leis muito bem escritas, pontuadas e delineadas, porém, pouco ou quase nada delas é considerado na ação efetiva, nos processos do ensino e da aprendizagem. Há também que se considerar as condições de trabalho do professor universitário; sua formação continuada e outros. Conforme acentua e questiona Tardif (2005, p.111,112),

[...] o que faz um professor, exatamente? Quais são as condições de sua carga de trabalho? E como ele a vê?[...] o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de

horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário do professor, etc. A docência é um trabalho que podemos denominar *parcialmente flexível*, do qual alguns limites quantitativos e qualitativos dependem de muitos fatores.

Observamos, então, que cabe, também, ao docente que atua na graduação refletir e rever sua prática pedagógica, uma vez que, as atividades de ensino no curso de Pedagogia são planejadas e desenvolvidas por ele. Nesse quesito, é fundamental que o contexto educacional seja do domínio dos formadores, de modo que as ações possam considerar a realidade educacional brasileira e aproximar os futuros professores dessa realidade, de modo que não se reproduzam as falas viciosas de que “a teoria na prática é outra”. No que tange à inovação, Carvalho (2011) faz um destaque

ao vezo pedagógico de se propor inovações didático-metodológicas a partir de perspectivas teóricas que ignoram as práticas e os problemas característicos da cultura do trabalho escolar e dos princípios éticos e políticos que historicamente se associaram aos ideais da escolarização.

A dissociação presente na expressão do autor obstaculiza a inovação emancipatória e perpetua a inovação regulatória, conforme abordagem de Veiga (2003) e incide em práticas pedagógicas descontextualizadas.

Durante as entrevistas com os egressos do Curso, as professoras revelaram preocupações com a diversidade e quantidade de alunos existentes na sala de aula e afirmaram que tais questões não foram trabalhadas na formação inicial. A professora B, do 4º ano do Ensino Fundamental, destacou que

É difícil ensinar e fazer com que todos aprendam na diversidade da sala de aula. Tenho um aluno com síndrome de dawn, outro tem nível baixo de funcionamento intelectual. Tem uma aluna que precisa de um acompanhamento maior, pois ela ainda não está alfabetizada. Não é falta de vontade, mas não sei como lidar com essas diferenças. Isto tudo não aprendi na graduação e nem na formação continuada. Temos que aprender na experiência mesmo.

A fala dessa professora traz no seu bojo a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada considerarem a realidade, o que implica a construção de currículos articulados, no diálogo, entre escola e universidade.

Um docente do Curso sugeriu que gestores, acadêmicos, formandos e egressos fossem ouvidos, a fim de investigarmos se o Curso de Pedagogia da Unoesc está contribuindo para práticas inovadoras no cotidiano escolar da educação básica. Tal sugestão nos incita a realizar um processo de avaliação que, conforme Cappelletti (2002), desencadeia uma intervenção

intencional de estudos, reflexões e re-leituras, na direção de transformações qualitativas. Como professoras e pesquisadoras atuantes em uma Universidade, entendemos que as intervenções decorrentes das pesquisas que realizamos implicam obrigação ética e nessa direção temos buscado nos mover, tendo como horizonte, sempre, a nossa contribuição para a melhoria da qualidade social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrecruzamento das duas pesquisas realizadas com os respectivos objetivos de investigar as inovações curriculares, com vistas a incidir na prática pedagógica dos egressos e investigar a concepção dos egressos em relação a sua formação, possibilitou-nos reiterar a centralidade do papel do docente que atua na graduação para a constituição de saberes para o exercício da prática pedagógica e para a efetivação de inovações educacionais realizadas pelos professores que atuam na educação básica, em prol da melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem.

A pesquisa que concedeu voz aos egressos evidenciou que a grande maioria atua na educação e avalia satisfatoriamente os docentes do Curso. Os egressos reconhecem, ainda, que é principalmente o curso de graduação que contribui para a constituição de saberes pedagógicos. Há, porém, 61% dos egressos que considera que o curso de Pedagogia não contemplou todas as questões da prática docente, tendo ilustrado com algumas dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar como o número excessivo de alunos atendidos pelo professor, a elevada carga horária, a falta de tempo e oportunidade para a socialização dos professores, além da ausência do trabalho coletivo.

Nas falas dos professores, é possível identificar alguns níveis na constituição dos saberes docentes. Enfatizam que o lado positivo da graduação é a aprendizagem do conhecimento científico, mas o que os auxiliam a lidar com as questões da diversidade, as questões humanas, emocionais, que envolvem o processo de ensinar e aprender, são as experiências do dia-a-dia, ou seja, os saberes construídos no cotidiano da sala de aula.

Nesse sentido, os egressos destacam a necessidade da formação continuada que contribua para o enfrentamento dos desafios presentes na escola, o que demanda atenção maior por parte das políticas públicas na especificidade da ação docente. Por isso, enfatizamos

a importância do projeto pedagógico da escola priorizar essas questões, e o poder público viabilizar ações concretas que contemplem tais necessidades. A pesquisa aponta também, à necessidade de a universidade remeter esforços a sua responsabilidade regional com a formação de professores, seja ela inicial ou continuada.

As inovações curriculares promovidas no Curso de Pedagogia da Unoesc, tendo em vista que o professor está em construção, favorece tanto aos formadores, quanto aos futuros professores, vivenciarem situações que, ao serem partilhadas por ambos, possibilitam a ressignificação da prática pedagógica, por meio da proposta de atividades inovadoras. A pesquisa com os docentes do Curso de Pedagogia evidenciou que os professores concebem como necessária a inovação curricular, com vistas a incidir na melhoria da educação básica, porém, reconhecem que há necessidade de se definir políticas institucionais e políticas públicas que viabilizem a inovação.

É fato que as possibilidades de melhoria da qualidade da educação não se dão tão somente pelo aprimoramento das práticas pedagógicas. Os resultados da Prova Brasil que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB demonstram que há muito para avançar nas metas da qualidade da educação. As inovações, conforme trazido pelos autores e pelos integrantes dos grupos focais, necessitam de envolvimento dos docentes, contudo, precisam ser viabilizadas pela gestão, sem o que não se efetivam. Ainda que não fique explicitada na voz dos integrantes da pesquisa a distinção entre inovação e mudança, é convergente a ideia de que a inovação é necessária, pensando na formação dos cidadãos e profissionais que atuarão na educação básica.

Nesse contexto torna-se premente que os cursos de formação inicial articulados aos cursos de formação continuada tenham como foco mudanças qualitativas na prática pedagógica dos professores que atuam na educação básica. Pensar inovação educacional no curso de pedagogia da Unoesc é pensar, portanto, melhoria do ensino da educação básica, e consequente desenvolvimento regional do meio oeste catarinense, considerando a atuação dos egressos na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLZAN, D.P.V. e ISAIAS, S. M. Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 29, p. 13-26, jan./Abr. 2010.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. In: CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2002.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, J. S. F. de. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 307-321. Campinas: Autores Associados, 2011.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, W. E. (org). **Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas**. 3ª Edição. Campinas: Editora dos Autores Associados. 1995.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: D.Quixote, 1995.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.