



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

Formação Docente: a relação teoria e prática.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar.**

Luciana Moreira Caldas Muzzi

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ABRIL 2023



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

Formação Docente: a relação teoria e prática.

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em
**Ciências da Educação – Administração e
Organização Escolar.**

Luciana Moreira Caldas Muzzi

Sob a Orientação do
Prof. Doutor **Carlos Vilar Estêvão**

A Deus, por tornar a realização desse sonho possível e por me alimentar na crença de que seria possível.

Ao meu filho Miguel, por ser minha fonte de inspiração.

Ao meu marido Adriano por me apoiar nesta caminhada incondicionalmente.

A minha mãe Maria Goretti, pelo estímulo ao crescimento constante.

E a mim, por acreditar no sonho e persistir mesmo diante dos desafios.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir minha chegada até aqui.

Às instituições que autorizaram essa pesquisa, professores e aos alunos que dela participaram e tornaram possível a realização desse estudo.

Ao Prof. Dr Carlos Vilar Estêvão, que me orientou nesta jornada.

À professora Dra Suelli Tonial que viabilizou, estimulou, orientou e apoiou esse processo de estudo e pesquisa.

Aos professores da Faculdade Laboro e da Universidade Católica de Braga.

Ao meu filho, minha fonte de inspiração, meu marido, mãe e familiares por todo estímulo e apoio.

RESUMO

A formação docente é uma temática que desperta muito interesse e questionamentos no universo acadêmico, levando os profissionais em formação a refletirem sobre os possíveis impactos desse nivelamento entre conteúdo teórico e vivências práticas durante o período de graduação, na qualidade da vida profissional, deste que aposta anos em busca de conhecimentos e construção de práticas que o levem a ter espaço no mercado de trabalho.

Sabemos que existem múltiplos desafios que norteiam a educação, no que diz respeito à Formação Docente e o objetivo central desta pesquisa consiste em compreender a relação teoria e prática neste processo formativo. Nesta perspectiva, verificar se na IES de estudo, existem ações institucionalizadas de formações continuadas para os docentes, se existem estímulos à práticas e metodologias inovadoras, que gerem engajamento e um nível de aprendizagem durante o processo formativo dos alunos de Pedagogia da Instituição que impacte positivamente no nível de segurança em relação a prática destes formandos.

Para isso, buscamos conhecer as percepções dos docentes, discentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro para melhor compreensão das hipóteses levantadas na pesquisa: O processo de formação do curso de pedagogia da IES possui a carga horária para teoria e prática de forma equilibrada; Os alunos do curso de Pedagogia saem da graduação seguros para associarem o conhecimento teórico com a prática docente; A formação docente e a relação entre teoria e prática contempla metodologias inovadoras e contextualizadas enriquecendo a prática profissional.

A pesquisa revelou que institucionalmente a Faculdade Laboro vem buscando atender com qualidade o público em formação, uma vez que investe em contratação e formação continuada desses profissionais qualificados, estimulando o ambiente para práticas inovadoras, engajadoras e atrativas, com objetivo de proporcionar um processo ensino aprendizagem que gere maior segurança para os discentes em formação e dentro do que as Diretrizes Curriculares Nacionais destinam como horas para as práticas no curso de pedagogia, a IES estimula a qualidade nas abordagens, para que possam explorar ao máximo a prática em sala de aula, não ficando apenas oportunidades nos estágios.

Ainda foi identificado que mesmo diante de todo esse incentivo e movimento da IES, visando atender as necessidades dos discentes, docentes e do próprio mercado profissional em que atua, ainda há espaço para o desenvolvimento de aplicabilidade de políticas e ações

institucionalizadas, que levem a um cenário formativo onde os discentes sintam mais segurança em relação ao exercício da profissão.

Foi evidenciado a necessidade de ações didáticas que gere mais qualidade no processo formativo dos discentes na perspectiva de visão e instrumentalização em relação às reais necessidades de uma sala de aula, para que o gap de horas práticas, na percepção deles, não seja sentido em relação à qualidade da formação.

Apesar de oportunidades de melhorias no que diz respeito à qualidade das aulas e metodologias, em gerar um ambiente com mais práticas, e gerar uma maior segurança nos alunos em formação em relação aos desafios atuais do exercício da prática docente, a IES vem trabalhando para ser referência em formação de profissionais da área de educação.

Palavras-chave: Formação Docente; Teoria e Prática; Aprendizagem; Inovação.

ABSTRACT

Teacher training is a topic that arouses a lot of interest and questions in the academic universe, leading professionals in training to reflect on the possible impacts of this leveling between theoretical content and practical experiences during the undergraduate period, on the quality of professional life, of which it bets years in search of knowledge and construction of practices that lead him to have space in the job market.

We know that there are multiple challenges that guide education, with regard to Teacher Training, and the main objective of this research is to understand the relationship between theory and practice in this training process. In this perspective, verify if in the HEI studied, there are institutionalized actions of continuing education for teachers, if there are incentives for innovative practices and methodologies, which generate engagement and a level of learning during the educational process of the Institution's Pedagogy students that positively impact on the level of safety in relation to the practice of these trainees.

For this, we seek to know the perceptions of teachers, students and coordinators of the Pedagogy course at Faculdade Laboro to better understand the hypotheses raised in the research: Students in the Pedagogy course leave graduation confident in associating theoretical knowledge with teaching practice; Teacher training and the relationship between theory and practice include innovative and contextualized methodologies that enrich professional practice.

The survey revealed that, institutionally, Faculdade Laboro has been seeking to provide quality service to the public in training, as it invests in hiring and continuing education of these qualified professionals, stimulating the environment for innovative, engaging and attractive practices, with the objective of providing a teaching-learning process that generates greater security for students in training and within what the National Curriculum Guidelines allocate as hours for practices in the pedagogy course, the HEI encourages quality in the approaches, so that they can explore to the maximum the practice in the classroom, not getting only opportunities in internships.

It was also identified that even in the face of all this incentive and movement of the HEI, aiming to meet the needs of students, professors and the professional market itself in which it operates, there is still room for the development of applicability of institutionalized policies and actions, which lead to a training scenario where students feel more secure in relation to exercising their profession.

It was evidenced the need for didactic actions that generate more quality in the training process of students from the perspective of vision and instrumentalization in relation to the real needs of a classroom, so that the gap of practical hours, in their perception, is not felt in relation to the quality of training.

Despite opportunities for improvement with regard to the quality of classes and methodologies, in generating an environment with more practices, and generating greater confidence in students in training in relation to the current challenges of exercising teaching practice, the HEI has been working to be reference in training professionals in the field of education.

Keywords: Teacher Training; Theory and practice; Learning; Innovation.

ÍNDICE GERAL

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Problema de pesquisa	18
1.2 Objetivo Geral	18
1.3 Objetivos Específicos	18
1.4 Questões de Pesquisa	19
1.5 Hipóteses de Trabalho	19
PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO	20
CAPÍTULO 1: As IES e o Curso de Pedagogia no Brasil	20
1.1 Breve relato das IES no Brasil	20
1.2 História da Graduação em Pedagogia no Brasil	24
CAPÍTULO 2 - Tendências pedagógicas	29
2.1 Pedagogia Liberal	29
2.2 Pedagogia Progressista	32
CAPÍTULO 3 - Formação de Professores	36
3.1 Concepção e modelos de formação	36
3.2 A qualidade das formações nas IES	41
3.3 Profissão Docente: Teoria versus Prática	46
3.4 Formação no contexto organizacional escolar	50
CAPÍTULO 4 - Novos cenários para o Processo De Ensino Aprendizagem	60
4.1 Processo de Ensino Aprendizagem	60
4.2 Tecnologia e Inovação: contribuições para a formação docente	63
4.3 Metodologias Ativas na Formação Docente	66
PARTE II - PESQUISA EMPÍRICA	70
5 OPÇÃO METODOLÓGICA	70
5.1 Técnicas de Coleta de Dados	70
5.2 Campo de Pesquisa: Faculdade Laboro	74
5.3 Análise e Discussão de Resultados	81
5.3.1 Análise das entrevistas dos docentes	82
5.3.2 Análise das entrevistas a docentes/coordenadores	90
5.3.3 Análise dos questionários dos discentes	92
CONCLUSÃO	100

BIBLIOGRAFIA	105
APÊNDICES	114
APÊNDICE 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	115
APÊNDICE 2: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - DISCENTES	117
APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES	118
APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES/ COORDENADORES	119
APÊNDICE 5: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIOE	Banco Internacional de Objetos Educacionais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEIE	Comissão Especial de Informática na Educação
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
Conarfe	Comissão Nacional dos Profissionais da Educação
CP	Conselho Pleno
CPMF	Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia
EaD	Educação a Distância
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
ISO	International Organization for Standardization/Organização Internacional de Normalização
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Empregabilidade e Carreiras
PBL	Aprendizagem baseada em investigação e problemas
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PRONINFE	Programa Nacional de Informática Educativa
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RIVED	Rede Integrativa Virtual de Educação
S-R	Estímulo-resposta
TIC	Tecnologias da Comunicação e Informação
UB	Universidade do Brasil
UCA	Um Computador por Aluno
UCP	Universidade Católica Portuguesa
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metodologias Ativas.....	68
Figura 2 - Organograma Faculdade Laboro	75
Figura 3 - Equipe de alunos da Pedagogia reunidos na Gincana Acadêmica. Teoria traduzida em Prática	78
Figura 4 - Equipe de alunos da Pedagogia reunidos na Gincana Acadêmica. Teoria traduzida em Prática.	79
Figura 5 - Durante a Gincana, os alunos do curso de Pedagogia falando sobre o processo de escrita.....	79
Figura 6 - Apresentação da Gincana Acadêmica.	80
Figura 7 - Expectativa em relação aos docentes na sociedade da informação	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação dos Docentes	83
Gráfico 2 - Recursos mais utilizadas em sala de aula.....	87
Gráfico 3 - Relatos dos discentes sobre sugestões de melhorias a partir de uma categorização.	93
Gráfico 4 - Discentes seguros e inseguros para a prática docente.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tendências Pedagógicas	35
Quadro 2 - Diferentes abordagens do processo de ensino - aprendizagem.....	60
Quadro 3 - Identificação dos discentes participantes do curso de Pedagogia - Faculdade Laboro.....	71
Quadro 4 - Continuação - Identificação dos discentes participantes do curso de Pedagogia - Faculdade Laboro.	72
Quadro 5 - Identificação dos docentes entrevistados na Faculdade Laboro.	73
Quadro 6 - Identificação dos coordenadores entrevistados na Faculdade Laboro.....	73
Quadro 7 - Afirmativas sobre formações de interesses dos docentes do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro	85
Quadro 8 - Afirmativas de utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas - Docentes	86
Quadro 9 - Sugestões de melhorias no processo teoria x prática no processo formativo dos discentes na visão dos docentes.....	91
Quadro 10 - Oportunidades de melhorias - teoria versus prática, sob o relato dos coordenadores.....	92

1 INTRODUÇÃO

A formação docente constitui um elemento imprescindível nos resultados da prática pedagógica, logo, pesquisar sobre a mesma reflete um aprofundamento no assunto que é de grande relevância devido esses profissionais exercerem um papel importante na formação de futuras gerações, dos futuros profissionais em todos os níveis de educação (Saboia & Barbosa, 2021).

A partir de meados dos anos 1980, a temática de formação docente ganhou visibilidade e esteve no centro das políticas educacionais, orientada na perspectiva de redemocratização do país e ficou mais intenso nas discussões da década seguinte relativos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Ao pensar sobre a prática docente e as correlações com a formação de novos docentes, precisamos refletir sobre a formação inicial e continuada, os planos de carreiras, condições trabalho, clima e valorização dos docentes neste ambiente de trabalho, salários, para se saber onde existem problemas com a finalidade de chegar mais próximo possível da realidade e compreender as práticas em sala de aula. Um bom professor tem relevante papel na formação de seus alunos e as formas de ensinar e aprender geram impactos significativos no futuro destes alunos em formação (Moura *et al.*, 2020).

Durante a formação docente, a fase de estágio supervisionado obrigatório é o momento em que o profissional em desenvolvimento tem a oportunidade de realizar a união da teoria com a prática, possibilitando-o uma visão mais realista sobre a prática docente (Freitas *et al.*, 2020).

O desenvolvimento dos docentes precisa ser contínuo, para que possam atualizar seus conhecimentos em relação às necessidades da sociedade em cada momento que vivemos e desta forma proporcionar aos professores que estão em formação bem como aos formandos uma visão clara aliada a práxis que estimulem a aprendizagem significativa (Guerra, 2020), numa perspectiva crítica e mais satisfatória (Rolim & Almeida 2021).

Desta maneira, ressalta-se o norte-americano D. Schön (1990), inspirado em John Dewey. Ele propõe uma epistemologia da prática baseada na investigação, reflexão, ação consciente que o professor faz a partir da sua práxis - reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, assim possibilitando uma produção de conhecimento sobre a ação de ensinar contrapondo-se ao racionalismo técnico.

Mas além da prática reflexiva defendida por Schön, devemos considerar Pimenta (2002) ao apresentar a reflexão como um processo coletivo, envolvendo saberes teóricos e práticos onde a teoria tem um papel importante na superação do “praticismo”:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta & Guedin, 2002, p. 26).

Assim a teoria e a prática são interligadas e impactam na formação docente e identidade profissional, evidenciada na obra de Giroux (1997) em que o autor retrata o professor como sujeito coletivo, que, a partir da perspectiva teórica, busca superar os desafios em torno das condições de trabalho bem como as transformações das percepções do seu público sobre a sua práxis reflexiva.

1.1 Problema de pesquisa

No contexto de formação docente, qual a relação entre teoria e prática?

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é descobrir a relação entre teoria e prática na formação docente.

1.3 Objetivos Específicos

a) Identificar as percepções dos docentes e coordenadores da Instituição de Ensino Superior (IES) ao qual estão vinculados sobre os processos de formação dos alunos do curso de pedagogia.

b) Verificar as metodologias utilizadas no processo ensino aprendizagem no curso em questão.

c) Investigar as percepções dos discentes sobre os processos de formação docente e suas relações nos processos de ensino, levando em consideração a relação entre teoria e prática.

1.4 Questões de Pesquisa

1. Quais são ações institucionalizadas relativas à formação docente para o Curso de Pedagogia que a IES possui?
2. A IES utiliza metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas para o processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia?
3. Quais as percepções dos discentes sobre a formação que estão recebendo?
4. Quais as percepções dos docentes e coordenadores sobre a formação que estão oferecendo?

1.5 Hipóteses de Trabalho

- a) O processo de formação do curso de pedagogia da IES possui a carga horária para teoria e prática de forma equilibrada;
- b) Os alunos do curso de Pedagogia saem da graduação seguros para associarem o conhecimento teórico com a prática docente.
- c) A formação docente e a relação entre teoria e prática contempla metodologias inovadoras e contextualizadas enriquecendo a prática profissional.

PARTE I – REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1: As IES e o Curso de Pedagogia no Brasil

1.1 Breve relato das IES no Brasil

A história da educação no Brasil, especificamente o Ensino Superior, nos leva a refletir sobre a sua importância e a força que o conhecimento tem para gerar liberdade, desenvolvimento e progresso a uma nação. De acordo com Durham (2003), durante o Brasil Colônia “[...] a política da coroa portuguesa sempre foi a de impedir a formação de quadros intelectuais nas colônias, concentrando na Metrópole a formação de nível superior” (p. 3).

Desta forma, a coroa portuguesa estrategicamente garantia a permanência da dominação, controle e exploração dos colonizados. Santos e Cerqueira (2009) destacam ainda que:

Para Portugal a aventura em terras brasileiras, na Colônia, se assemelhava ao investimento numa empresa, unicamente voltada para a exploração e a esse fim manteve-se fiel. Para a Coroa Portuguesa não interessava a criação de instituições de ensino, muito menos universidades [...] (p. 3).

No período Colonial a fundação do sistema de ensino no Brasil foi de responsabilidade dos padres - Companhia de Jesus, através de seminários, que formavam novos profissionais voltados para exercerem o sacerdócio. De acordo com (Xavier *et al.*, 1994, p. 46), a atuação dos jesuítas também foi muito importante no processo de formação da elite e das lideranças da sociedade colonial, que poderiam prosseguir os seus estudos na Europa, afinal, somente na Metrópole que os cursos ofertados emitem diplomação.

Neste período, a elite tinha acesso a formação superior na Europa. Aos demais, poucos puderam cursar ensino superior através do ingresso na carreira religiosa, tendo a igreja como mantenedora e apoiado pelos padres.

No século XVII, a IES inicia com a oferta dos cursos de Filosofia na data de 1572 (Leite, 2000) e Teologia, ministrados pelos Jesuítas. Somente no séc XVIII, a formação de profissionais liberais é implantada com o objetivo de formar burocratas para o estado e especialistas para a produção (Cunha, 2011).

De acordo com Rossatto (2005), em 1759, quando os Jesuítas foram expulsos da Colônia por Marquês de Pombal, eles já haviam implantado 17 colégios e seminários nas seguintes cidades: Bahia (1550), São Paulo (1554), Rio de Janeiro (1638), Santos (1653), Olinda (1687), Recife (1678), Maranhão (1688) e Mariana (1750).

Em 1808, com a chegada da Coroa Portuguesa no Brasil, deu-se início à estruturação do núcleo do ensino superior no Brasil, sob controle do Estado e orientado para a formação profissional (Sampaio, 1991).

Ainda em 1808, de acordo com Xavier *et al.* (1994, p. 52) houve a criação dos primeiros cursos superiores na área de engenharia e formação de oficiais e 1809 a criação de cursos de cirurgia, anatomia, medicina, economia, agricultura e indústria. Período em que se identifica a influência do modelo educacional francês, conforme Rossatto (2005).

Para Pfeiffer (2000), o período do Brasil Imperial -1822 a 1889, a escolarização era um caminho para conseguir uma posição social, pertencer ao império, ser brasileiro. A autora ainda afirma que a falta de instrução no período imperial justifica-se pela prevenção de momentos para a independência da colônia brasileira.

Paim (1982) citou Limpo de Abreu, ministro do Império em 1837, que escreveu em seu relatório:

A conveniência de se fundar estabelecimentos de ensino de que tenho tratado e de formar, com outros já existentes, uma só corporação científica com o título de universidade foi nos largamente demonstrado em um dos anteriores relatórios de repartição interinamente a meu cargo (...) É, porém, o meu dever o lembrar-vos a absoluta precisão de criar-se uma autoridade individual ou coletiva a quem não só se incumba a tarefa de vigiar sobre as doutrinas ensinadas à mocidade, mas também se dê mais influência e respeito aos lentes e certa jurisdição correcional para compelir o aluno ao cumprimento de suas obrigações escolásticas e manter a necessária decência, respeito e subordinação (p. 23).

Em 1823 houve debates em torno do projeto para a criação de universidades na Assembleia Constituinte e Legislativa e conforme relato de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), antes mesmo do término das discussões, a Assembleia foi dissolvida pelo imperador e o mesmo providenciou a implantação de Cursos Jurídicos em 1825.

Segundo Durham (2003, p. 5), entre os anos de 1889 e 1918 no Brasil foram criadas 56 novas escolas superiores, a grande maioria privadas. O cenário educacional naquele momento se dividia, de um lado, instituições católicas e, de outra, iniciativas de elites locais que buscavam implantar em seus estados estabelecimentos de ensino superior.

Quando se fala de Universidades no Brasil, apesar de termos na história registros de projetos solicitando a implantação das mesmas no país desde o período colonial, somente em 1920 foram criadas as primeiras no país, em um processo que Durham (2003) chama de “movimento de modernização do ensino”:

A década de 20 presenciou um grande movimento de modernização do país. Ao lado da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização, houve uma verdadeira renovação cultural. Esse movimento modernizador atingiu também a educação e uma plêiade de educadores propôs, e em parte realizou, profundas reformas em todos os níveis de ensino. (Durham, 2003, pp. 5-6).

Entretanto, de acordo com a autora (Durham, 2003) essas reformas só aconteceram de fato no Governos Vargas (1930-1945), onde as mesmas foram debatidas, reformuladas de acordo com vários interesses políticos, econômicos e sociais no então governo, pela elite católica e intelectuais liberais.

Na década de 30, as discussões em relação a reforma do ensino superior, baseavam-se em “estabelecer no Brasil uma hegemonia sobre o ensino superior, semelhante à que se logra impor em muitos países católicos” (Durham, 2003, p. 6).

Naquele período, a reivindicação da igreja era que o Estado “atribuísse à Igreja a tarefa de organizar, com fundos públicos, a primeira universidade brasileira” (Durham, 2003, p. 6). Sem sucesso, a igreja conseguiu apenas algumas concessões, como a introdução do ensino religioso em escolas públicas no ensino básico de forma facultativa, além da influência na criação da Universidade do Rio de Janeiro.

A expansão do ensino superior no Brasil é marcada entre o período de 1945 a 1964. De acordo com Sampaio (2000), durante o período foram criadas 28 universidades públicas e particulares. Neste mesmo período começou a se formar Universidades Federais como por exemplo a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, “expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país” (p. 71).

Neste mesmo período começam a ser ofertados pela primeira vez, cursos superiores noturnos no Brasil. Os cursos noturnos criaram uma nova demanda na medida em que possibilitaram o acesso ao ensino superior do grande contingente de antigos egressos do ensino médio já integrados no mercado de trabalho e para os quais o aumento do nível de escolaridade continha a promessa de ascensão ocupacional (Durham, 2003, p. 23).

De acordo com Durham (2003, p. 1), duas características importantes marcam o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. O primeiro é seu caráter tardio, pois as primeiras instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes. O segundo é o desenvolvimento precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público.

Em 1969 foi implantado um novo modelo educacional, sob um regime político autoritário, as universidades sob vigilância policial alimentando uma contradição entre os ideais democráticos e participação estudantil das universidades e os modelos de universidades norte-americanas que estavam sendo implantadas em todo país, contraditória a reforma universitária de 68.

De acordo com Ranieri (2000, p. 24), a estrutura da educação superior no Brasil atual foi estruturada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases Nacional de 1996 e decretos oficiais, resoluções do Conselho Nacional de Educação.

No art. 206 da Constituição Federal, garante-se a gratuidade do ensino nas IES públicas, pautada em um comprometimento com o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade solidária, igualitária e justa conforme o art. 3 e 70% dos 18% de receitas de impostos são destinados à educação superior.

A Constituição de 1988 estimula a participação da iniciativa privada no ensino superior, em contrapartida veda recursos públicos no financiamento das atividades desse setor. De acordo com Ranieri, 2000, no art, 213 da constituição prevê a destinação de recursos públicos às escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais apenas.

Neves (2002), coloca que as IES são classificadas de acordo com dois critérios de funcionamento: Organização acadêmica e de categorias administrativas.

Quanto à organização acadêmica divide-se:

a) Universidades: tem como função o ensino, a pesquisa e extensão, devem ter 1/3 dos professores com título de mestre ou doutor e 1/3 trabalhando em dedicação exclusiva.

b) Centros Universitários: ensino, não precisam manter atividades pesquisa e extensão e possuem autonomia para criar cursos ou vagas.

c) As IES não - universitárias: faculdades, centros tecnológicos, sem autonomia e voltados apenas para o ensino.

Quanto à categoria administrativa, as IES podem ser públicas federais, estaduais e municipais e as particulares. Estão fora do alcance direto do MEC e do Conselho Nacional de Educação as IES estaduais e municipais, porém as mesmas estão sujeitas às leis e normas federais, uma vez que disputam recursos públicos federais, bolsas e pesquisas (Neves, 2002). Já as IES públicas federais são mantidas pelo governo federal, através de recursos financeiros como impostos, taxas e contribuições (CPMF) (Amaral, 2003).

A legislação brasileira concede às IES privadas a oportunidade de precificar os seus serviços, por isso o seu funcionamento depende de mensalidades, anuidades e taxas pelos cursos ofertados, variando conforme o curso escolhido, região, tipo de instituição (Amaral 2003).

Apesar das IES privadas terem a sua fonte de sustentação em mensalidades, existem inúmeras fontes indiretas de recursos públicos como: isenções fiscais e previdenciárias, PROUNI, fontes diretas como créditos educativos - FIES, estimulando a expansão e manutenção do ensino privado na busca de atender a demanda da sociedade (Amaral, 2003).

No momento atual, com altas taxas de evasão e inadimplência, percebe-se um mercado para as IES privadas num cenário de esgotamento em relação ao seu modelo de custeio do ensino superior. Entretanto, o governo assiste a revisão e implementação de novas políticas de inclusão para que os jovens, em especial de classes baixas, consigam conquistar seu espaço no mercado e na sociedade.

1.2 História da Graduação em Pedagogia no Brasil

Falar da história do curso de graduação em Pedagogia no Brasil corresponde direcionar o olhar para três momentos importantes de acordo com Scheibe (2011): o primeiro é o movimento dos educadores entre as décadas de 20 e 30, em seguida a história do curso em 1939 e as mudanças implantadas com fundamentos nas leis 4.024 de 1961, 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971 e posteriormente os debates ocorridos desde a década de 70 aos tempos atuais.

Esses debates foram vinculados à construção da identidade profissional que se pretendeu desenvolver ao longo dos anos do educador e a formação docente no país. De acordo com Nóvoa:

A profissão docente exerce-se a partir da adesão coletiva (implícita ou explícita) a um conjunto de normas e de valores. No princípio do século XX, este “fundo comum” é alimentado pela crença generalizada nas potencialidades da escola e na sua expansão ao conjunto da sociedade. Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico. A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são os seus agentes, a época de glória do modelo escolar também é o período de ouro da profissão docente (Nóvoa, 1995, p. 19).

A definição da identidade do pedagogo, bem como as políticas de formação na área de educação, tinham como reflexo a tríade educação - desenvolvimento econômico - mercado de trabalho. Na sua construção histórica brasileira, especificamente nos anos de 1930, por demanda de mercado, o curso de pedagogia teve a sua primeira regulamentação onde direcionou sua formação para técnicos educacionais - bacharéis ou especialistas em educação.

Ainda neste período, o Brasil passou por intensas mudanças políticas e econômicas e também muitas reivindicações populares. Os intelectuais educadores da época lançaram um movimento que visava a renovação educacional. Em 1932, de acordo com Azevedo (1932), foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, defendendo a universalização do ensino e a implantação de mais escolas na perspectiva de um modelo educacional voltado para o industrialismo emergente e sociedade democrática. Nesse momento histórico inicia-se um forte movimento pela criação da Universidade do Brasil.

Sobre isso, diz o Manifesto:

Desprendendo-se dos interesses de classe, a quem ela tem servido, a educação [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume [...] a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (Azevedo, 1932, p. 40).

De acordo com Silva (1999), no ano de 1939 foi criado o primeiro curso superior de formação de professores, quando a Escola de Professores, foi incorporada a Universidade do Distrito Federal. Através do Decreto-Lei Nº 1.1190 de 04 de Abril de 1.939, a formação de bacharéis e licenciados em pedagogia se estendeu para todo o país. No mesmo ano, houve a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil.

Até o ano de 1961 existia dicotomia entre as formações: bacharel e licenciatura em pedagogia. Com a homologação da Lei n. 4024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE n. 251/ 1962, manteve-se a sequência 3+1 para a formação em Pedagogia, que correspondia 3 anos para formação como bacharel e mais um ano, habilitação em licenciatura.

Na ocasião foi fixado um currículo mínimo para o bacharel em Pedagogia, sendo 7 disciplinas indicadas pelo CFE e duas disciplinas escolhidas pela instituição de ensino e com isso possibilitaria uma unidade curricular na formação do profissional nacionalmente, viabilizando transferência entre instituições educacionais.

No ano seguinte, a formação em Licenciatura em Pedagogia foi regulamentada pelo parecer CFE Nº. 292/1962 que previa a inclusão de 3 disciplinas no currículo: Psicologia da Educação, Elementos da Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino - estágio supervisionado.

Em 1968, a Lei da Reforma Universitária 5.540 habilitou a graduação em pedagogia nas seguintes áreas: Inspeção, Orientação e Administração Escolar, assim o modelo educacional tecnicista foi implantado. Já no início da década de 80, as universidades começaram reformas curriculares direcionando a formação em Pedagogia para os profissionais atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental.

No ano de 1982, diante dos desafios dos professores e sua formação, o Ministério da Educação formulou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com foco em formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e das quatro séries do ensino de primeiro grau (Saviani, 2005).

Entretanto, a partir de 1985, registra-se um movimento expressivo na busca pela formação em pedagogia. Essa demanda veio dos profissionais, professores primários, com alguma ou pouca experiência em sala de aula, bem como profissionais do mercado sem conhecimento prévio. Desta forma, os cursos de pedagogia começaram a enfrentar o desequilíbrio entre formação e exercício profissional.

Em 1996, a LDB na Lei 9.394, no artigo 62 define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Embora a história do curso de pedagogia tenha sido marcada por muitos momentos de questionamento quanto a identidade profissional e num debate de 2005 levantou-se a reflexão se o curso em questão se reduziria a docência e na ocasião foi entendido que não, na prática a visão que ainda permanece é que a formação do pedagogo é voltada para a licenciatura.

A partir disso, nasceu em 2006, o novo Curso de Pedagogia a ser implantado até um ano após a publicação das DCNP em Diário Oficial, ficando definido o escopo do Pedagogo:

Art.2- As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como outras áreas na quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (Brasil, 2006b).

Para o Conselho Nacional de Educação (CNE), o pedagogo é um licenciado apto a atuar tanto na docência quanto nas funções de administração do sistema escolar, ou seja, apto a realizar o trabalho pedagógico em sentido amplo, segundo Evangelista (2005, p. 2).

Sobre o papel do pedagogo, Evangelista (2005, p. 9) afirma:

De meu ponto de vista, a proposta de formação do gestor e a secundarização da formação do intelectual da educação atende perfeitamente aos desideratos dessas agências [internacionais] e demonstra nosso pouco conhecimento tanto de suas formas de funcionamento, quanto dos tópicos que insere na agenda educacional brasileira. De outro lado, essa escolha pode revelar – ainda que esteja inconsciente nas propostas – que o Estado e o capital são, de facto, os sujeitos históricos determinantes de nosso trabalho educativo.

Atualmente o curso de pedagogia está seguindo a lógica do mercado de trabalho. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 78) ao abordarem a questão do mercado de trabalho dentro da perspectiva neoliberal, dizem o seguinte: “[...] as demandas por elevação da qualificação do trabalhador, em razão da organização mais horizontal do trabalho, das múltiplas tarefas, da necessidade de treinamento e de aprendizagem permanente, da ênfase na co-responsabilidade do trabalhador [...]”.

É o que afirmam Santos e Andrioli (2008, p. 4):

[...] o mercado exige pessoas polivalentes, flexíveis, ágeis, com visão do todo, conhecimentos técnicos e um relativo domínio na área de informática, que falem, leiam e escrevam em vários idiomas, que possuam habilidades múltiplas, e assim por diante. Quem não estiver de acordo com as exigências do mercado é excluído do processo produtivo e isso significa desemprego, miséria, fome [...].

Esse processo de construção da identidade do curso de Pedagogia e formação do profissional em questão ainda vive a realidade de constantes diálogos nesse processo de lapidação, porém hoje, há definido no momento uma visão mais ampla quanto a atuação do profissional de Pedagogia. De acordo com Saviani (1992), a docência como base da formação do pedagogo é uma concepção em aprofundamento, sendo compreendida como essencial para o exercício da base pedagógica. A atual formulação oficial do curso de Pedagogia no Brasil, se encontra nas DCN aprovadas em 2006, disposto no Art. 4º- O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 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. (Brasil, 2006b).

CAPÍTULO 2 - Tendências pedagógicas

2.1 Pedagogia Liberal

Diante da diversidade, social, econômica, política que vivemos, existem também muitos pressupostos sobre o papel da escola, técnicas pedagógicas, aprendizagem e relação professor - aluno. Os pressupostos teóricos - metodológicos influenciam no trabalho docente, como o profissional o desenvolve, desde a organização de conteúdos, técnicas de ensino e processos avaliativos.

Libâneo (1998) identifica duas tendências pedagógicas principais e dentro delas estão inseridas teorias que trabalham de formas específicas: a Pedagogia Liberal e a Pedagogia Progressista.

A pedagogia liberal trabalha com a percepção de que a escola tem a função de preparar seus alunos para atender aos interesses do sistema capitalista e na divisão entre burguesia e proletariado, sendo a escola um ambiente preparatório que conduz os alunos conforme as suas aptidões individuais. Para isso, é necessário que o indivíduo aprenda a se adaptar a valores e normas da sociedade, através do desenvolvimento da cultura individual, de certa forma contribuindo para mascarar a diferença de classes, difundindo a ideia de igualdade de oportunidade e condições.

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a idéia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. As tendências pedagógicas liberais são classificadas como:

- a) Tradicional
- b) Renovada progressista
- c) Renovada não - diretiva
- d) Tecnicista

Na tendência liberal tradicional, a prática escolar não tem relação com o cotidiano do aluno e é voltada para a cultura geral e nessa perspectiva, a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto. Os alunos são formados para serem sujeitos a-críticos e passivos. A atuação da escola é de preparar intelectualmente e moralmente os alunos para assumirem sua posição na sociedade. O caminho do saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem.

Em sala de aula, o ensino é autoritário e o professor o protagonista do processo ensino aprendizagem, o detentor de todo conhecimento e saber, com praticas de aulas expositivas e os alunos não interagem com o professor, fortalecendo uma aprendizagem através de memorização, distanciando-se da aprendizagem significativa, onde os interesses e necessidades dos alunos são desconsiderados.

Em meados dos anos 1930, a partir do Movimento da Escola Nova, surgiu a Tendência Pedagógica Liberal Renovada se opondo à Tendência Liberal Tradicional, estimulando novas reflexões referentes ao ensino, proporcionando uma revolução no ensino tradicional. Nas teorias Liberais Renovadas, a educação é interpretada como um processo interno que parte justamente das necessidades e interesses individuais.

Para Lagar *et al.* (2013), a Tendência Liberal Renovada dá voz ao aluno tornando-se um verdadeiro laboratório de ensino. Nesta tendência defende-se a ideia de “aprender fazendo”, onde a atividade pedagógica é centrada no aluno, estimulando as experiências, o estudo do meio natural e social, considerando o que gera interesse no aluno. Essa tendência tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos, além da influência de Montessori, Decroly e de certa forma, de Piaget.

As teorias Liberais Renovadas compõem-se por duas partes chamadas Renovada Progressivista e Renovada Não-Diretiva. O professor progressivista é aquele que visa a facilitação da aprendizagem do aluno, tornando-o autônomo e livre para aprender e alimentar a sua estrutura cognitiva. Já o aluno progressivista é aquele que se sente livre para falar, agir e transformar. É aquele que assume a responsabilidade sobre a sua aprendizagem e convive em harmonia com todos ao seu redor, respeitando o espaço de cada um e contribuindo para a elevação do coletivo ao invés do individual. Tornada uma descoberta, o ambiente é apenas um meio estimulador da aprendizagem (Libâneo, 1989).

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. É a tomada de consciência, segundo Piaget.

A tendência liberal renovada não - diretiva, inspirada em Carl Rogers, trata de um ensino centrado no aluno, onde o professor é apenas um facilitador. Destaca-se nessa tendência, o papel da escola na formação de atitudes, desenvolvimento pessoal e para as relações interpessoais, gerando importância nos aspectos psicológicos dos alunos. O processo de aprendizagem visualiza a modificação das próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver

significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao “eu”, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação.

No final dos anos 60, o escolanovismo começou a apresentar descrédito e a partir de então, de maneira mais incisiva, a tendência tecnicista foi introduzida no Brasil. O autor Demerval Saviani (1999) reforça essa ideia ao afirmar que:

Ao findar a primeira metade do século atual, o escolanovismo apresentava sinais visíveis de exaustão. As esperanças depositadas na reforma da escola resultaram frustradas. Um sentimento de desilusão começava a se alastrar nos meios educacionais. A pedagogia nova [...] portadora de todas as virtudes e de nenhum vício, ao passo que a pedagogia tradicional é portadora de todos os vícios e de nenhuma virtude, [...] se revelou ineficaz[...]. Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de "Escola Nova Popular, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista. (Saviani, 1999, p. 23).

De acordo com os estudos de Saviani (1999) a pedagogia tecnicista parte do pressuposto de que o processo educacional deve ser encarado tal qual os moldes da produção industrial, ou seja, racional, eficiente e produtivo. Logo o processo educativo precisa ser sistematizado e organizado de maneira diretiva, prático e sobretudo objetivo.

Assim, o autor coloca que:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga -a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (Saviani, 1999, p. 23).

Conforme Matui (1998), a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem S-R, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente

através de associações. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista.

Saviani (1999, p. 24) entende que:

[...]na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista, “[...] o que importa é aprender a fazer [...]” (Saviani, 1999, p. 26). Os alunos na perspectiva de mão de obra para a indústria, onde o essencial não é o conteúdo da realidade, entretanto as técnicas de descoberta e aplicação.

2.2 Pedagogia Progressista

No final da década de 70, com o final do regime militar a abertura política, aconteceu uma mobilização dos educadores em prol de uma educação mais crítica, que proporcionasse a superação de desigualdades existentes na sociedade. As tendências progressistas libertadoras e libertária têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo.

Uma das grandes diferenças das pedagogias progressistas em relação às pedagogias liberais, as progressistas são propostas em contra-partida do grupo homogêneo, pensam a escola como uma forma de mudança social, por isso a afirmação do autor “não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista” (Libâneo, 2001).

Assim as tendências pedagógicas progressistas foram classificadas como: Libertadora, conhecida como pedagogia de Paulo Freire, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. As tendências libertadora e libertária, valorizam a experiência vivida como base da relação educativa, o anti- autoritarismo, ideia da autogestão e por isso, reforçam a importância da aprendizagem grupal, a partir de discussões, assembleias e votações.

Na perspectiva da pedagogia progressista libertadora, os professores e alunos mediatizados pela realidade extraem o conteúdo de aprendizagem desse contexto, visando atuarem num sentido de transformação social, questionando ativamente a realidade das relações

do homem com o homem, com a natureza e os impactos no dia a dia. Assim, os temas geradores são levantados e deles extraídos problematizações da prática de vida dos educandos.

Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

A forma de trabalho educativo é através de grupo de discussão, aonde os envolvidos realizam a autogestão da aprendizagem, estabelecem o conteúdo e a dinâmica das atividades. O professor na ocasião alcança o nível dos alunos, estimulando o caminhar juntos, onde a intervenção deve ser o mínimo, somente quando necessário, fornecendo informações mais sistematizadas.

O relacionamento professor - aluno é horizontal, onde o educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. Não há espaço para uma relação de autoritarismo, abrindo espaço para o trabalho de conscientização, aproximação de consciência.

Os profissionais que seguem a tendência progressista libertadora não possuem uma preocupação em consolidar uma proposta pedagógica uma vez que existe uma didática aplicada nos “círculos de cultura”. Devido sua caracterização de movimento popular, esta tendência se fez presente em escolas e universidades públicas em todos os níveis.

Na tendência progressista libertária, defende-se a ideia de que a escola exerce um papel de transformação na personalidade dos alunos na perspectiva libertária e autogestionário, os conteúdos precisam estar relacionados com as experiências dos alunos, conectados às vivências práticas deles, estimulando respeito as diferenças regionais, de interesses, visando uma educação de qualidade e garantida a todos os cidadãos.

Os conteúdos são colocados à disposição dos alunos, mas não são exigidos. São instrumentos a mais, porque o que realmente importa nessa perspectiva são as vivências pelo grupo. Na relação professor- aluno, embora professor e aluno sejam desiguais e diferentes, nada impede que o professor se ponha a serviço do aluno, sem impor suas concepções e idéias, sem transformar o aluno em “objeto”. O professor é um orientador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Já a tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos de autoria de Libâneo, com bastante influência da pedagogia histórico-crítica de Saviani, visa preparar o aluno para a aquisição de conteúdos e sua socialização para uma participação ativa no mundo. Segundo

Luckesi (2003, p. 69) “A difusão de conteúdos é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concreto e, portanto, indissociáveis das realidades sociais”. Ela surge no início dos anos 80, contrária à pedagogia libertadora, uma vez que esta não valoriza o “saber científico”.

De acordo com Libâneo (1996):

Na tendência crítico-social dos conteúdos, proposta por ele, a tarefa primordial é a difusão de conteúdos vivos, concretos e indissociáveis da realidade social. A própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social em função da democracia, daí a valorização da mesma como instrumento de apropriação do saber a serviço dos interesses da classe trabalhadora.

A posição de Libâneo se assemelha à de Saviani na perspectiva de que o aluno, pela intervenção do professor, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada para uma visão organizada e sistematizada dos conhecimentos. A atuação da escola consiste, portanto, na preparação do aluno para o mundo contraditório em que vive, fornecendo-lhe instrumentos, por meio dos conteúdos, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Os conteúdos são os conhecimentos incorporados pela humanidade e permanentemente reavaliados face à realidade social. Não devem ser apenas ensinados, é importante que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. Os métodos de ensino favorecem a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, de forma que estes possam reconhecer nos conteúdos um auxílio para a compreensão da realidade (prática social). Sendo assim, os métodos partem de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora.

O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor. Começa-se com a construção da prática real e a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos conteúdos estudados, na forma de um confronto da experiência pessoal com a explicação do professor. (Oliveira, 2007, pp. 63-64).

Libâneo parafraseando Snyders indica que o papel do professor de um lado parte da ideia de “dar” aos alunos acesso aos conteúdos, além de estimular uma análise crítica que ajudem o aluno a ultrapassar a experiência, as pressões difusas da ideologia dominante. Os conteúdos precisam ter uma interligação com a significação humana e social.

O professor no processo é um mediador e expressa os conteúdos e modelos e os alunos com sua experiência imediata num contexto cultural participa na busca da verdade, gerando uma visão mais concreta da realidade.

Segue quadro resumido e explicativo sobre as tendências pedagógicas e em cada uma, o papel da escola, métodos, conteúdos, aprendizagem e relação professor/ aluno:

Quadro 1 - Tendências Pedagógicas

Tendências Pedagógicas

Nome da tendência pedagógica	Papel da escola	Métodos	Conteúdos	Aprendizagem	Professor X Aluno
Tendência Liberal Tradicional	Foca na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Exposição e demonstração verbal da matéria e /ou por meio de modelos.	São conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.
Tendência Liberal Renovada Progressivista	A escola busca adequar as necessidades individuais ao meio social.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.
Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito.
Tendência Liberal Tecnicista	Modelagem de comportamento humano através de técnicas específicas.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.
Tendência Progressivista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Grupos de discussão.	Temas geradores retirados da problematização do cotidiano dos educandos.	Valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Codificação e decodificação. Resolução da situação problema.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.
Tendência Progressivista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	Vivência grupal na forma de autogestão.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Também prima pela valorização da vivência cotidiana. Aprendizagem informal via grupo.	É não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.
Tendência Progressivista "Crítico-social dos conteúdos ou historicocrítica"	Difusão dos conteúdos.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Papel do aluno como participante e do professor como mediador entre o saber e o aluno.

CAPÍTULO 3 - Formação de Professores

3.1 Concepção e modelos de formação

Neste capítulo, iremos refletir e pesquisar sobre a formação de professores, tema que hoje nos desperta mais que um olhar para conteúdo, mas principalmente para um comportamento docente, que exige que aconteça desde a tomada de consciência para a escolha da profissão e construção de conhecimento durante sua formação, como relacionar esses conhecimentos com uma prática que impacte positivamente a realidade de seu público bem como a sua comunidade.

Em caráter de conceituação sobre formação, entre tantas existentes, podemos mencionar Zabalza (apud Garcia, 1999, p.19) quando define a mesma como um processo de desenvolvimento que o indivíduo percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.

Na perspectiva de Pacheco e Flores (1999, p.45), tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.

Neste momento, permanece ainda a necessidade de repensar sobre a identidade da formação docente - inicial e/ou continuada, no que tange aos saberes que configuram a docência (Houssaye, 1995; Pimenta, 1996a), uma vez que as problemáticas e desafios da realidade escolar distanciam-se da formação dos docentes (Pimenta, 1996).

Nóvoa (1997) afirma que a formação de professores desempenha um importante papel na profissionalização docente. De acordo com o autor, é preciso que haja uma articulação de três eixos de referência: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ainda para o autor, a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Além do descompasso teoria versus prática para o professor, se torna desafiante lidar com as descrenças em relação ao curso, a profissão, as escolas profissionais, a didática. E é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se busca os referenciais para modificá-la (Pimenta, 1996).

Quando falamos de formação de professores, temos a formação inicial - magistério superior e licenciaturas - e formação continuada, que acontecem durante a vida profissional. No que tange à formação continuada, são quatro os modelos formais segundo Demailly (1992): a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa – reflexiva.

A formação universitária se caracteriza por ter como finalidade a transmissão do saber e da teoria, por ter caráter voluntário e pela forma de relação entre formadores – formando igual à dos profissionais liberais.

A forma escolar é onde se encontram todos os cursos, com escolaridade obrigatória e onde os formadores não são os responsáveis pelos programas ou posições, que são definidos pelos organizadores.

A forma contratual se caracteriza pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.

Já a forma interativa – reflexiva, é presente nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho.

A autora ainda coloca que a forma universitária seria mais apropriada para uma formação individual; em contrapartida, a formação interativa - reflexiva, estaria melhor direcionada para uma formação coletiva.

Gimeno Sacristán (1991) também compartilhou dessa idéia de Demailly, quando afirmou que “[...] o ensino, como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira [...]” (p. 89) e por Schön (1992) que se posiciona contra as reformas educacionais que, partindo de uma instância central, são difundidas e impostas para a periferia, sem admitir sua reelaboração.

Já para Nóvoa em (1991), os modelos de formação continuada de professores poderiam ser reunidos como: modelos estruturantes e construtivistas. O autor ressalta que os “[...] modelos estruturantes são organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores [...]” (Nóvoa, 1991, p. 21). Neste grupo, são incluídas as formas universitária e escolar apresentadas por Demailly. Este modelo engloba os paradigmas tradicional, comportamentalista e universitário escolar, fundamentado na racionalidade técnica.

Os “modelos construtivistas partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (*ibidem*). Neste grupo se encontram os modelos contratual e interativo – reflexivo de Demailly. Logo, os professores devem vivenciar constante processo de formação, desenvolvimento contínuo, a partir da racionalidade prática

Nóvoa (1991) ainda acredita que os modelos construtivistas “[...] contribuam para uma mudança educacional e para a redefinição da profissão docente [...]” (p. 21), apesar de reconhecer que os modelos estruturantes são mais eficazes em curto prazo.

Esses são modelos apresentados como modelos teóricos de análise, e não como modelos práticos de intervenção, já que os próprios autores reconhecem a impossibilidade destes se encontrarem isolados na prática de formação de professores.

A partir disso, vale ressaltar Alarcão (1991), que a partir dessa concepção há de se compreender a formação continuada (assim como o próprio processo educativo), como um processo multidimensional, onde “[...] cada uma das dimensões tem a ver com todas as outras e só adquire sentido pleno no todo que as integra [...]” (Alarcão, 1991, p. 68).

Donald Schön, expoente do paradigma do professor reflexivo, propõe a formação profissional dos professores com fundamento na epistemologia da prática, isto é, valorizando a prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, da análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os diversos profissionais se deparam no ato (Pimenta, 2008, p. 19).

A partir disso reforça-se a importância da prática reflexiva na formação docente para que os profissionais em processo de desenvolvimento possam ter respostas para os desafios de sala de aula no dia a dia. Desafios que exigem mais que conhecimento teórico. Que precisam de habilidades desenvolvidas e maturação pela prática para que os encaminhamentos dados por esses profissionais sejam os mais assertivos.

Schön (2000) entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática e defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação

O conhecer na ação está direcionado ao conhecimento espontâneo. Diz respeito aos conhecimentos que se apresentam na realização das ações. Refere-se às estratégias, à compreensão de fenômenos ou às maneiras de se conceber tarefas ou situações problemáticas. (Schön, 2000).

A reflexão na ação refere-se ao conhecimento construindo no curso da ação, pensar e ou refletir sobre, durante a realização da ação, é “aprender fazendo”. Essa reflexão no meio da ação ainda pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo. (Schön, 2000, p. 32). Ainda para Schön (2000), a reflexão-na-ação é mais consciente do que conhecer na ação.

Na reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação o profissional permite-se uma perspectiva mais aprofundada da reflexão em que o mesmo busca compreender as razões para a tomada de decisões, se distanciando da ação para reconstruí-la, analisá-la sob vários aspectos permitindo maior profundidade em suas análises e consciência no processo.

De acordo com Pérez Gómez (1997, p. 106), quando o educador reflecte na e sobre a ação transforma-se num investigador na sala de aula: “[...] o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas pela administração [...]”.

Zeichner nos traz complementações nos conceitos sobre formação docente trazido por Schön. Zeichner defende aspectos numa vertente mais filosóficos e menos instrumentais para dar fundamentação ao seu trabalho, tais como a democracia, o desenvolvimento profissional e a reconstrução social.

Na perspectiva de Zeichner (1993) existem cinco concepções que embasam as práticas de formação docentes: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista, reconstrução social e genética.

Na tradição acadêmica compreende-se que o foco é ensinar os docentes o conteúdo acadêmico especializados, e aos professores como críticos-reflexivos espera-se o exercício de reflexão sobre as disciplinas que ensinam.

A eficiência social apresenta dois segmentos: a técnica e a deliberativa. Na primeira a importância é voltada para o treino da prática docente e a segunda estimula a prática investigativa pelos docentes. Os dois segmentos apresentam similaridade em relação a confiança no estudo científico do ensino e a transformação de seus resultados quanto a definição curricular para formação docente, evidenciando o distanciamento entre aqueles que produzem conhecimento e os que o utilizam.

A tradição desenvolvimentista fundamenta-se nos estudos sobre a criança, suas necessidades, interesses, onde sua principal característica a é o pressuposto de que a ordem natural do desenvolvimento do aluno que estabelece as bases para a determinação do que deve ser ensinado tanto aos alunos das escolas públicas como aos seus professores (Zeichner, 1993).

De acordo com Vito Perrone a formação de professores a partir da tradição desenvolvimentista é compreendida através de três dimensões: a naturalista, onde afirma que o professor deve ser formado para ter a capacidade de observar os seus alunos e a partir disso construir o currículo e construir o melhor clima em sala de aula para gerar a aprendizagem; a segunda é a artística, onde o professor deveria atrair os alunos para o processo de aprendizagem

através de uma ambiente estimulante com atividades orientadas. A terceira dimensão é a investigadora, onde os formadores de professores devem estimular os futuros docentes a pesquisarem sobre seus alunos e seus processos de aprendizagem.

A tradição reconstrucionista social prima pela reflexão coletiva aliada com a prática social buscando gerar um maior desenvolvimento e crescimento um dos outros. Já na tradição genérica de formação de professores, estimula-se o ensino reflexivo em qualquer cenário.

Por isso, quando pensamos em professores como pesquisadores, alguns estudiosos como Saviani (2007), afirmam que a educação envolve um processo com intencionalidade para que as experiências deixem de ser espontâneas para serem organizadas e com direcionamento para a construção de saberes científicos.

Assim, a teoria tem fundamental importância na formação dos professores, pois dota-os de diversos pontos de vista para uma atuação contextualizada, proporcionando perspectivas de análise para que os docentes compreendam os contextos sociais histórico-culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta & Ghedin, 2008, p. 24).

Podemos ainda dividir os modelos de formação continuada de professores em três: modelo Clássico, prático reflexivo e emancipatório político. Para Candau (2011), o modelo clássico de formação tem como premissa a “reciclagem”, que significa “refazer o ciclo” para que os professores se mantenham sempre renovados em relação à formação recebida anteriormente. Ampliando a percepção sobre o modelo clássico, Jacobucci (2006, p. 31) afirma que “[...] a perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos [...]”.

No modelo prático reflexivo, Jacobucci (2006) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas.

O modelo emancipatório político, viabiliza uma visão mais ampla sobre a formação e atuação docente. Conforme Ribeiro (2005), esse modelo de formação tem como premissa conscientizar o docente acerca do seu papel político perante as transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido diante dos problemas que os professores vivenciam. Nessa perspectiva, esse modelo formativo

expressa com clareza “[...] uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente [...]” (Ribeiro, 2005, p. 142).

Assim, Demo (2002) durante a sua pesquisa sobre o “Professor e seu direito de estudar”, proporcionou uma análise sobre a indispensabilidade das políticas públicas de formação de professores se inquietarem com uma qualificação completa e minuciosa dos professores. O autor afirma que o professor, por ser um profissional que forma os demais profissionais e por ter importância estratégica para as profissões, “[...] deveria passar por processos formativos mais exigentes e completos [...]” (p. 79). Assim, não é qualquer formação que satisfaz aos professores, as escolas e a rede de ensino; importa, desta forma incluir algo mais a essa formação: qualidade.

3.2 A qualidade das formações nas IES

Pensar no contexto amplo e suas diversidades que configuram o cenário de uma IES, desde a formação docente e seus impactos, suas práticas e influências, os modelos de gestão e participação da comunidade, bem como a identificação dos alunos com os cursos ofertados, nos leva a compreender a relevância de trabalharmos o conceito de qualidade, uma vez que este pode influenciar na construção da identidade profissional dos alunos do curso de pedagogia da IES X, considerando sua teoria e prática.

De modo mais amplo, o conceito de qualidade nas organizações foi desenvolvido por alguns estudiosos americanos onde visavam a melhoria como um todo nas empresas, apontado como uma estratégia para a satisfação e conseqüentemente fidelização dos clientes.

O conceito de qualidade sofre ondas de transformações, a partir dos grandes momentos históricos da evolução humana, assim como da evolução dos aspectos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais para a compreensão do desenvolvimento dos parâmetros da qualidade em cada cenário. Assim, podemos distinguir várias eras que correspondem a concepções diferentes de qualidade:

Era da produção: período compreendido entre 1920 a 1950, marcado pelos processos de produção com destaque para as linhas de montagem.

Era da eficiência: no período de 1950 a 1970, o foco foi no desenvolvimento das primeiras técnicas de controle de administração e produção.

Era da qualidade para o cliente: período de 1970/ 1980, onde o foco era a satisfação do cliente.

Era da competitividade: a partir de 1990, o foco das empresas direciona-se para a excelência empresarial, satisfação dos clientes, colaboradores internos e externos e comunidade em geral.

Era dos empreendimentos: a partir do ano 2000, novos modelos de empresas, novas relações de capital e trabalho ganham forma, o que acaba exigindo uma nova “roupagem” para uma gestão mais estratégica dos empreendimentos.

Juran e Gryna (1988, p. 42) definem classicamente, “qualidade é a adequação ao uso”. É a conformidade às exigências. Esta é uma definição técnica e deve-se destacar que as auditorias de qualidade para a verificação das normas ISO buscam apenas a vertente da qualidade verdadeiramente mensurável, que é o processo.

Davok (2007, p. 506) afirma que “[...] a expressão qualidade educacional tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições [...]”.

Já a Constituição Federal Brasileira, de 1988, Art. 206, apresenta a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios na oferta do ensino público no país. No Art. 208, estabelece o dever do Estado: “V- Acesso aos níveis mais elevados de ensino, pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI- Oferta de ensino noturno regulador, adequado às condições do educando.” (Brasil, 1988).

Mas compreendeu-se que não adiantava tentar implantar “novas” possibilidades sem a valorização dos recursos internos e a busca pela potencialização destes, através da implantação de uma cultura de aprendizagem, com foco na qualidade. Como lembra João Barroso (1997, p. 75):

[...] para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprenderem através da organização e das suas situações de trabalho, é preciso que a própria organização "aprenda" a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão.

O papel do Estado no que compete à educação é assegurar a todos o acesso e a permanência na escola, porém esta proposta distancia-se da realidade, quando se constata o tipo de educação e a forma como esta é trabalhada nas classes menos favorecidas economicamente em nossa sociedade. As condições sociopolíticas e técnico-pedagógicas comprometidas de alguns professores e alunos, aliadas à falta de uma estrutura física, material

e emocional que dê sustentabilidade a uma prática pedagógica condizente, tornam o ensino dos conteúdos inalcançáveis para uma grande parte da população estudantil.

Ao se tentar analisar a prática pedagógica desenvolvida nas séries iniciais do Ensino Fundamental, espaço de trabalho de muitos pedagogos, precisa-se, primeiramente, compreender o contexto histórico econômico, político-social que norteou os objetivos que deram a base para a formação do profissional docente, pois a partir do entendimento destes fatores, poderemos compreender os principais problemas que se apresentam na formação do professor nos dias atuais.

Compreender rapidamente a história da formação inicial dos professores no Brasil, onde a formação do trabalhador ficou marcada já no início com o estigma da servidão, é entender que isso se deve ao fato de terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício.

Um outro fator foi que a educação eminentemente intelectual que os jesuítas ministravam aos filhos dos colonos afastava os “elementos socialmente mais altos” de qualquer trabalho físico ou profissão manual.

Analisando uma parte do contexto histórico acima mencionado, percebe-se que a melhoria do ensino exige uma qualificação do docente, que, em contrapartida, necessita de investimento nesse processo, almejando a formação continuada. Quando se tem a oportunidade de acontecer, nem sempre é de forma adequada, que veremos mais à frente.

Com a Lei 9131 de 20 de Dezembro de 1996, passou a ser de competência da Câmara de Educação Básica, deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), então, a CEB identifica possibilidades de estruturação de um padrão de qualidade para a educação básica no país.

De acordo com Veiga (2003), a reforma educacional preconizada pela LDB, Lei no 9394/96, tem nos dado alguns exemplos de incitações teóricas a uma participação formal, legitimadora de um controle burocrático cada vez maior sobre as instituições educativas, os professores, os servidores técnico-administrativos e alunos.

No Artigo 2 da Resolução do CNE/ CP de 2002 traz como orientação para o preparo do professor os seguintes compromissos:

- (I) - o ensino visando a aprendizagem do aluno;
- (II) - o acolhimento e o trato da diversidade;
- (III)- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- (IV) - o aprimoramento em práticas investigativas;

- (V) - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- (VI) - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- (VII) - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Neste sentido, o processo de escolarização vai adquirindo um novo significado social e cultural, claramente expresso nos princípios e fins da educação nacional, que estão inscritos nos termos da citada lei, manifestando a vontade da nação.

A LDBEN estabelece para os professores entre outras atribuições, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica (art. 13, I) e garante-lhes tempo remunerado para preparação e avaliação do trabalho pedagógico (art. 67, V) no contexto de progressivos graus da autonomia escolar (art. 15).

Giroux (1997) afirma que a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função torna-se a de administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos.

Esses levantamentos causaram diversos questionamentos, onde docentes repensaram a sua formação, influenciando debates sobre o que se chamou a “crise de identidade” dos professores, relacionada a baixos salários, multiplicação do horário de trabalho, limitação de prática docente e isso reflete nos resultados em questões em sala de aula.

Na visão de Freitas (1999), no final da década de 70, com o processo de democratização da sociedade passa-se a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) - que se organiza a partir de 1983 como Comissão Nacional dos Profissionais da Educação (Conarfe)- no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, vem construindo coletivamente uma concepção sócio - histórica do educador em contraposição ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.

De acordo com Estêvão (2001), é clara a intervenção dos governos no modelo e práticas da educação pública (diferentemente da educação privada), o que torna desafiador trabalhar a questão qualidade e mensurar resultados quando investigamos o universo educacional público.

Conforme Ranieri (2000) e Lima (1997), a avaliação e qualidade se tornaram, na última década, pilares da política nacional para o ensino superior, constituindo-se a avaliação como meio de intervenção do Estado nas organizações, mesmo privadas, atuantes no setor do ensino superior.

Diante desse cenário, a avaliação instituída nas IES através da LDB e leis complementares, objetiva além de medir, supervisionar a qualidade dos cursos ofertados, também criar um ambiente de competitividade entre as IES, baseadas em incentivos e punições, valorizando a ideia de eficiência, desempenho e produtividade. Para Sguissardi (1997, p. 43), a lógica do processo de avaliação do ensino com base quantitativa e com foco em desempenho pode ser compreendida pelo “imperativo da modernização” com raízes comuns com movimentos gerenciais de defesa da filosofia da qualidade total.

Entretanto para Demo (1997, p. 35) em relação a avaliação e qualidade, os fenômenos qualitativos são intrinsecamente dialéticos. Quer dizer, além de difíceis de construir, são ainda mais difíceis de manter. Desta forma, o sistema de avaliação educacional brasileiro consegue conhecer as condições de ensino, mas não a qualidade.

As entidades educacionais privadas de ensino superior, na década de 90, começaram a se mobilizar por busca de melhor qualidade e os seus objetivos específicos na visão de Neves (2002b, pp. 188-189):

[...] discutir e precisar diversos conceitos de qualidade na área educacional, de forma a conhecer as limitações e as possibilidades de sua mensuração, promover estudos, encontros, pesquisas, consultas, que permitissem desenvolver metodologias, instrumentos e parâmetros para avaliar a qualidade das instituições e estabelecimentos de ensino e dos cursos no Brasil; disseminar os resultados obtidos, estimulando as atividades de avaliação, particularmente no segmento educacional privado; acompanhar e testar processos de avaliação, desde que autorizado pelos interessados.

Logo, a qualidade nas IES, de acordo com Biage (2013, p. 20) no Brasil, nas últimas três décadas, as organizações brasileiras, tanto privadas como públicas, de forma crescente passaram a se conscientizar da importância da revisão dos seus modelos de gestão: no caso das organizações privadas, a motivação é a sua sobrevivência e competitividade no mercado; no caso das organizações públicas, tal motivação é a capacidade de cumprir sua missão, utilizando os recursos disponíveis de forma eficiente, para que a organização alcance seus objetivos e

atenda com qualidade as necessidades de seu público alvo. Ou seja, uma gestão que procura maximizar a competitividade da organização por meio da melhoria contínua da qualidade de seus produtos, serviços, pessoas, processos, ambientes e formação de professores.

3.3 Profissão Docente: Teoria versus Prática

Existe uma dicotomia entre a teoria e a prática do processo formativo dos docentes e questiono as relações desta formação docente na formação dos estudantes de Pedagogia da IES X, que estão sendo preparados para trabalharem no âmbito educacional, num sentido de atender às atuais necessidades da prática docente. A teoria ou a prática por si só, não transformam. É necessário o equilíbrio na carga horária para a teoria e prática, para proporcionar uma práxis consistente e de resultados positivos aumentando o nível de qualidade destes formandos.

Segundo Giroux (1988 p. 23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor, as instituições de treinamento de professores e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogias que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Para Nóvoa (1995), a história da profissão docente apresenta inúmeras mudanças, reflexo de um amplo debate sobre a importância de uma reestruturação e melhor definição da função educativa, papel do professor e da escola.

Esses debates para transformações necessárias, atendem os anseios de uma sociedade que vê a escola como uma instituição necessária a democratização da sociedade e deposita nela a responsabilidade pela formação de cidadãos participantes, capazes de fazer uma leitura crítica das transformações que ocorrem de maneira rápida e intensa conforme Libâneo (2003. p. 7).

Entretanto, ainda para Libâneo (2003, p. 9), a escola não é sozinha a mola das transformações sociais, mas que tem um papel insubstituível na preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial.

De acordo com Cró (1998, p. 32), muitas instituições de ensino superior acabam por não dar conta de proporcionar uma formação adequada, oferecendo aos alunos, futuros

professores, um currículo muitas vezes inadequado, mal estruturado com disciplinas fragmentadas.

O currículo de formação inicial dos professores é de maneira muito direcionada para conhecimentos profissionais (pedagógicos, psicológicos e científicos); porém, na visão de Garcia (1999, p 99), é preciso uma revisão dos currículos de formação inicial dos professores buscando atender os conhecimentos práticos na mesma proporção que os teóricos vêm sendo, para que o profissional saia para o mercado com uma melhor articulação da teoria e prática.

Segundo Imbernón (2004, p 104), alguns obstáculos precisam ser trabalhados quando falamos da formação inicial de professores:

- a) a falta de um debate sobre a formação inicial dos professores de diversos níveis educativos;
- b) a falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e serviços implicados nos programas de formação permanente;
- c) a falta de descentralização das atividades programadas;
- d) o predomínio da improvisação nas modalidades de formação;
- e) a falta de pressuposto para atividades de formação e, mais ainda, a formação autônoma nas instituições educacionais;
- f) a formação vista unicamente como incentivo salarial ou de promoção.

Além desses desafios mencionados, os cursos de formação inicial acabam privilegiando um modelo de racionalidade técnica que contribui para o distanciamento da realidade da prática, confirmando a falta de ligação entre o que se estuda na universidade e aquilo que os alunos se depara no exercício da profissão (Zeichner, 1993).

Por isso, Garcia (1997) defende que cada vez mais se confirma a necessidade de incorporar aos programas de formação de professores o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações do ensino.

Com esta visão de Garcia, somos levados a refletir sobre a complexidade que envolve o papel do professor e por isso já não cabe mais a percepção de que este profissional sirva apenas para transmissão de conhecimentos provenientes da academia. Logo, é necessário investir na pessoa, no indivíduo que irá exercer a profissão bem como auxiliá-lo na continuidade de sua formação.

Compreendendo o profissional da educação como um sujeito único e integral, se reforça a importância de estimular e ou viabilizar o desenvolvimento do sujeito não apenas

profissionalmente, mas também pessoal. Assim, Morin (2000, p. 14), autor de um dos documentos que direcionam as ações da UNESCO, através do texto “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, sugere algumas possibilidades para a melhor construção da educação do futuro, que reflete num novo olhar para a formação docente:

- a) Analisar as condições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e a ilusão;
- b) Situar informações em um contexto e um conjunto/ estabelecer entre as partes e o todo;
- c) Colocar a condição humana como centro de todo ensino;
- d) Compreender que todos os seres humanos compartilham de um destino comum, diante dos problemas planetários;
- e) Construir a educação para a compreensão;
- f) Estabelecer relação de controle entre indivíduo e sociedade pela democracia e pela concepção e humanidade como comunidade planetária;
- g) Enfrentar imprevistos e incertezas;

Aprofundar neste novo olhar para a formação docente propostos acima por Morin (2000), nos remete aos paradigmas existentes em relação a construção da identidade do professor, que de acordo com Zeichner (1993, p. 23) podem ser compreendidos como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação deste profissional.

Essas características específicas na formação deste profissional, nos direciona de uma abordagem tradicional da educação para a necessidade de uma abordagem reflexiva quanto a formação deste. De acordo com Schön (2000), a abordagem reflexiva da formação de professores, é um conceito que se contrapõe à racionalidade técnica que fundamenta o modelo de educação tradicional. Esse novo conceito é denominado de “epistemologia da prática”, que busca todo seu embasamento no conhecimento prático, na reflexão na ação. Reflexão em todo o processo: antes, durante e depois da ação.

Ainda sobre a racionalidade técnica, Schön (2000, p. 15) diz:

A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para os propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através

da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico.

Devido as práticas de docentes, pautadas na racionalidade técnica, podem acabar limitado o processo de aprendizagem do aluno, uma vez que o saber escolar é desenvolvido como certo e errado e é determinado até aonde o aluno pode aprender. Logo, em situações adequadas de aprendizagem, 80% das crianças podem dominar 80% dos programas da escola obrigatória, conforme Perrenoud (2001, p. 18) através de um estudo que o mesmo realizou e publicou em seu livro *A pedagogia na escola das diferenças*.

Então, antes de rotular, definir os alunos ou cenários como “problemas”, “imaturos”, ou qualquer outra expressão que dê nome as dificuldades práticas que os professores encontram em sala de aula, reforçou a importância desses profissionais refletirem sobre suas formações, suas práticas e principalmente, suas verdadeiras contribuições no contexto educacional e social.

Schön (2000) ressalta a importância da racionalidade reflexiva que tem como fundamentado a prática reflexiva, que se distingue em três conceitos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação (Schön, 1997).

Com a aplicabilidade desses 3 conceitos, o professor passa a se caracterizar como um profissional que escuta, analisa, investiga, interpreta, adequa, estimula, cria e acima de tudo, constroem junto com o seu aluno, uma realidade educacional que se adequa e atende as verdadeiras necessidades atuais.

Para a prática reflexiva acontecer de fato, segundo Schön (1997), é necessário reunir três dimensões de reflexão: a forma como o aluno aprende, a interação interpessoal entre o professor e o aluno e como o professor atua, trabalhando a liberdade de sua prática.

Zeichner (1993) sinaliza para a importância da reflexão proposta por Schön não ficar restrita ao ambiente escolar, mas abranger contextos sociais e políticos.

Zeichner (1993, p. 16) diz:

O professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Os professores são sujeitos que produzem conhecimentos a partir de suas práticas e não podem ser considerados somente como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte.

Giroux (1997) complementa a visão de Schön sobre a prática reflexiva, de que o professor deve ser um intelectual crítico. Logo afirma Giroux (1997, p. 253):

É importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas, dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturas e ideológicas com que os professores se deparam diariamente.

Para Contreras (2002), outro autor que defende a importância da prática reflexiva, amplia a percepção da mesma, no sentido de que o professor deve comprometer-se com seus alunos em todo o seu processo de desenvolvimento pessoal e as dimensões psicológicas. Além disso, deve-se levar em consideração, a estrutura organizacional, os valores e as condições de trabalho do professor.

Portanto, falar e analisar e exercer uma prática reflexiva exige ir muito além da teoria. É considerar todo o universo de experiência do profissional da educação, inclusive as que ele teve antes e durante a sua graduação. É revisitar sua vida escolar, suas emoções construídas, seus valores, essa vivência que influencia no seu processo de construção da identidade docente. Como afirma Tardif (2002, p. 69):

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber fazer e do saber ser que serão mobilizados e utilizados seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Diante de tudo isso, por mais que a visão e prática docente tenha que ser holística, contextualizada, reflexiva e global, na sua formação, o mesmo sofre interferências e influências de uma formação tradicional que reflete em suas práticas, reproduzindo um modelo e padrão de educação que em alguns momentos se distanciam das necessidades atuais reforçando a importância de uma reformulação de nosso modelo de formação de nossos educadores.

3.4 Formação no contexto organizacional escolar

Os modelos organizacionais de escola nos auxiliam na compreensão macro sobre suas estruturas, funcionamento, os processos de tomada de decisões, de gestão, suas práticas e dinâmicas. Compreensão que não é tão simples de se elaborar quando se fala das lógicas e racionalidades da escola.

A escola como organização não é apenas um espaço de processos sociais, mas um espaço de traços originais de gestão, como entidade social, de estímulo de produção de novas práticas interativa entre os envolvidos no espaço educacional, construindo novas formas de regulação.

Para tecer essa compreensão, abordaremos os seguintes modelos organizacionais da escola de acordo com Estêvão (2018, p. 15):

- a) Burocrático Racional;
- b) Político;
- c) Comunitário/ Colegial;
- d) De ambiguidade;
- e) Institucional;
- f) De mercado; e o,
- g) Simbólico / Cultural.

A seguir, falaremos de alguns dos aspectos importantes de cada um dos modelos organizacionais da escola mencionados acima.

a) Modelo Burocrático Racional

Pensar na escola como organização é compreender uma instituição educacional com “realidades múltiplas” e que possui aspectos que fundamentam a estrutura e funcionamento dessas organizações.

De acordo com Estêvão (2018): “A teoria da burocracia desenvolvida por Weber (1964) é, na sua dimensão sociológica, ou seja, enquanto teoria que destaca as questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações [...]” (p. 15).

Na visão weberiano, a burocracia possui características e quanto maior ou menor a presença delas, define-se a organização como mais ou menos burocrática. Essas características são:

- a) A centralização da estrutura de autoridade, com cadeias de comando formais entre os diferentes níveis hierárquicos;
- b) A orientação por metas;
- c) Um grau de formalização e de complexidade acentuado;
- d) Processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controle;
- e) O exercício profissionalizado de funções (Hall, 1978)

Segundo Weber (1991, p. 145):

A administração puramente burocrática, portanto, a administração burocrático monocromática mediante documentação, considera do ponto de vista formal, é, segundo toda a experiência, a forma mais radical de exercício da dominação, porque nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade – isto é, calculabilidade tanto para o senhor quanto para os demais interessados –, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas.

A princípio, este modelo é normalmente mais evidenciado em escolas públicas, conotadas com o tipo ideal da burocracia ou “disfuncionamentos” da burocracia, atendendo às orientações dos políticos. Outros aspectos que são evidenciados neste modelo organizacional, são: dificuldade de comunicação, de inovação, menos competitividade e flexibilidade.

De acordo com Mayntz (1989), na visão de Estêvão (2018, p. 19), considera que o modelo burocrático racional se aplica com maior influência nas organizações educacionais públicas, tornando-as mais formais, rígidas, com processo de tomada de decisão centralizada e que atenda aos interesses políticos.

Nas organizações educativas privadas, mesmo que tenham a influência do modelo burocrático, afinal, não uma há instituição sem nenhuma influência deste modelo, existe uma maior preocupação com a eficiência instrucional.

Para Boyd (1989, p. 163):

Uma importante investigação recente sobre as atitudes dos professores e administradores das escolas públicas e privadas mostra que o ethos burocrático/ político

das escolas públicas, ao contrário do ethos do mercado das escolas privadas, tende a alimentar atitudes que são inconsistentes com os atributos das escolas eficazes [...].

b) Modelo Político

As organizações educacionais são plurais e para complementar, bem como atender a questões e problemáticas que o modelo burocrático não consegue contemplar, surgiu o modelo político, que considera a atividade política ser uma dimensão fundamental das organizações. Neste contexto levanta-se que a autoridade formal é uma das fontes de poder e que num ambiente de mudanças e transformações, haver conflitos é algo natural.

Neste modelo compreende-se a importância das interações dos sujeitos envolvidos na organização, mesmo que em alguns momentos seja inconstante e intensa, levando a um cenário em relação ao processo de tomada de decisão mais complexo de negociações, além de divisão de recursos e na distribuição de poderes por se entender as organizações neste contexto como sistemas políticos.

Na visão de Estêvão (2018), “Aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-as também como construções sociais, como arena de luta e liberdade [...]” (p. 23).

Ainda que haja essa abertura para interação, sendo uma “arena de luta e liberdade” como destaca o autor, é importante frisar que pode comprometer o posicionamento estratégico da própria organização, mostrando-se como um ponto de fragilidade em busca de atender às disputas ideológicas através dos mecanismos de poder.

Neste modelo, considera-se as que as escolas são espaços de disputas ideológicas, de negociações que sofrem influências interpessoais, compromissos, com utilização dos mecanismos de poder e mobilização de estratégias micropolíticas, onde os gestores devem ser mediadores políticos entre blocos de poder e a responsabilidade de ofertar cursos viáveis de ação para as escolas.

Ter uma visão sistêmica e funcionalista da realidade organizacional, desde os seus processos, sistemas de hierarquia até a comunicação, auxilia na equilibrção geral do processo de funcionamento da mesma. O problema existente no dia a dia passa a ser percebido como uma questão de deslocamento de poder.

É importante destacar que esse modelo oferece possibilidades em relação ao modelo burocrático uma vez que abre espaço para que seus agentes envolvidos de construção de diálogos e posicionamentos, claro mediado pelos interesses políticos através dos gestores.

Desta forma gera uma imagem diferenciada e mais fragmentada em relação a ordem organizacional interna.

Uma vez que o posicionamento estratégico da organização fique comprometido, o direcionamento bem como os resultados podem acabar sendo desconectados das necessidades das demandas sociais, tonando questionável tudo que fundamenta a organização em bem como evidenciando a forte influência macroestruturais em relação às instituições escolares.

c) Modelo Comunitário/ Colegial

O modelo comunitário é na perspectiva organizacional voltado para as relações e os recursos humanos, numa dimensão mais integradora, disseminando a imagem de uma comunidade sustentada por valores mais humanizantes e por isso é comumente mais identificado na rede privada de ensino do que na rede pública. Neste contexto, a organização é entendida como “sistema cooperativo” (Bernard, 1971, p. 87).

Esse modelo defende a abertura para a interação construtiva, de estímulo à confiança, lealdade, fortalecendo a cultura, o clima, o propósito e o sentido de engajamento e motivação do grupo de trabalho da organização, ocultando as transformações que as relações de poder e de controle passam constantemente. Se existem acordos ou brigas por poder, eles não sobrepõem o sistema de funcionamento pautado nas relações humanas, comportamentais.

As escolas e instituições na perspectiva organizacional conectada ao modelo comunitário ou colegial constroem relações de poder e autoridade a partir dos princípios domésticos. A missão e o clima dessas instituições são modelados, tornando-se para os pais uma fonte de apoio, alimentando uma rede de interações sociais e a partir disso incutem um sentido maior de integração dos alunos nas esferas social e escolar, delimitando metas educacionais amplas com foco numa melhor preparação acadêmica.

Pensar no modelo comunitário ou colegial segundo Ouchi (1987) é pensar como “Associações íntimas de pessoas empenhadas numa atividade econômica, mas interligadas por uma variedade de laços [...]” (p. 86).

A cultura organizacional disseminada a partir do entendimento do bem comum, meta coletiva e cooperação, fomentará as condutas de todos os membros da escola, partilhando poder e informação, ressaltando a importância das relações humanas, privilegiando a confiança, a regularidade das relações, sentimento de solidariedade e estabilidade do meio social.

d) Modelo de Ambiguidade

Neste modelo nos deparamos com todo o simbolismo e metáforas existentes no contexto organizacional como instituição, onde muitas vezes os seus mecanismos estruturais formais não estão muito conexos e os sistemas de controlos estão mais frágeis do que no modelo burocrático racional.

De acordo com Estêvão (2018):

A ambiguidade resultante, ora das metas e das incertezas do poder, ora da tecnologia utilizada e das dificuldades de aprender com as consequências das suas próprias acções, ora ainda, da estrutura formal da organização e das incertezas do meio, ora finalmente, das solicitações diferenciadas dos actores e da fluidez da sua participação, torna, na verdade, a estrutura organizacional altamente indefinida e complexa. (p. 37).

No modelo de ambiguidade, apresenta-se as personas dos três níveis organizacionais: institucional, de gestão e técnico, com uma quebra hierárquica qualitativamente e papéis distintos. Em relação ao processo de tomada de decisão, depara-se com a proposta da “racionalidade limitada”, contingencial. Neste modelo, a organização é definida como “anarquia organizada”, levando em consideração a aleatoriedade dos processos racionais de tomada de decisão.

Nas contribuições de Cohen & March (1974), quanto à caracterização da anarquia organizadas da organização:

Tecnologias pouco claras, participação fluida, preferências inconsistentes e mal definidas, metas ambíguas. São elas que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemáticas, onde a tecnologia da razão convive com a tecnologia da insensatez, dado que por vezes os indivíduos e as organizações necessitam de fazer coisas para as quais eles não têm uma boa razão. Eles precisam de actuar antes de pensar (p. 230).

De acordo com Estêvão (2018, p. 39), as organizações educativas neste modelo, apresentam traços claros dos sistemas debilmente articulados. Eles são:

a) Ocultam alguma ambiguidade na interpretação e concretização em seus projectos e dos seus grandes objetivos educacionais pelos diferentes atores;

- b) Favorecem a existência de valores diferentes e de responsabilidades não definidas;
- c) Exibem finalidades e objetivos múltiplos e contraditórios;
- d) Ostentam algumas debilidades internas e processos de decisão erráticos;
- e) Mostram que a autonomia das suas diferentes partes não afeta necessariamente o resto da organização escolar;
- f) Revelam que o nível de participação na vida da organização fica muitas vezes aquém do esperado e do desejável;
- g) Possibilitam processos mais rápidos de adaptação ao meio que circundam;
- h) Evidenciam carência de critérios claros de êxito ou de sucesso.

Demonstram, enfim, que os processos de escolha são com frequência caracterizados como mais uma oportunidade de executar procedimentos operativos padronizados e de cumprir expectativas, dúvidas e anteriores compromissos, de expressar e descobrir o “auto- interesse” e o “interesse de grupo”, de gozar os prazeres de ter participado, de desafiar ou reafirmar amizades ou relações de poder.

Logo, a aleatoriedade dos fenômenos organizacionais, na convicção de que “[...] o mundo do absurdo é por vezes mais relevante para a nossa compreensão dos fenômenos organizacionais do que é a ideia de uma conexão estreita entre ação e resposta.” (March & Olsen, 1976, p. 17).

e) Modelo (Neo)institucional

Neste modelo organizacional, as definições estruturais embasadas em políticas educacionais e a busca pela minimização da aleatoriedade que foi vista no modelo de ambiguidade, pautada na são consideradas características marcantes.

As organizações procedem de maneira direcionada e clara, uma vez que investem na identificação com as definições institucionais, evitam avaliações ou controles externos que possam levantar dúvidas ou questionamentos sobre a eficiência ou eficácia da estrutura, segregam o nível técnico do nível institucional, cerimonialização das relações e possuem uma forte discricção interna.

f) Modelo Simbólico/ Cultural

No modelo simbólico cultural, a racionalidade abre espaço para a ambiguidade e indeterminação organizacional.

Segundo Estêvão (2018), p. 46, “Diz-nos este modelo que quanto mais ambíguo e incerto é um acontecimento, mais sujeito fica à elaboração simbólica e à atribuição de sentido pelos diversos atores sociais e organizacionais”.

Quando pensamos em organização num entendimento macro, focamos em compreender o processo comunicativo e toda as ramificações conectadas a esse ato de comunicar no funcionamento de uma estrutura. Quando trazemos esse entendimento para a realidade de um modelo simbólico cultural, fica evidenciado a necessidade do fomento da interpretação simbólica baseada nas referências culturais e por isso valoriza a noção de cultura organizacional.

Remetendo-se à cultura, estamos falando das crenças inconscientes, das manifestações comportamentais através de rituais, cerimónias, comunicação das histórias, a linguagem aplicada na organização, estrutura física, políticas, normas, valores, regras e os símbolos que permeiam essa estrutura educacional.

g) Modelo de Mercado

O modelo de mercado é um modelo organizacional de escola que busca compreender a complexidade do contexto inserido, identificando-se como uma estrutura de poder e a partir disso estabelecer normas, regras e mecanismos de reforços que irão regular os comportamentos – individual e social – dos atores deste contexto, das relações simbólicas, a partir de padrões culturais específicos.

Segundo Estêvão (2018, p. 50), esse modelo lida prioritariamente:

- a) Com o espaço da iniciativa privada na linha do privilégio dado à sociedade civil (mercadorizada) em detrimento do papel do estado;
- b) Com a lógica produtiva mercantil ligada à maior flexibilidade na organização da produção e dos processos de troca, à maior racionalização assente no lucro, à acentuação da competição e da regulação dos seus litígios através nomeadamente dos mecanismos do preço;
- c) Com um tipo de controlo baseado nas próprias leis de mercado e não na lógica burocrática estatal.

Os produtos e serviços deste modelo organizacional não definidos a partir de uma demanda de mercado e a racionalidade dominante no modelo de mercado é a instrumental, definida a partir das seleções dos melhores meios e estratégias para obtenção das metas

estabelecidas numa profunda análise custo-benefício de toda a estrutura direcionada para as relações sociais/ econômicas.

Logo, todos os modelos aqui apresentados, servem como norteadores da compreensão da gestão, comunicação, relacionamento, clima, cultura e o fazer educação na instituição escolar. Desde o burocrático racional ao modelo de mercado, todos possuem elementos importantes que dentro de um contexto social, de crenças e valores, são importantes quando se falar da estruturação organizacional da escola, buscando atender a um público que é na sua essência complexo e de múltiplas necessidades.

Numa abordagem diferente, Estêvão propõe uma outra forma de ver a escola, vista como “lugar de vários mundos”, com diferentes racionalidades ou lógicas de ação e de justificação.

Segundo a proposta do autor, a escola pode ser vista de vários modos de acordo com a predominância de determinada racionalidade. Assim, ela pode ser vista como empresa educativa (lógica empresarialista ou industrial), como mercoescola ou mcEscola (lógica mercantil), como escola sociocrítica ou cidadã (lógica cívica), como comunidade educativa (lógica doméstica).

O mundo industrial reconhece valor na eficiência e eficácia, qualidade, inovação e modernização, padrão de excelência, meritocracia, qualificação e resultado. O mundo mercantil valoriza o individualismo, o lucro e concorrência. Já o mundo mundial foca nas relações, conexões, estar em rede. O mundo cívico enaltece o comportamento coletivo, solidariedade, democracia, liberdade, justiça e cidadania. O mundo doméstico retrata os elementos que contribuem diretamente com a formação inicial e de caráter de um indivíduo como valores, tradições, respeito, hierarquia, valorização da presença e virtudes.

Este modo de compreender a escola vai ter implicações no modo como a própria formação deve ser pensada:

Então, dentro da lógica empresarial ou industrial, a escola pode ser concebida como empresa educativa. A formação valorizada visa a profissionalização técnica e com um modelo de formação tecnocrática, treinamento e mecanismos de meritocracia. Neste modelo de escola e formação, os profissionais são direcionados à obediência ética da empresa, aos discursos da cultura organizacional, da gestão de pessoas, performance, eficiência, eficácia, qualidade e excelência. Priorizam as competências relacionais, gestão da emoções, conflitos, flexibilidade, resiliência e empoderamento.

Por outro lado, a Escola, que tem o objetivo da profissionalização pautada na visão mercantil e as formações são individualistas, de orientação contábil, sem aprofundar as relações

críticas entre conhecimento e sociedade. Logo, suas orientações e práticas são definidas e voltadas para atender aos critérios do mercado e interesse dos clientes.

A escola sociocrítica ou cidadã se foca na profissionalização comunicativa e a formação é pautada na perspectiva dialética, emancipatória, transformadora e cidadã. Este modelo busca conectar cultura e política, trabalha a aprendizagem de forma mais ampla, está vinculada à transformação social, aos direitos humanos, questões sociais, visando uma formação profissional cidadã, solidária, colaborativa. Na construção do educador cidadão, se contempla também as dimensões ética do cuidado a emoção e ao desejo, aspectos importantes quando pensamos numa formação profissional inter/multicultural.

Na escola como comunidade educativa, as formações são subjetivas, intimistas, face a face. A formação do educador deve ser exemplar, seguindo os preceitos morais, a partir de doutrinamentos para quando profissional, possa guiar, aconselhar e exemplificar aos jovens em início de carreira, que buscam seguir sua vocação.

Concluindo este aspecto, a escola é um espaço complexo que sofre influência de muitos mundos e que ainda assim, busca numa perspectiva institucionalizada construir a sua identidade, seu espaço em uma sociedade volátil, com necessidades e expectativas diversas.

Ainda conforme Estêvão (2018), “O confronto com dificuldades que decorrem naturalmente da pluralidade de princípios, de racionalidades ou de lógicas, que estruturam a escola, exige um trabalho de interpretação de cada situação e de investimento claro na construção política da ordem interna” (p. 62).

CAPÍTULO 4 - Novos cenários para o Processo De Ensino Aprendizagem

Este estudo busca fazer uma aprofundar nas discrepâncias da formação docente na perspectiva da teoria e prática. Falar de formação docente diz respeito ao movimento de formar (dar forma), “[...] de constituir o professor de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição docente liga-se à ideia de inacabamento; tem início e nunca tem fim. É inconcluso [...]” (Veiga, 2009, p. 26).

Neste processo de pensar no inacabado, inconcluso, processo contínuo, leva-nos a compreender a importância de uma prática reflexiva, que na perspectiva de estudiosos como Dewey, Schön, Nóvoa, é de vital importância compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora (Pérez Gómez, 1997, p. 106).

Por isso é fundamental compreendermos sobre os novos cenários para o processo de Ensino Aprendizagem, uma vez que a formação dos docentes envolvidos no processo irá impactar em como esse processo será desenvolvido na vida dos profissionais em formação.

4.1 Processo de Ensino Aprendizagem

Falar de processo de ensino - aprendizagem nos desafia a ampliar nossa atenção para todo o contexto que influencia diretamente neste. Esse processo caracteriza-se por várias possibilidades de abordagens, nos levando a perceber e analisar a escola, o processo de ensino - aprendizagem, a relação professor- aluno e a educação, conforme sugerido no Quadro 3, a partir dos fundamentos de Mizukami (1986) e Cimadon (1998).

Quadro 3 - Diferentes abordagens do processo de ensino - aprendizagem

Abordagem/ Eixos	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
Educação	Instrução, restrita à escola, é indispensável a intervenção do professor.	Vinculada diretamente a transmissão cultural, transmite conhecimentos, comportamentos éticos, práticas sociais...	Centra-se na pessoa, a finalidade primeira é a criação de condições que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual e emocional para que os alunos se tornem pessoas de iniciativa e responsabilidade.	O processo educacional consiste em situações desafiantes para o aluno, compatíveis com o nível de desenvolvimento do mesmo.	A ação educativa para ser válida deve partir da reflexão sobre o homem e seu contexto.

Abordagem/ Eixos	Tradicional	Comportamentalista	Humanista	Cognitivista	Sociocultural
Escola	Lugar por excelência onde se realiza a educação que se restringe a um processo de transmissão de informações em sala de aula.	A escola é aceita como agência educacional a quem cabe o controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter.	Respeita o processo de desenvolvimento da pessoa e oferece condições para isso, possibilitando a autonomia do aluno.	A escola deveria ensinar a criança a observar. O fracasso da educação formal decorre do fato de se iniciar o processo educacional pela linguagem ao invés de se fazer pela ação real e material.	Lugar em que é possível o crescimento mútuo - do professor e dos alunos - no processo de conscientização, o que indica uma escola diferente das que se tem atualmente.
Ensino- Aprendizagem	Ênfase nas situações de sala de aula, onde os alunos são instruídos pelo professor. Os conteúdos e as informações têm que ser adquiridas, os modelos imitados, ignorando-se as diferenças individuais.	Mudança relativamente permanente do comportamento e da vida mental do aluno, resultante da prática reforçada.	A motivação para aprender é do próprio aluno e aprendizagem servirá para a solução de problemas, autodescoberta e autodeterminação são características desse processo.	Visa o desenvolvimento da inteligência priorizando atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.	Consiste na superação da relação opressor e oprimido, reconhecendo as necessidades histórico - sociais, por isso a verdadeira educação é problematizadora.
Professor/ Aluno	A relação professor-aluno é vertical, o professor detém o poder decisório quanto aos conteúdos e às metodologias.	Ao aluno cabe o controle do processo de aprendizagem, o professor é responsável pelo planejamento e desenvolvimento do sistema de ensino - aprendizagem, de forma tal que desempenho do aluno seja maximizado.	O professor assume o papel de facilitador no processo de aprendizagem do aluno. O aluno, por sua vez, deve responsabilizar-se pelos objetivos da aprendizagem que tem significado para ele.	Pólos compreendidos de forma diferente do tradicional transmissor e receptor de informações. Cabe ao professor a criação de situações que possibilitem condições para o estabelecimento de reciprocidade intelectual e cooperação moral e racional.	A relação professor- aluno é horizontal, o professor se empenha na prática transformadora, procurando desmistificar e questionar, junto com o aluno.

Fonte: Adaptado de Cimadom (1998), Mizukami (1986)

No quadro acima conseguimos perceber a diferenciação entre o processo ensino aprendizagem sob várias perspectivas, onde em uma determinada abordagem o aluno apenas recebe o conteúdo e não tem participação ativa no processo e por outras ele participa, constrói, reflete sobre, contribuindo para a mudança de percepção, cognição e comportamento dos envolvidos nesta relação.

O processo de ensino e aprendizagem no ambiente do ensino superior, nos faz compreender que não é possível separar o ensino e a aprendizagem como processos distintos, conforme Masetto (2003). Na visão do autor, trata-se de dois elementos que se complementam, onde o processo de ensinar está associado a instruir, mostrar, guiar, orientar, comunicar conhecimentos ou habilidades e o processo de aprender, implica na busca de informações,

construção de habilidades, descobertas de significados refletindo em mudanças de comportamentos e atitudes num determinado contexto.

Logo, para Masetto (2001), o processo de aprendizagem exige que:

- a) a aprendizagem do novo se faça de forma a integrar o universo de conhecimentos, experiências e vivências anteriores do aluno;
- b) se dê importância à ação de motivar o aluno para a construção de novas aprendizagens, com o uso de estratégias apropriadas;
- c) se incentive a formulação de questões que de algum modo sejam do interesse do aluno;
- d) o aluno entre em contato com as situações práticas e com a realidade que o envolve;
- e) o aluno assuma o processo de aprendizagem como seu e possa fazer transferências do que aprendeu com outras situações.

A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo passa e desenvolve capacidades de pensar sobre um cenário, construindo relações de saber e conhecimento, gerando uma capacidade de ação contínua. Para Vygotsky (2001), “[...] a tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes [...], em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção em diferentes matérias.” (p. 108).

E mesmo sendo um processo que se torna tarefa do docente como se refere Vygotsky (2001), é importante a compreensão em relação ao aluno, pois o mesmo possui suas referências e memórias que interferem neste processo ensino aprendizagem, portanto: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Freire, 1996, p. 12).

Na perspectiva de estimular esse processo ensino aprendizagem, deve-se pensar também no espaço. Um ambiente de aprendizagem em que a mesma seja pensada de forma sistematizada e intencional, ambientes que são pensados para que a aprendizagem aconteça de forma primária e não apenas espontânea e inesperada.

4.2 Tecnologia e Inovação: contribuições para a formação docente

Neste novo momento global, estamos vivendo a cultura digital mais fortemente e a necessidade de adaptação ou transformação de nossas comunidades escolares para essa nova realidade, que têm tido grande desafios. Para Bisol (2010):

[...] basta observar a maioria das escolas para perceber que elas ainda parecem ser construções fechadas, isoladas do mundo, caracterizadas por praticas advindas da época da revolução industrial, centralizadas no ensino transmissivo do conhecimento e na disciplina do corpo, cujo objetivo é replicar um modo serializado de educação, onde se educam corpos e mentes para ingressarem em uma sociedade que parece já não existir mais há muito tempo.

Entretanto, as tecnologias destinadas a informação e à comunicação no espaço escolar já são disponibilizadas há algum tempo, como através da Comissão Especial de Informática na Educação (1983), o projeto EDUCOM (1984) - educação com o computador, em centros - piloto em universidades brasileiras com foco em capacitar profissionais da educação para utilização de computadores como ferramentas em projetos educacionais, e o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE).

A educação a distância (EaD) no Brasil, historicamente iniciou no Brasil em 1904, mas foi a partir de 1930, com o ensino profissionalizante, que esta modalidade ganhou força no país segundo Hermida e Bonfim (2006), entretanto o ensino através desta modalidade até então, foi pautado na transmissão de conteúdo e informação.

A partir da década de 90, de acordo com Almeida (2008), a utilização do computador no ambiente escolar começa a ser compreendido como um equipamento que possibilita trabalhar diferentes mídias, gerando a comunicação multidirecional, utilizando várias linguagens (textuais, verbais, imagéticas e sonoras), trazendo novas perspectivas para o processo do ensino e aprendizagem.

Ainda nesta mesma década, de acordo com Almeida (2008), o MEC implantou o programa TV Escola e Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), e conforme a autora, essas foram as primeiras ações governamentais para uma política educacional que visava a interação das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICS). Outros programas também foram criados pelo MEC priorizando a utilização das TICS como

recursos mediadores como a Rádio Escola, o Rede Integrativa Virtual de Educação (RIVED), O Banco Internacional de Objetos Educacionais e o Projeto Um computador por aluno (UCA), além da inserção de equipamentos móveis de pequeno porte e baixo custo nas escolas.

Gadotti (2000), nos leva a refletir sobre o espaço comunicacional possibilitado pela internet, principalmente para o público jovem, intensificando uma linguagem nova, eletrônica, sendo um aspecto importante na identidade da cultura digital. A partir desta nova realidade se transformando, compreende-se a necessidade de desenvolvimento de novos conhecimentos e domínios de novas metodologias e linguagens no ambiente escolar, buscando atender as exigências e possibilidades dessa sociedade informacional.

Com o avanço do acesso a internet, novos caminhos na área educacional foram abertos e um deles, foi para a modalidade EaD, através da portaria 2.253/01 do Ministério da Educação brasileiro, onde tornou-se facultativo às instituições de ensino superior a oferecerem disciplinas com até 20% de carga horária não presencial, ofertando educação através da web ou e-learning. Para isso, seria necessário a apresentação de um projeto pedagógico contemplando as modificações necessárias para a oferta desta modalidade, com seu planejamento.

Para proporcionar essa oportunidade de educação *online* ou EaD aos seus alunos, a Instituição necessita de um ambiente denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de acordo com Santos (2003), é um espaço rico em significação, com variados recursos das novas tecnologias digitais, estimulando o processo de interação, ampliando as possibilidades de construção de novas aprendizagens e novos saberes.

Nesse ambiente, o processo de aprendizagem é centrado em colaboração/ cooperação. Para Medeiros (2003), neste aprendizado colaborativo, o conhecimento é construído por todos os envolvidos no processo educacional, distanciando-se completamente do modelo tradicional de educação, estimulando maior interação entre professor -aluno, aproximação dos conteúdos trabalhados e estímulos positivos no processo ensino e aprendizagem.

Os principais ambientes virtuais de aprendizagem mais utilizados no mundo segundo Paiva (2010), são: *TopClass*, *ClassNet*, *FirstClass*, *Tool Book II*, entre outros e no Brasil: *AulaNet*, *o TelEduc* e *o Moodle*, ferramentas com diversos recursos que possibilitam trabalhar simultaneidade das janelas, onde os alunos podem visualizar ao mesmo tempo vídeos, textos e imagens.

Neste momento atual pós pandêmico, a busca pela inovação em especial na educação, para atender a necessidade do distanciamento físico, gerou um cenário desafiante para as

escolas, docentes, discentes e famílias. Muitos educadores e escolas não estavam preparadas metodologicamente e culturalmente para viverem a educação no ambiente virtual. Essa falta de preparação vinha do desconhecimento de ferramentas, resistência pelo novo, de como desenvolver uma metodologia para gerar um processo de aprendizagem, a mudança de rotina, linguagem, ou seja, uma transformação nas práticas educacionais.

Para se reconstruir uma nova forma de pensar a profissão docente é necessária uma cultura que desenvolva um novo processo da formação inicial e continuada, conforme afirma Imbernón (2016). Este cenário ainda é repleto das tendências educacionais, que se configuram com a incorporação de novas roupagens para as temáticas de necessidade constante de inovação nas práticas pedagógicas, com discursos de ambientes enriquecidos com tecnologias (Kravisk & Machado, 2018). Isto acontece, pois o que se espera do professor atualmente é, em geral, muito diferente daquilo que se vivenciou em seu tempo de escola e de faculdade (Gaeta & Masetto, 2013).

Os professores atualmente precisam estar abertos a novas aprendizagens, logo a sua formação precisa ser contínua, como afirma Libâneo (1998):

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias (p. 28).

Dados do Censo EAD ABED 2017 demonstram o crescimento de cursos semipresenciais e constatam que os resultados dos Censos recentes começaram a provar que as instituições não viam mais a modalidade semipresencial somente de acordo com a definição da lei dos 20% (Portaria nº 1.134/2016 - BRASIL, 2016), mas sim como cursos que incorporam tecnologias a suas práticas docentes (aprendizagem híbrida, sala de aula invertida, aprendizagem adaptativa, entre outras), entendendo esta como definição de semipresencial (ABED, 2017, p. 17). Assim, é essencial que os professores estejam preparados quanto as novas metodologias, inovações e tecnologias para melhor contribuir com a demanda atual no âmbito educacional.

4.3 Metodologias Ativas na Formação Docente

As metodologias direcionam os processos de ensino e aprendizagem e no momento atual, mais do que nunca, as metodologias ativas (MA) surgiram como possibilidades de levar os alunos a aprendizagens a partir de uma maior interação e construção por parte do discente, conforme Bacich e Moran (2018):

As Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (p. 4).

Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico - digitais “realidade” presencial - digital - virtual (Coll & Monereo, 2010).

O processo precisa ser personalizado e há diversas formas e modelos de personalização. Um primeiro modelo é planejar atividades diferentes para que os alunos aprendam de várias formas (rotação por estações, por exemplo). Um outro modelo é desenhar o mesmo roteiro básico para todos os alunos e permitir que eles o executem no seu próprio ritmo, realizando a avaliação quando se sentirem prontos e podendo refazer o percurso sempre que necessário. Uma outra forma de personalização é colocar os alunos numa plataforma adaptativa (p. ex., a Khan Academy, em matemática) e acompanhar as suas atividades *on-line*, percebendo o grau de domínio em alguns temas em relação a outros, organizando atividades de apoio de acordo com as necessidades observadas na visualização *on-line*. Há modelos de personalização mais avançados, nos quais os estudantes podem escolher parcialmente (algumas disciplinas ou temas) ou totalmente seu percurso. Esta última opção acontece em alguns projetos educacionais mais inovadores (Barrera, 2016).

O estímulo e a motivação são importantes nesse novo cenário de possibilidades de reinventar a educação e é essencial que os educadores rompam barreiras que possam limitar

esse avanço. Barreiras quanto a utilização de ferramentas essenciais, tecnologias, plataformas, metodologias como sala de aula invertida, transformar a sua didática para o ambiente virtual e maior dinamicidade nos momentos presenciais.

As tecnologias,

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico.

(Almeida & Valente, 2012, p. 60).

Podemos considerar metodologias ativas (MA):

- a) Sala de aula invertida;
- b) Aprendizagem baseada em Investigação e Problemas (PBL) (Harvard);
- c) Aprendizagem baseada em projetos;
- d) Aprendizagem por histórias e jogos;
- e) Gamificação.

Com as MA, busca-se gerar maior integração entre diferentes áreas de conhecimentos, aumento da importância do protagonismo e participação do aluno, o estímulo ao despertar de aprofundar nas formações iniciais e continuadas dos professores, reforçando a importância de currículos mais flexíveis, integradores e menos disciplinares.

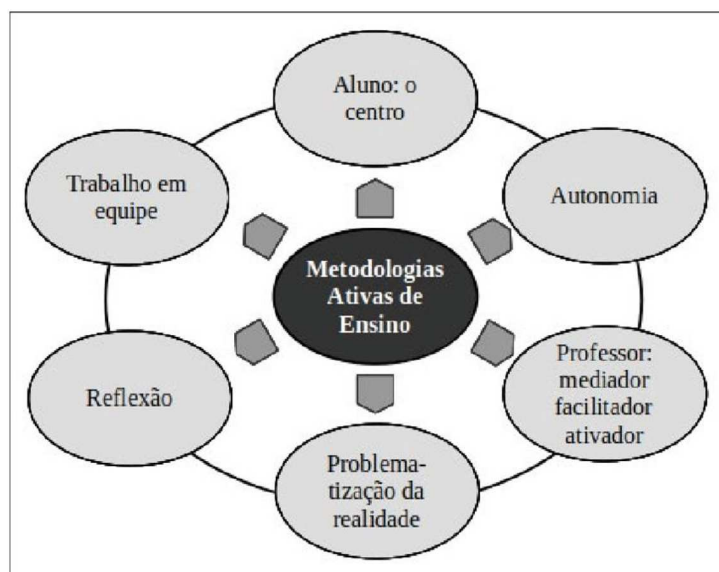
Diante disso, como salienta Santana (2019, p. 56), “[...] é urgente a criação de ambientes de aprendizagem incomuns e inovadores que proponham práticas pedagógicas que renovem as relações de aprendizagem [...]”. Para este mesmo autor, é imperativo a (re)significação das práticas escolares diante de um modelo tradicional de ensino, na perspectiva de oferecer mudanças qualitativas e posicionamento crítico.

De acordo com Diesel, Baldez e Martins (2017), no atual contexto educacional, é esperado da escola, como um todo, que ela esteja preparada para uma nova concepção mais ativa, centrada no estudante. Como tal, não cabe apenas a escola o papel de inovar, também, é

um desafio constante para os professores e os estudantes. Para Cyrino e Toralles-Pereira (2004), busca-se uma formação mais ativa que contemple princípios da humanização.

Para Diesel *et al.* (2017) as características que facilitam identificar as MA são: a) o aluno como centro do processo de aprendizagem; b) a autonomia; c) a reflexão; d) problematização da realidade; e) trabalho em equipe; f) inovação e g) professor enquanto mediador/facilitador. A Figura 1 sintetiza esse mesmo entendimento.

Figura 1 - Metodologias Ativas



Fonte: Elaborado por Klein e Ahlert (2020).

Diferente da proposição das metodologias tradicionais de ensino, as MA propõem um olhar inovador para o processo de ensino e aprendizagem (Paiva *et al.*, 2016; Silva *et al.*, 2019), imputando aos sujeitos do saber o desafio de assumirem novos papéis neste processo. Os professores são entendidos como os mediadores do conhecimento, enquanto os estudantes são compreendidos enquanto os sujeitos da ação educativa (Freire, 2007). Esta é uma das características que identificam as MA: o modo que os sujeitos do saber são vistos no processo educativo.

Neste contexto tem crescido a diversidade de estratégias de ensino ativo, que procuram trazer o aluno para o centro do processo educativo, como protagonista de sua própria aprendizagem e ao mesmo tempo deslocar a figura de um professor detentor e centralizador da informação para a de um mediador, um curador, um parceiro mais experiente, facilitador do aprendizado (Bacich, 2016; Moran, 2017; Valente, 2017; Vale, 2018).

John Dewey (1859-1952) é considerado o pioneiro da concepção ativa de aprendizagem, a capacidade de resolução de problemas, o aprender fazendo, onde o aluno tem autonomia no processo educativo e nos leva a entender que falar desta proposta de ensino e aprendizagem não é novidade. Mas, aonde paramos no tempo em que esse conceito por muitos anos, no que diz respeito a formações de professores, deixou de ser aplicado e deu espaço a práticas educativas tradicionais no ambiente educacional?

Então, como realmente hoje se estrutura a teoria e pratica em relação a formação de professores inovadores, reflexivos, pesquisadores, colocando o aluno em desenvolvimento como o real protagonista do processo ensino aprendizagem?

PARTE II - PESQUISA EMPÍRICA

5 OPÇÃO METODOLÓGICA

Este estudo utiliza metodologia de pesquisa qualitativa, que permite ter uma visão mais ampla das percepções dos participantes da entrevista, assim como o porquê da maneira como pensam. De acordo com socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Desta forma a autora enfatiza que:

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (Minayo, 2003, p. 22).

De acordo com Vieira e Zouain (2005) a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Esta pesquisa será realizada no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro. O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da Instituição e houve uma formalização para realização do presente estudo. Apêndice (1).

5.1 Técnicas de Coleta de Dados

A coleta de dados aconteceu através da aplicação de um roteiro de entrevista estruturada e um pequeno questionário, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e com foco de uma compreensão mais ampla dos fatores que possam contribuir com a relação teoria e prática na formação docente, através da visão dos docentes, discentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro. Estes instrumentos foram aplicados com os docentes, discentes e coordenadores após um sorteio aleatório entre os possíveis participantes que se enquadravam nos critérios pré-estabelecidos.

O pequeno questionário foi aplicado com 42 alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro (Apêndice 2), assim como as entrevistas com cerca de 16 docentes (Apêndice 3) e 3 coordenadores (Apêndice 4) do mesmo curso nas seguintes condições:

- a) Alunos regularmente matriculado no curso de Pedagogia,
- b) Alunos que já tenham cursado pelo menos 1 disciplina de estágio;
- c) Docentes em atividade no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro;
- d) Docentes que não fazem parte da direção da Faculdade Laboro;
- e) Docentes que estejam pelo menos há 1 ano ministrando aulas na IES no curso de Pedagogia.
- f) Coordenadores de formação diversa que estejam a frente do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

A pesquisa foi apresentada aos alunos, professores e coordenadores após sorteio aleatório entre aqueles que se enquadravam nas condições de participantes da pesquisa. Segue Quadro 4 e 5, com a apresentação dos inquiridos.

Quadro 4 - Identificação dos discentes participantes do curso de Pedagogia - Faculdade Laboro.

Quadro Sumário dos Participantes - DISCENTES

Identificação	Matriculado(a)	Sexo	Período
D1	Sim	Feminino	5
D2	Sim	Feminino	6
D3	Sim	Feminino	6
D4	Sim	Feminino	6
D5	Sim	Feminino	6
D6	Sim	Feminino	6
D7	Sim	Feminino	6
D8	Sim	Feminino	6
D9	Sim	Feminino	6
D10	Sim	Feminino	6
D11	Sim	Feminino	6
D12	Sim	Feminino	6
D13	Sim	Feminino	6
D14	Sim	Feminino	6
D15	Sim	Feminino	7
D16	Sim	Feminino	8
D17	Sim	Feminino	8
D18	Sim	Feminino	8
D19	Sim	Feminino	8
D20	Sim	Feminino	8
D21	Sim	Feminino	8

Quadro 5 - Continuação - Identificação dos discentes participantes do curso de Pedagogia - Faculdade Laboro.

Quadro Sumário dos Participantes - DISCENTES

Identificação	Matriculado(a)	Sexo	Período
D22	Sim	Feminino	8
D23	Sim	Feminino	8
D24	Sim	Feminino	8
D25	Sim	Feminino	8
D26	Sim	Feminino	8
D27	Sim	Feminino	8
D28	Sim	Feminino	8
D29	Sim	Feminino	8
D30	Sim	Feminino	8
D31	Sim	Feminino	8
D32	Sim	Feminino	8
D33	Sim	Feminino	8
D34	Sim	Feminino	8
D35	Sim	Feminino	8
D36	Sim	Feminino	8
D37	Sim	Feminino	8
D38	Sim	Feminino	8
D39	Sim	Feminino	8
D40	Sim	Feminino	8
D41	Sim	Feminino	8
D42	Sim	Feminino	8

No que diz respeito aos docentes entrevistados, apresentamos a seguir um quadro sumário

Quadro Sumário dos Entrevistados - DOCENTES

Identificação	Formação Acadêmica	Especialização	Mestrado/Doutorado
P1	Pedagogia	Gestão Pública, Tecnologias da Educação, Psicanálise e Psicopedagogia (cursando).	Mestrado e Doutorando em Ensino.
P2	Pedagogia	Gestão Educacional.	Mestrado em Matemática, Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática.
P3	Educação Física	Gestão em Saúde e Treinamento Esportivo.	Mestrado Educação.
P4	Matemática, Artes Visuais, Pedagogia	Ensino de Matemática, Gestão Educacional, Psicologia e Coaching, Cinema e Linguagem Audiovisual.	Mestrado em Educação.
P5	Pedagogia	Gestão Institucional, Gestão de Pessoas e Educação Especial.	Mestrado em Saúde do Adulto e da Criança, Doutorado em Ciências da Motricidade.
P6	História	Gestão Educacional.	Mestrado em História.
P7	Pedagogia	Gestão Educacional.	Nenhuma.
P8	Nutrição e Pedagogia	Gestão em Saúde e Treinamento Esportivo.	Mestrado em Saúde e Ambiente.
P9	Pedagogia	Supervisão, Gestão e Orientação Educacional, Planejamento Educacional, Coordenação Pedagógica.	Mestrado em Educação.
P10	Pedagogia	Gestão Pública, Tecnologia da Educação, Psicanálise.	Doutorado em Ciências da Motricidade.
P11	Pedagogia	MBA em UAN, Gastronomia e Empreendedorismo em Serviço de Alimentação, Docência do Ensino Superior e Supervisão Escolar.	Nenhuma.
P12	Pedagogia	Psicopedagogia.	Mestrado em Cultura e Sociedade.
P13	Pedagogia	Psicopedagogia e Supervisão Escolar.	Mestrado em Saúde e Ambiente.
P14	Psicologia	Psicopedagogia, Neuropsicologia Educacional, Psicologia da Educação.	Mestrado em Gestão de Programas e Serviços de saúde.
P15	Pedagogia	Psicologia da Educação, Coordenação pedagógica e Psicopedagogia.	Mestrado em Educação (cursando).
P16	Pedagogia	Psicopedagogia.	Mestranda na área de Educação (cursando).

Quadro 6 - Identificação dos docentes entrevistados na Faculdade Laboro.

No quadro seguinte, apresentamos um quadro sumário relativo aos docentes/coordenadores entrevistados:

Quadro Sumário dos Entrevistados - DOCENTES/ COORDENADORES

Identificação	Formação Acadêmica	Especialização
C1	Pedagogo/ Mestre	Docência do Ensino Superior. Mestre em Gestão de Programas e Serviços de saúde
C2	Pedagogia	Especialização em gestão escolar e mestre em educação
C3	Enfermagem	Mestrado

Quadro 7 - Identificação dos coordenadores entrevistados na Faculdade Laboro

Levando em consideração essa necessidade de compreensão mais ampla dos processos educativos e a correlação dos mesmos com as relações sociais, individuais e institucionais por parte dos entrevistados, selecionamos os alunos entre o sexto e oitavo período do curso de

Pedagogia da Faculdade Laboro, os docentes que lecionam nestes períodos bem como os coordenadores de curso, estágio e da graduação, para a aplicação da entrevista.

Os roteiros de entrevistas e questionário foram aplicados com docentes, coordenadores e discentes respectivamente entre os dias 23/08/2022 à 15/12/2022 na Faculdade Laboro, com um alto nível de engajamento. No total foram entrevistados 16 docentes e 42 discentes e 3 coordenadores da Faculdade Laboro atendendo os critérios de enquadramento de habilitação para que participassem da pesquisa em questão.

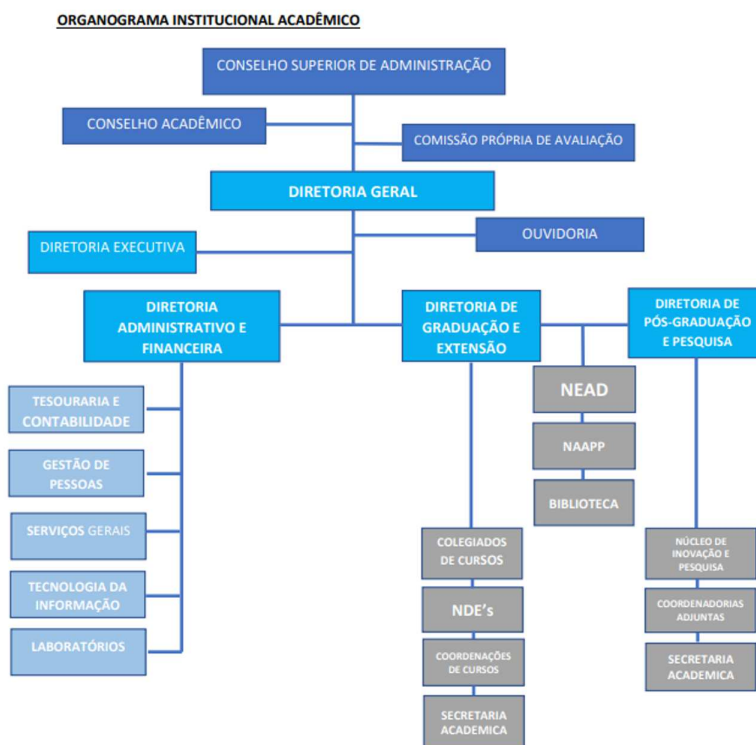
Todos os participantes da pesquisa foram esclarecidos sobre a pesquisa e foram convidados a assinar o TCLE (apêndice 5). Esta pesquisa segue os termos da Resolução 196/96 do CNS e Resolução 466/12. Os participantes da pesquisa ficariam sob anonimato e poderiam desistir de participar da mesma a qualquer momento. O método de análise de dados utilizado foi a análise de discurso no viés da tradição interpretativa, através da categorização dos dados, análise do discurso considerando as ideologias e hegemonia bem como a prática social do grupo em investigação.

5.2 Campo de Pesquisa: Faculdade Laboro

A Faculdade Laboro foi fundada em 2004, como um Centro Educacional que desenvolve processos de formação profissional e de produção de conhecimento científico para o desenvolvimento das pessoas e do País. Reúne em seu corpo docente notáveis profissionais de destaque nacional por suas titulações, produções acadêmicas e experiências profissionais.

A direção, coordenações acadêmicas e equipes de acompanhamento de alunos são representadas e compostas por professores experientes, dedicados e comprometidos com a busca permanente da excelência de seus serviços. Experiência docente, liderança, visão de futuro e qualidade em todos os processos de ensino têm resultado em um progressivo reconhecimento da Instituição proporcionando aos alunos, cada vez mais, melhores possibilidades de inserção no mercado de trabalho e maior resolutividade em suas ações técnicas.

O diferencial da instituição é considerar a educação, em todos os seus níveis, como um bem coletivo, por isso concentra investimentos na constante atualização das metodologias e conteúdos, em consonância com os critérios de organização e planejamento, com o objetivo de atender às demandas do cidadão, da sociedade e do mundo do trabalho.

Figura 2 - Organograma Faculdade Laboro

Fonte: Site Laboro

Hoje a Faculdade Laboro atua em seis capitais no Brasil. Iniciou sua trajetória na cidade de São Luís em 2004 e 4 anos após intenso trabalho focado em educação de qualidade, inaugurou a unidade de Brasília, 2 anos depois, na cidade de Palmas- TO, posteriormente expandindo para Curitiba, Rio de Janeiro e Recife, ofertando cursos de graduação, pós-graduação, presencial e EAD. No ano de 2022, na cidade de São Luis, aonde tudo começou, foi inaugurado o Colégio Laboro e hoje já conta com duas unidades.

A Laboro possui nota máxima no MEC e busca constantemente pela inovação e excelência, com conteúdos aplicados à prática, com mais de 28 mil alunos formados, mais de 100 cursos de pós-graduação, um amplo quadro de docentes de renome no mercado, mais de 1.115 turmas de pós-graduação finalizadas e 90% de satisfação na avaliação dos alunos.

A instituição possui ainda parcerias internacionais que viabilizam a oportunidade do seu público cursar programas de mestrado em Ciências da Educação e Gerontologia Social Aplicada pela Universidade Católica Portuguesa - Braga/PT, uma das melhores instituições de ensino da Europa. Essa parceria, está fundamentada na missão da Laboro, que consiste desenvolver ações educacionais, visando a formação de profissionais com capacidade científica, autonomia intelectual, senso de justiça e humanidade, competência e habilidades

adequadas ao desempenho profissional no mercado de trabalho, a partir da construção do conhecimento por meio do ensino, investigação científica e extensão.

Os Cursos de graduação obedecem às Diretrizes Curriculares Nacionais e estão organizados de modo a oferecer, aos alunos, referenciais teórico-práticos que colaborem na construção de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Focada nessas premissas norteadoras, são objetivos da política de ensino da Faculdade Laboro:

a) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o egresso possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento;

b) Estimular práticas de estudo independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

c) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente acadêmico, inclusive as que se referirem à experiência profissional;

d) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a investigação científica individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

e) Estabelecer mecanismos de avaliações periódicas, que sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas;

f) Acompanhar os egressos, como forma de avaliar a qualidade desses cursos oferecidos pela Faculdade Laboro.

Seguem ainda as orientações constantes do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, sempre na perspectiva de formar profissionais aptos a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional.

A Faculdade Laboro está ciente das dificuldades de inserção no mercado de trabalho e para atuar junto com os alunos nesta busca de colocação ou recolocação criou o Núcleo de Empregabilidade e Carreiras (NEC). O objetivo deste é auxiliar os alunos na conquista de uma vaga no mercado de trabalho ou mesmo de empreender e criar condições próprias de ofertas de produtos e serviços.

A Laboro faz convênios com Empresas e Instituições de vários perfis e divulga o potencial dos alunos que necessitam trabalhar, assim após cadastrar o currículo o aluno passa

a receber e-mails de vagas que se adequam ao seu perfil e também são realizados workshops e palestras de formação que têm o objetivo de ajudar os alunos a desenvolverem as competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Dessa forma, a Faculdade Laboro adota como referencial pedagógico a prática da “educação ao longo de toda a vida”, conforme apresentada pela UNESCO no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Com base neste referencial, a educação tem como objetivo proporcionar ao indivíduo um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmos, capacitando-o para o exercício cidadão e profissional em tempos de mudanças.

A luz da contextualização e comprovação, da busca pela dinamicidade da prática e vivência docente, a Faculdade Laboro expressa uma preocupação em trabalhar um desenvolvimento consciente, com uma rica fundamentação teórica porém com a possibilidade de construções de práticas bem direcionadas, significativas e que gerem impactos positivos no processo ensino aprendizagem na sala de aula e para que isso aconteça, na relação teoria e prática dos conteúdos existe uma busca por equilibrar os mesmos e com isso formar profissionais mais preparados para o mercado de trabalho. Podemos citar a Gincana Acadêmica, que foi realizada em Maio de 2022, com os alunos do curso de Pedagogia da Instituição.

A Gincana Acadêmica que foi realizada proporcionou muito envolvimento, preparação, estudo por parte de toda comunidade acadêmica envolvida na mesma e o compartilhamento do conhecimento construído ao longo do tempo, contextualizados com os desafios atuais que permeiam a prática de sala aula, identificação com o curso, gerar aprendizagem significativa em algumas temáticas importante, como podemos evidenciar nas imagens abaixo:

Figura 3 - Equipe de alunos da Pedagogia reunidos na Gincana Acadêmica. Teoria traduzida em Prática



Fonte: Domínio Público

Na Figura 3 podemos ver os alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro apresentando ações sobre o multiverso, sobre a tecnologia, educação híbrida, metaverso.

Coll e Monereo (2010) reforça que escolas que não integram o digital no currículo são escolas incompletas. Logo a Faculdade Laboro vem transformando o seu espaço educacional através da multicanalidade, integrando a partir do híbrido, explorando tecnologias, tendências evolutivas educacionais com as necessidades e desafios educacionais da atualidade.

Figura 4 - Equipe de alunos da Pedagogia reunidos na Gincana Acadêmica. Teoria traduzida em Prática.



Fonte: Domínio Público

Na Figura 4, os alunos trazem a tecnologia, a TV como um instrumento de influência e formação das crenças sociais que impactam no processo educativo e formação do indivíduo.

Figura 5 - Durante a Gincana, os alunos do curso de Pedagogia falando sobre o processo de escrita.



Fonte: Domínio Público

Na Figura 5, representando a Emília, personagem da literatura de Monteiro Lobato - Sítio do Pica Pau Amarelo, evidenciamos o contemplar da construção da escrita, do processo de alfabetizar, valorização da escrita e leitura no processo formativo e contação de histórias.

Figura 6 - Apresentação da Gincana Acadêmica.



Fonte: Domínio Público

Na Figura 6, evidenciamos o envolvimento e apoio do corpo diretivo da Faculdade Laboro no projeto que culminou a apresentação de temáticas importantes e impactantes no processo ensino aprendizagem trabalhadas em sala de aula na Instituição.

A experiência da Gincana Acadêmica é um exemplo do comprometimento de gerar valor ao processo ensino aprendizagem no curso de Pedagogia. Momento em que os discentes deste curso puderam trazer o conteúdo aprendido, compartilhar, construir e reconstruir novas percepções e significados e contextualizar com cenários de estímulos de práticas, gerando um processo de aprendizagem significativa.

Vivenciar esses estímulos gera possibilidades para que os discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro explorem mais o campo da criatividade e inovação, consigam traduzir na prática, na experiência e de forma lúdica, prazerosa, suas construções cognitivas teóricas e desta maneira terem mais segurança em relação ao processo ensino aprendizagem,

inovações metodológicas, conseguirem visualizar o processo todo e se sentirem aptos a fazerem intervenções necessárias para possíveis melhorias no exercício da profissão docente.

Nessa visão de equilíbrio na relação teoria e prática no que tange a formação dos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, a Instituição tem sido criteriosa no processo de seleção dos docentes da instituição em relação às titulações, abertura para a inovação e identificação com o nível de engajamento e comprometimento da Faculdade, para que haja de fato um alinhamento de propósito e entregas reais.

Além disso, a IES valoriza as contribuições de melhorias que os alunos e docentes trazem, através de uma comunicação aberta e a busca constante em inovar para que os discentes em formação na Instituição continuem evoluindo e criando um ambiente de inúmeras possibilidades de atuação na educação, contribuindo significativamente no processo de melhoria do contexto educacional.

5.3 Análise e Discussão de Resultados

O objetivo principal desta pesquisa consiste na identificação e compreensão da relação teoria e prática no que diz respeito a formação docente no curso de graduação de pedagogia na Faculdade Laboro, através da perspectiva dos coordenadores do curso, docentes e discentes da mesma, campo de estudo deste trabalho. O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, aplicação de instrumentos de coleta de dados: roteiro de entrevista estruturado e questionário, com a análise de natureza básica e fins descritivo.

Analisar essa relação teoria e prática da formação docente proporcionou ampliar o campo de visão para múltiplos fatores que interferem nesta relação. De acordo com Zabala (1998), há diversos fatores determinantes da prática, tais como: os parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. O autor afirma, ainda, que todo educador precisa possuir um grau de compreensão dos processos educativos, bem como, os caminhos que o levam a melhorar sua prática.

Para Sacristán, (1999), a prática educativa deve ser como ação orientada, dotada de sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social. Neste sentido, ressalta-se a continuidade entre o individual e o social ou institucional, entre sujeito e cultura, entre o conhecimento e a prática.

Quando pensamos nas formações iniciais, continuadas, práticas e ações pedagógicas, em busca de atender a demanda momentânea no contexto educacional, faz-se necessário compreender sobre a epistemologia da prática trazida por alguns estudiosos (Schön, 1992; Sacristán, 1992; Stenhouse, 1987; Carr, 1996; Pimenta, 2001; Tardif, 2004).

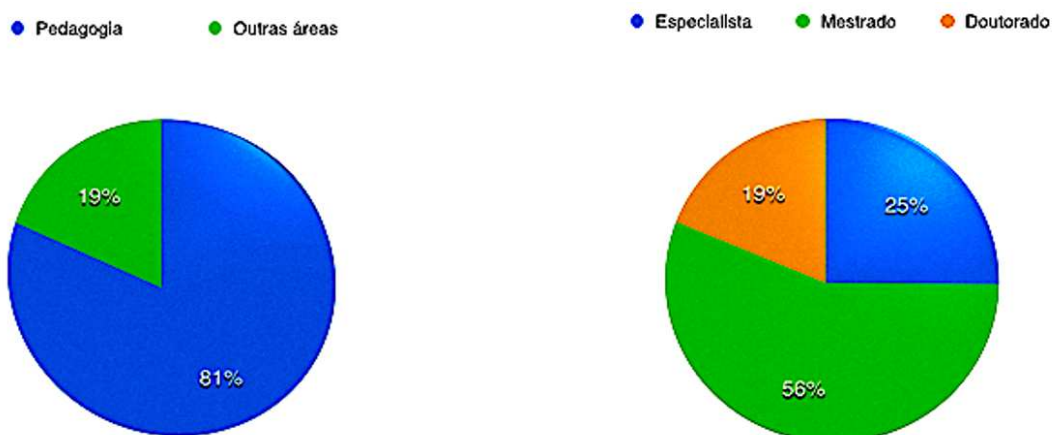
Para Tardif, a epistemologia da prática profissional indica um “conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2004, p. 255). Para Sacristán (1999), existe uma diferença entre prática e ação:

A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da educação. A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. (p. 178)

5.3.1 Análise das entrevistas dos docentes

Entre os docentes entrevistados, temos especialistas, mestres e doutores, com ampla experiência em sala de aula e conhecimento em diversas temáticas que permeiam a educação assim, 81% possuem formação em Pedagogia e os demais 19% em outras licenciaturas como matemática, artes visuais, história e educação física, alguns com mais de uma formação acadêmica. A nível de especialização, 56% dos profissionais envolvidos na pesquisa possuem mestrado e 19% doutorado na área da ciência em motricidade e em Ensino de Ciências e Matemática.

Gráfico 1 - Formação dos Docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Para esses profissionais com vasta experiência na área e alta formação, questiona-se a necessidade de participação em Formações de Professores, porém 81% dos entrevistados afirmaram que já participaram de cursos, reuniões, treinamentos ou situações de formação de professores na Faculdade Laboro.

A primeira questão da nossa pesquisa está centrada em compreender e evidenciar a existência de ações institucionalizadas relativas à formação continuada para os professores do curso de Pedagogia da IES em estudo. De acordo com relatos dos docentes entrevistados, as ações institucionais realizadas pela Faculdade Laboro, acontecem através de encontros semestrais ou pode demanda, para a construção de conhecimentos, desconstruções ou reconstruções, discussões de práticas e problematizações no contexto educacional. Estes encontros são realizados em grupos, os materiais referentes as temáticas ficam disponíveis no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e no decorrer do semestre acontecem encontros por pares, para tratar sobre os temas abordados, atividades, metodologias e avaliações.

O entrevistado P1 (Quadro 5), contribuiu com a seguinte percepção:

“As formações acontecem em diferentes formatos, presencial, online, com apoio do ambiente virtual e em atendimentos individuais. Reconheço a competência da equipe em mediar os encontros, privilegiando sempre diálogos e propostas que apoiem o fazer docente”.

As formações recebidas por P15 (Quadro 5) foram:

“Em educação, mídias, tecnologias da educação, metodologia, psicanálise, gestão pública. Todas as formações foram excelentes”

Já P8 (Quadro 5) afirmou ter participado de formações nas temáticas:

“Gestão pública, educação especial, mídias e tecnologias da educação, didática e outro. Todas foram excelentes quanto ao conteúdo e metodologia”.

As percepções de P1, P15 e P8 respectivamente nos levam a reforçar a importância da realização de formações continuadas periodicamente, independente do nível de escolarização do professor, fundamentada pela visão de Pimenta (1996), que nos coloca “[...] a importância da leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se busca os referenciais para modificá-las [...]”; logo é fundamental a abertura para construir aprendizagens constantemente para uma rápida adequação às demandas sociais pertinentes à educação.

Durante a pandemia da Covid-19, a inserção do uso de tecnologias no cenário educacional foi rápida e necessária, exigindo uma remodelagem mental, didática e avaliativa da comunidade escolar. Num contexto nacional foi presenciado a fragilidade deste público no que diz respeito à utilização de ferramentas tecnológicas no processo ensino e aprendizagem, não apenas pelo corpo docente, mas abrangendo à gestão, alunos e famílias. Então, buscando atender uma demanda emergencial, a corrida pelo reinventar a sala de aula ganhou mais celeridade. Desta forma, a busca pela qualificação por parte dos docentes, avançou e a Faculdade Laborou se mostrou preparada para atender a essa nova necessidade de sua comunidade acadêmica. Vejamos os temas mais tem despertado interesse dos docentes da instituição no Quadro 8:

Quadro 8 - Afirmativas sobre formações de interesses dos docentes do Curso de Pedagogia da Faculdade Laboro

Temas de interesse para formação continuada

Identificação	Formação Acadêmica	Quais as formações têm despertado mais interesse dos docentes do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro?
C1	Pedagogo/ Mestre	Educação inclusiva e psicopedagoga.
C2	Pedagogia	Lúdico, área de jogos e brincadeiras, educação especial, tecnologias e psicopedagogia.
C3	Enfermagem	Metodologias ativas e educação inclusiva.

De acordo com os 3 coordenadores (Quadro 8) que contribuíram com a pesquisa, corroboraram a existência de formações de professores na Faculdade Laboro em forma de capacitações e as temáticas que despertam maior interesse dos docentes são: metodologias ativas, educação inclusiva, psicopedagogia, educação especial e o lúdico.

Na relação teoria e prática, compreende-se a influência dos paradigmas tradicionais no que diz respeito à atitude, métodos e abordagens na perspectiva educacional, porém,

“Esclarecer qual é o papel da teoria no desenvolvimento das práticas educativas permitirá ao docente se tornar um crítico sobre seu fazer em sala de aula e como ele se relaciona com os demais interesses de seus alunos”. (Leite, 2009, p.40)

A docência é uma profissão muito exigente, que requer muita flexibilidade, conhecimento teórico e muita destreza para conduzir o processo ensino aprendizagem com a didática adequada ao contexto de sala de aula, respeitando a individualidade e processo de aprendizagem dos seus alunos.

Quando voltamos nossa análise para as temáticas de maior interesse em formação por parte dos docentes apresentadas no quadro 5, compreendemos como temas atuais, que buscam sanar desafios reais das nossas salas de aulas hoje. Entretanto desenvolver essas temáticas no processo de formação dos discentes de pedagogia, desafia os docentes a também buscarem o “saber fazer” de forma que desperte interesse, engajamento e construção de saberes, já que, “Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas [...]” (Pimenta, 1997, p. 6).

Cenário Metodologias Inovadoras - Visão Docentes

Quadro 9 - Afirmativas de utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas - Docentes

Estímulo a utilização de metodologias inovadoras: visão dos docentes.

Identificação	Na sua visão, a IES estimula a utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas no processo de formação dos alunos do curso de pedagogia?
P1	Sim
P2	Sim
P3	Sim, inclusive orienta nosso planejamento e didática para incluir tecnologias e metodologia inovadora.
P4	Sim. Além das formações, a infraestrutura ofertada favorece desenvolver práticas onde o aluno possa exercer autoria por meio das tecnologias digitais.
P5	SIM ESTIMULA.
P6	sim.
P7	Sim, sempre, inclusive com propostas de formação continuada.
P8	Sim.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Sim.
P12	Sim.
P13	Sim.
P14	Sim.
P15	Sim.
P16	Sim.

Em relação à Faculdade Laboro utilizar metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas no processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia, dos 100% dos docentes entrevistados, todos afirmaram que a IES estimula a utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas no processo de formação dos alunos do curso de pedagogia. Entre as metodologias e recursos aplicados na IES trouxeram a sala de multimídias, brinquedoteca, metodologias ativas, sala de estudos, gamificação, gincanas, fóruns, jogos educativos, aprendizagem por projetos, recursos tecnológicos: ferramentas, apps, instrumentos de construção de material on-line, exposições, aprendizagem experimental valorizando a teoria das inteligências múltiplas.

Reconhecendo a IES como um ambiente de amplo estímulo de práticas inovadoras, geradoras de engajamento, evidenciamos na pesquisa através de 46% dos entrevistados (Gráfico 3), que as tecnologias e multimídias são as mais utilizadas em sala de aula. Dos recursos hoje utilizados em sala de aula na Faculdade Laboro, 100% dos mesmos entrevistados, afirmaram ter as metodologias ativas presentes nas aulas, independente de qual seja.

De acordo com Cherney (2015), a aprendizagem ativa/ metodologias ativas derivam do pressuposto de que a aprendizagem é um esforço ativo, em que os estudantes participam ativamente na aprendizagem descobrindo, processando e aplicando a informação.

O processo ensino e aprendizagem a partir da utilização de metodologias ativas como instrumentos deste processo, proporcionam o estímulo a construção de pensamentos mais complexos como análise, síntese e avaliação, ou seja:

a) Estimula a experimentação de técnicas, instrumentos e formas diversificadas de trabalho em sala de aula bem como observação, questionamento da suposta realidade e integração de saberes;

b) Possibilidades de desafios pedagógicos com estímulo à utilização do pensamento crítico das fontes de informações, iniciativa, trabalhar com diferentes recursos tecnológicos;

c) Oportuniza simular cenários sistematizados onde os alunos poderão trabalhar o processo de seleção, escolha, confrontar pontos de vista, solucionar problemas, tomar decisões com base em valores;

d) Organização de atividades colaborativas, orientadas para a troca de saberes, tomada de consciência de si, dos outros e do meio;

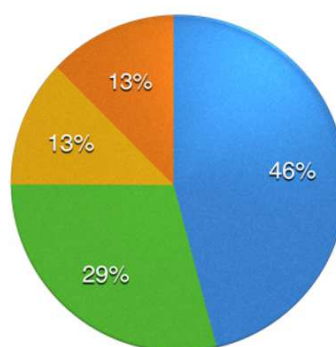
e) Realização de atividades interdisciplinares.

Entre os recursos mais utilizadas em sala de aula temos:

Gráfico 2 - Recursos mais utilizadas em sala de aula.

Recursos mais utilizados em sala de aula

- Tecnologia/ Multimídia
- Jogos/ Brinquedoteca/ Gamificação
- Sala de Aula Invertida
- Problematizações e projetos



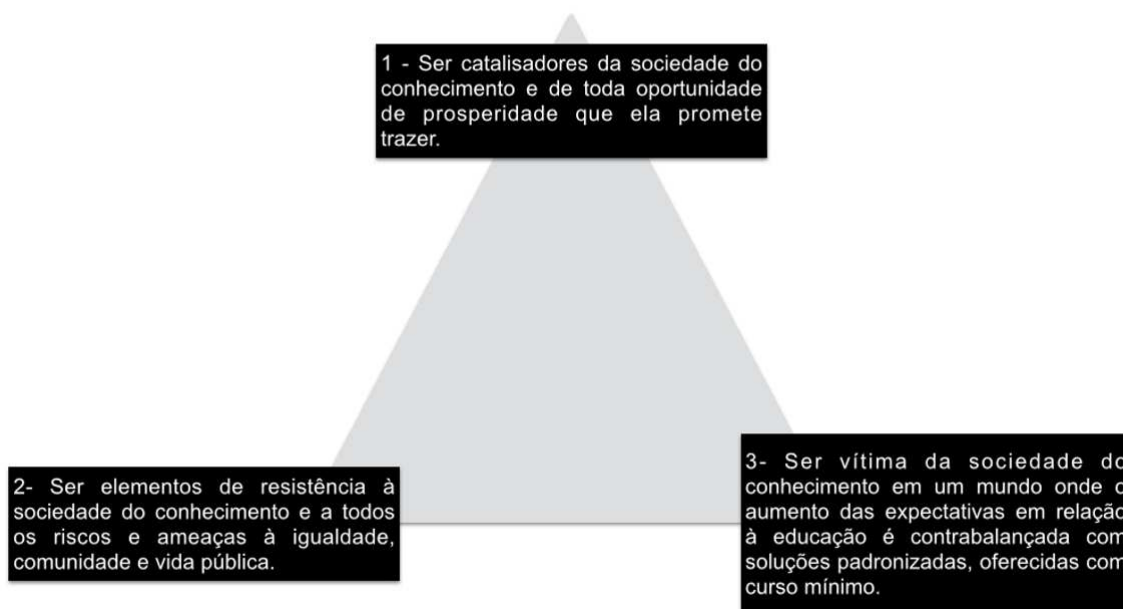
Diante das análises acima, percebe-se que para a Faculdade Laboro é muito relevante ter docentes com excelentes formações mas principalmente crenças sobre a importância da necessidade de estudo frequentemente, de trabalhar a racionalidade reflexiva - prática reflexiva proposta por Schön na perspectiva de ampliar a percepção, visão e ação sobre as necessidades pontuais e muitas vezes emergenciais que a educação, o processo ensino aprendizagem, as vivências de sala de aula e as demandas de mercado apresentam.

Essa visão institucional da Faculdade em estudo, contrapõem-se ao sistema da pedagogia burocrático onde o professor é contratado para trabalhar o aluno para o êxito nos sistemas de exames, logo o objetivo é o enriquecimento intelectual destes discentes e para Luckesi (1994), “A Pedagogia não pode ser bem entendida e praticada na escola sem que se tenha alguma clareza do seu significado. Isso nada mais é do que buscar o sentido da prática docente [...]” (p. 53).

De acordo com Pimenta (2002), em relação à sociedade da informação, espera-se dos docentes que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Eles atendem a um triângulo de interesses:

Figura 7 - Expectativa em relação aos docentes na sociedade da informação

Triângulo de Interesses - professores e profissionalização



Fonte: Pimenta (2002, pp. 187-188)

Essa expectativa em relação aos docentes na sociedade da informação de acordo com Pimenta (2002), está relacionado com a promoção da aprendizagem e o comprometimento

social e emocional, estimular o trabalho e o aprender em grupos cooperativos, estímulo ao aprender a se relacionar de maneira duradoura com as pessoas, ou seja, fortalecimento de laços e reforçar a importância do desenvolvimento contínuo.

Ou seja, estamos falando não apenas do conhecimento técnico, mas da construção de comportamentos, de ações, atitudes, da formação de indivíduos com capacidade de análise, compreensão e posicionamento e como consequência do processo de ensino neste contexto, os professores podem desenvolver autonomia para tomada de decisões referentes às suas ações docentes uma vez que,

“São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam pelas relações sociais, mediante instituições” (Martins, 2003, p. 140).

Ou ainda na visão de Pimenta (2002):

“Tomar decisões sobre as ações docentes em equipe é posicionar-se, deixar-se conhecer profissionalmente, substituir formas inicialmente pensadas por outras, definidas pelo coletivo. Exige flexibilidade para atuar e alterar formas de ação. Exige saber ouvir, ponderar e decidir.” (p. 193).

E quando se fala em flexibilidade, mais do que no sentido de se abrir para outras oportunidades de práticas e ações educativas é ter a clareza que elas precisam ser personalizadas, pois “A experiência acumulada serve apenas como referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso”. (Pimenta, 2002, p. 199).

Logo, através dos relatos dos entrevistados, podemos confirmar que a IES em estudo bem investindo em contratação de professores qualificado e ainda assim com interesse e desejo de aprenderem mais. Demonstram ser participativos durante a realização das formações, fóruns, reuniões e ou momentos que a Faculdade Laboro propicia para a continuidade da qualificação desses docentes.

Além disso, a IES investe, disponibiliza e estimula a utilização de ferramentas e metodologias inovadoras, buscando aproximar os seus alunos das realidades práticas de sala de aula e desta forma gerar mais segurança nos discentes em formação em relação ao exercício da profissão docente.

5.3.2 Análise das entrevistas a docentes/coordenadores

Quando analisamos as contribuições dos Coordenadores do Curso de Pedagogia da Instituição em estudo (Quadro 6), há uma variedade de temáticas que despertam o interesse dos professores em buscar mais sobre estudar mais nas formações continuadas, associadas a uma diversificação de recursos para o ensinar (Gráfico 2) na perspectiva de construção de uma prática que atenda às necessidades da sala de aula.

Logo, falar em formação de docente, inicial ou continuado é falar de um processo dinâmico, expansivo, adaptativo que oportuniza aos profissionais da área ampliarem e exercitarem a flexibilidade de suas práticas evidenciando a partir da fala de Schön (2000), que entende que as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática e defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Como em todo sistema dinâmico em evolução, para a Faculdade Laboro apresentam-se oportunidades de melhorias conforme a pesquisa. Dos 16 docentes que contribuíram com a pesquisa, houve sugestões de melhoraria para a relação teoria e prática no curso de formação de pedagogia da Instituição. Quanto aos alunos, esses docentes entrevistados trouxeram a necessidade de criar mais grupos de estudos, trabalhar mais a pesquisa, utilização de laboratórios de práticas, de metodologias ativas para contextualizar o processo de aprendizagem desses alunos em formação. Podemos conferir a seguir:

Relação teoria versus prática: sugestões de melhorias no processo formativo

Quadro 10 - Sugestões de melhorias no processo teoria x prática no processo formativo dos discentes na visão dos docentes.

Identificação	Como docente, o que você sugere de melhoria nas formações docentes e dos alunos do curso de pedagogia considerando a relação teoria e prática?
P1	Não suspender a avaliação em sala ou substituir notas de avaliação por projetos ou gincanas. Outras atividades podem ser agregadas às avaliações formais.
P2	Formações sobre Softwares.
P3	Laboratório de práticas, com situações didáticas de diferentes conteúdos sendo resolvidas em grupo.
P4	Grupos de estudos, pesquisas e extensões universitárias, mais congressos e seminários, mostras acadêmicas, encontros e eventos entre cursos, ações sociais e interdisciplinares.
P5	Poderíamos implantar um programa de iniciação científica, com funcionamento contínuo, implantando/renovando/encerrando projetos e bolsas anualmente. O contato mais direto entre teoria e prática que a iniciação científica propicia aos alunos aumenta significativamente o aprendizado. Pela minha experiência na Uema e na Ufma, sempre ficou muito evidente a diferença de alta performance dos alunos que fizeram iniciação científica em relação aos que não fizeram.
P6	Grupos de estudos.
P7	Desenvolvimento de curso conforme a necessidade e demanda.
P8	Para os docentes: - Realização de espaços formativos para problematização das práticas dos professores - com trocas de experiências, assim como contextos formativos para repertoriar o professor, garantindo a atualização frente a proposta didática emergente para os dias atuais, alinhada a tecnologia. - Para os alunos: Atividades de extensão na comunidade, que colabore com os conteúdos trabalhados em sala de aula, garantindo uma vivência e o encontro entre o estudado e o vivido. Oficinas . Mini cursos.
P9	Estou satisfeita.
P10	Fortalecimento no uso pedagógico de tecnologias digitais.
P11	Eventos científicos e aulas fora do ambiente tradicional.
P12	Eu defendo a formação em serviço, haja vista a possibilidade de tematização das práticas docentes, trocas de experiências e socialização de saberes que garantam a melhoria e a atualização do fazer pedagógico.
P13	melhor utilização do ambiente virtual pelos estudantes, há muitos relatos de que é complexo e com problemas de acesso.
P14	Aula com didáticas ativas e práticas educativas.
P15	Formações pedagógicas com maior frequência
P16	Atividades in loco - buscando perceber as relações entre teoria e prática.

Na perspectiva dos docentes, conforme o Quadro 10 acima, foi sugerido a realização de mais formações continuadas pedagógicas, ambientes criados e estimulados para a problematização relacionado ao contexto educacional, para que os profissionais da educação dialoguem, e construam novos caminhos juntos, fortaleçam e equalizem a relação teoria e prática no processo de formação docente.

Existe também uma preocupação em como esse processo de desenvolvimento dos docentes, práticas metodológicas, equilíbrio da carga horária no que tange teoria versus prática, abertura para a inovação e adequação às demandas do mercado de rápido movimento em múltiplos contextos, veem impactado na formação dos alunos do curso de pedagogia da instituição.

Desta forma, os coordenadores do curso foram questionados sobre a visão crítica dos docentes do curso de pedagogia em relação à formação que oferecem, solicitações de melhorias e sugestões com foco em qualificar mais a formação ofertada ou equilíbrio no processo construtivo da teoria versus prática e tivemos as seguintes contribuições:

Sugestões de melhorias para o curso de Pedagogia e a Instituição a partir da visão docente, relatadas pelos coordenadores.

Quadro 11 - Oportunidades de melhorias - teoria versus prática, sob o relato dos coordenadores.

Identificação	Formação Acadêmica	Especialização	Os professores têm feito alguma crítica à formação que oferecem? Em especial a relação dos egressos entre conhecimento teórico e a prática docente?
C1	Pedagogo/ Mestre	Docência do Ensino Superior. Mestre em Gestão de Programas e Serviços de saúde	Solicitando uma maior vivência e práticas educacionais com os alunos
C2	Pedagogia	Especialização em gestão escolar e mestre em educação	Sim. Salas com muitos estudantes; precisa-se de maior organicidade de gestão acadêmica para melhoria do desempenho docente; precisa-se de normas acadêmica que apoiem a prática do professor. Há a necessidade do estímulo escrita acadêmica e participação científica dos egressos, bem como maturidade sobre os processos de reflexão educacional.
C3	Enfermagem	Mestrado	Até o presente momento não temos críticas .

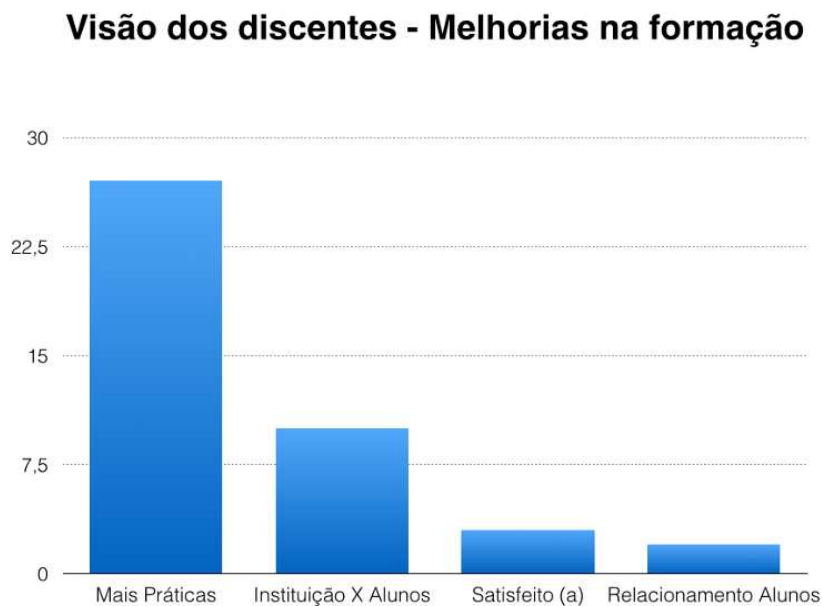
Na visão dos docentes/ coordenadores do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, mesmo existindo investimento e estímulo para que os profissionais se capacitem continuamente, eles acreditam ter mais oportunidades de melhorias no processo formativo que estão oferecendo na Instituição para os discentes.

A partir de uma visão crítica e contextualizada, compreendendo os desafios instaurados no processo ensino aprendizagem e a dinâmica das salas de aulas, percebe-se a oportunidade para trabalhar mais ações voltadas para as práticas docentes, de forma assertiva, trabalhando as reais dores e dificuldades que o profissional docente encontra nos tempos atuais, construindo referenciais que possam impactar no nível de segurança dos discentes no que diz respeito ao exercício da profissão.

5.3.3 Análise dos questionários dos discentes

Quando comparamos com as contribuições dos discentes em relação a mesma temática, a partir de uma categorização, observamos a necessidade de um olhar mais direcionado para os seguintes pontos:

Gráfico 3 - Relatos dos discentes sobre sugestões de melhorias a partir de uma categorização.



Compreende-se que o equilíbrio da teoria versus a prática não seja o único fator que determinará o nível de segurança da prática dos futuros docentes, mas é um viés que poderá trazer a luz das percepções e discussões outras oportunidades a serem trabalhadas a partir do observar e construir o processo prático e dos desafios de uma sala de aula no dia a dia.

Para Apple (1989, p. 82), os estudos ligados à economia, à classe social, à cultura e aos processos de escolarização ajudam na compreensão sociológica e crítica sobre a escola. É preciso atentar para o fato de que a cultura vivenciada é trazida para a escola e entra em confronto com o conhecimento formal trazido pelo currículo. Assim, é na sala de aula que acontece o embate entre os conhecimentos das disciplinas, conhecimentos do currículo e a cultura vivida por alunos e professores.

Porém, Pinto e Fontana (2002, p. 116) quando falam sobre o trabalho escolar e a produção do conhecimento, por ocasião das atividades de práticas de ensino, consideram o estágio e a prática de ensino um laboratório de saberes, relatos de vida e experiências tanto individuais como coletivas. Assim, segundo as autoras, os estágios podem ser um excelente campo para reflexões, questionamentos e contextualizações significativas capazes de proporcionarem caminhos de aprendizagem significativa necessárias à formação.

Aprofundando a análise no que tange a teoria *versus* prática, estágios e segurança da prática dos discentes do curso de pedagogia, deve-se ressaltar que todos os discentes entrevistados estão regularmente matriculados na Faculdade Laboro, com práticas de sala de

aula profissionalmente ou por estágios obrigatórios e é evidente que ainda assim, 64% deles afirmaram sentir necessidade de terem mais atividades práticas.

Podemos evidenciar essa necessidade a partir de algumas considerações. De acordo com o relato de D24:

“Sentir falta na minha formação um pouco mais de práticas quanto a alguns conteúdos”.

Ainda D29 contribui:

“A prática de docência”.

E D30:

“Preparação prática para a realidade da escola”.

Ressaltando que mesmo que tenham sugerido mais práticas no contexto do curso de formação de pedagogia, não necessariamente esses alunos especificamente se sentem menos seguros em relação a prática docente.

Por outro lado, 7% dos discentes se posicionaram como satisfeitos e que na oportunidade não sugeririam nada de melhoria para a Faculdade Laboro, seja como Instituição ou em relação ao currículo ou prática docente.

É importante ressaltar que conforme a regulamentação brasileira, durante o curso de formação em pedagogia as DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) estabelecem, no art. 7º, que a CH de 3.200 horas será distribuída da seguinte forma:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

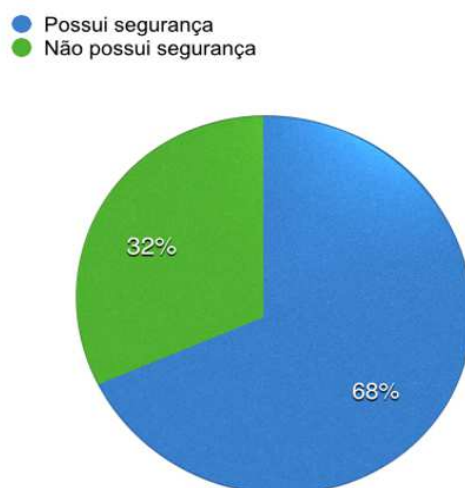
II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Assim, falar em equilíbrio da carga horária entre teoria e prática na formação do curso de pedagogia, nos faz pensar muito mais na qualidade da utilização das horas teóricas e práticas no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem do que necessariamente a quantidade das horas destinadas para cada um, uma vez que existe uma regulamentação que direciona as IES e as fiscaliza em relação ao cumprimento da mesma.

Ainda na análise dos dados da pesquisa com os discentes, quando aprofundamos em relação ao nível de segurança dos mesmos em relação ao exercício da profissão, tivemos o seguinte cenário:

Gráfico 4 - Discentes seguros e inseguros para a prática docente



Em relação ao nível de segurança para atuarem como pedagogo levando em consideração a sua formação inicial, tivemos 32% participantes que responderam que ainda não se sentem seguros ou que estão em processo e 68% dos respondentes (Gráfico 4) afirmaram que se sentem seguros em atuarem como pedagogos, o que é um cenário expressivamente positivo quando voltamos o nosso olhar para a importância de termos discentes e docentes mais comprometidos com uma prática reflexiva.

Podemos evidenciar a partida da percepção de D9 que afirmou:

“Superou vários obstáculos graças aos professores e a metodologia adotada por cada educador”.

E de acordo com o D32:

“os professores são totalmente dedicados e sempre estão inovando suas práticas, isso faz o curso se tornar ainda mais prazeroso”.

Apesar de 32% dos inquiridos afirmarem que ainda não se sentem seguros ou que estão no processo, positivamente temos um quantitativo e percepções que nos levam a compreender que o processo de ensino quanto a correlação teoria e prática, tem oportunizado um cenário de formação segura, para os alunos do curso de pedagogia da Faculdade Laboro. Podemos constatar pela consideração da D7:

“Durante todo esse aprendizado que tive a oportunidade de obter pela faculdade e pelos professores, hoje posso dizer que me sinto segura e preparada para atuar como pedagoga, foram anos para essa preparação, anos de estudos, experiências, práticas e de diversos fatores que me proporcionaram a chegar a esse pensamento.”

Entretanto apesar da segurança na prática por 68% dos alunos do curso de pedagogia, 55% dos discentes entrevistados, sugeriram melhorias na didática e no aprofundamento prático de sala de aula. Ou seja, os alunos se sentem seguros em colocarem em prática seus aprendizados construídos durante o curso de Pedagogia, entretanto acreditam que precisam de mais, que seria interessante mais aprofundamentos no que diz respeito à relação teoria e prática, como podemos evidenciar na contribuição de D22:

“Sim! Mas quero ter mais práticas em estágios antes de iniciar como profissional”

Contextualizar a teoria no universo prático de sala de aula é uma necessidade até mesmo para aqueles de se sentem seguros para a prática docente. Podemos perceber através da contribuição de D1 quando perguntada o que poderia melhorar durante o processo de formação inicial do professor:

“Que o estágio fosse pelo menos desde o segundo período, para termos acesso mais cedo a sala de aula.”

Seguindo, de acordo com D13:

“Poderíamos praticar mais, entendo que a teoria é muito relevante para a formação, porém vejo que na prática conseguimos vivenciar de fato o que é ser um pedagogo”.

Ainda na visão de D24:

“Na minha opinião o aluno que inicia o curso de pedagogia, deveria iniciar o estágio obrigatório desde 1 período e não 6 período assim o professor teria mais segurança quanto ao mercado de trabalho.”

Além de apontarem a necessidade de maior carga horária de estágio e ou aprofundamento nas práticas, alguns discentes levantaram também a necessidade das aulas no curso de formação serem mais dinâmicas, com metodologias mais atraentes e ou mais utilização das que já existem e oferta de mais palestras, cursos e oficinas voltadas para metodologias de ensino, temáticas mais atualizadas com as problemáticas de sala de aula, trazendo uma ampla visão sobre aplicabilidade da teoria na vivência prática.

De acordo com a contribuição de D8:

“Sei que durante a pandemia ficou inviável, mas com o retorno às aulas presenciais está sendo proporcionado algumas atividades extracurricular e que possa continuar essas atividades e incluir oficinas como: construção de materiais com sucatas e com outros materiais; utilização de ferramentas tecnológicas (mais tempo do que já foi proporcionado), Oratória, dentre outras que a instituição julgar necessárias”.

Ainda D20:

“Poderíamos ter mais aulas dinâmicas, como se fosse um laboratório mesmo, dentro de sala de aula, trazendo as realidades pra dentro de sala de aula, ou explorar aulas de campo, com visitas a museus, teatro, parque, ou alguns projetos que foram realizados em algumas escolas, que poderíamos está visitando, enfim poderíamos fazer mais práticas docentes, fora das salas da Laboro”.

A vivência dos estágios e aprofundamento nas problematizações, são fundamentais para uma melhor correlação teoria *versus* prática, conforme Almeida (1994, p. 39),

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, e desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um "fazer" e de um "saber fazer" adequados ao momento que vive a escola atual.

Pimenta (2001, p. 39) constata uma distância entre o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho.

Podemos evidenciar essa oportunidade a partir do posicionamento da entrevistada D19:

“O curso está sendo muito prazeroso, muitas disciplinas nos preparam tanto na teórica, quanto na prática, o que se observa é que pela grade de conteúdos, algumas disciplinas são muito teóricas e não fazem muita relação com a prática, ou não nos dão exemplos, de como iremos atuar. Já por sua vez em outras disciplinas do curso, observa-se muito o desempenho de alguns professores, em fazer este elo e nos dá um embasamento sobre o que ensinar, sobre de que forma eu poderia aplicar uma atividade, para os futuros alunos”.

Entretanto percebemos ainda há espaço para mais ações de maneira sistematizada entre todo corpo docente, como podemos evidenciar na percepção do D31 quanto a relação a teoria e prática no curso:

“É boa. Só que alguns professores ensinam mais a teoria que a prática. Às vezes não vejo uma aula objetiva que possa me ajudar na prática em sala”.

Desta forma, compreende-se a oportunidade de contextualizar e dinamizar os conteúdos teóricos para substanciar a prática, pois "[...] o conhecimento não se adquire 'olhando', 'contemplando', 'ficando ali diante do objeto'; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos." (Pimenta, 2001, p. 120).

Percebemos através dos relatos acima que a Faculdade Laboro vem construindo um processo formativo com práticas, oportunidades e direcionamentos com foco em melhoria contínua, docentes qualificados e com crença da importância em aprendizagem constante e flexibilidade para construção de um ambiente em sala de aula que equilibre em relação a qualidade a teoria e prática dentro de uma adequação curricular nacional. Logo, esse modelo de escola e conseqüentemente formação enquadra-se como mercantil, por ter um direcionamento e comprometimento muito forte em formar os melhores profissionais para atenderem as demandas do mercado que atuam.

Evidencia-se esse cenário a partir da percepção do P13 no que diz respeito a sugestões de melhorias na formação docente e dos alunos do curso de Pedagogia considerando teoria e prática:

“Eu defendo a formação em serviço, haja vista a possibilidade de tematização das práticas docentes, trocas de experiências e socialização de saberes que garantam a melhoria e a atualização do fazer pedagógico.”

Porém atender à essas demandas latentes na perspectiva dos discentes, no que tange ao nível de segurança em relação à prática bem como as sugestões de melhorias levantadas, nos faz trazer à tona a necessidade de mais aprofundamento em relação aos desafios que o contexto escolar, especificamente a dinâmica de uma sala de aula exige do profissional docente. Trazer a reflexão de se ter estratégias, mecanismos de avaliação e acompanhamento desses docentes que lecionam no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro a fim de validar o real aproveitamento dos instrumentos disponibilizados pela Instituição para que a educação aconteça de maneira qualitativa e desta forma os profissionais em formação se sintam mais seguros e sejam referência no mercado de atuação.

CONCLUSÃO

Historicamente, quando falamos em educação no Brasil, falamos de um tecer de cenários que por muitos anos, de forma explícita, serviu para o processo de segregação social. Ter acesso à instrução, conhecimentos que permitiam a profissionalização do homem, era para poucos.

Quando voltamos o nosso olhar para a história do curso de Pedagogia no Brasil, existem três momentos importantes na história, sendo o primeiro marcado pelo movimento dos educadores nas décadas de 20 e 30, posteriormente as mudanças ocorridas a partir das Leis 4.024 de 1961, 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971, que referem - se ao tempo de formação no curso de pedagogia - bacharel e licenciatura, depois a Lei da Reforma Universitária e LDB para o primeiro e segundo grau respectivamente.

A lentos passos a educação no Brasil evoluiu e em 1985, houve uma crescente busca pela formação em pedagogia na expectativa de diminuir o desequilíbrio existente em relação à formação e o número de professores primários com pouca experiência ou sem conhecimento prévio.

Em 1996, com a Lei 9.394 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 62, definiu-se que a formação mínima de docentes para atuar na educação básica passaria a ser em nível superior, em cursos de licenciatura, graduação plena, Universidades e Institutos Superiores.

Desde então, muitas discussões, debates tomaram dimensões significativas buscando definir, compreender o papel do pedagogo, as suas práticas, levando em consideração a escola como organização e com múltiplos modelos e tendências pedagógicas que influenciam na definição da identidade da instituição de ensino.

Analisar e discutir sobre a identidade do professor a luz de sua formação, trata-se de uma busca profunda uma vez que compreender esse contexto fala sobre o desenvolvimento deste indivíduo na perspectiva de plenitude pessoal. Conforme acontece a formação do professor, essa impacta na profissionalização do mesmo. Para Nóvoa (1997), é importante que haja durante a formação docente, a articulação de três eixos: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Dentre os diversos fatores que impactam nesta formação, podemos citar a relação teoria e prática, a crença do profissional em formação em relação à profissão docente, a didática, o nível de entrega das instituições formadoras bem como questões oriundas da formação do próprio indivíduo.

Neste estudo buscou-se compreender a relação entre teoria e prática na formação docente a partir de uma extensa pesquisa bibliográfica e aplicação de instrumentos de coleta de dados: entrevistas e questionário com docentes, discentes e coordenadores do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro. Ao total, participaram da pesquisa 16 professores, 42 discentes e 3 coordenadores de curso. Os dados coletados foram tratados a partir de uma análise qualitativa, aonde os entrevistados puderam expressar suas percepções.

Dentre os pontos levantados nos questionamentos e hipóteses deste trabalho, trazemos o equilíbrio da carga horária teoria e prática na formação docente, se os docentes da IES possuem formações na mesma ou ações institucionalizadas que proporcionam o desenvolvimento desses profissionais, se há o estímulo para a utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atraentes em sala de aula com foco em gerar maior envolvimento dos alunos no processo e aprendizagem acelerada.

Abordar os elementos acima nos oportuniza ampliar o olhar para múltiplos fatores que podem contribuir significativamente para a compreensão, interpretação das hipóteses levantadas neste trabalho. Logo compreende-se que mais que enxergar uma resposta pautada em sim ou não, precisamos alcançar quais são esses múltiplos fatores que por vezes ficam mascarados quando falamos de educação, pessoas, crenças, culturas, portanto, vejo como um processo contínuo de construção, ajuste, adequação para a reconstrução constante do melhor cenário, melhores práticas e melhores resultados no que tange a formação docente.

Essa reflexão alimenta a leitura de que a Faculdade Laboro como uma IES institucionalizada que dentro dos modelos organizacionais de escola, transita entre eles e volta o seu olhar mais atentamente para o modelo de mercado, onde busca saciar a uma demanda local por profissionais qualificados, se desafiando a trabalhar múltiplos fatores que interferem na formação de um sujeito que reverberam nas suas relações sociais.

Quando se fala de múltiplos fatores, remete-se ao processo de identificação com o curso e a profissão - Pedagogia, tempo de dedicação ao estudo, as diretrizes curriculares nacionais referentes ao curso de formação em pedagogia, pesquisa, autoconfiança para avançar em linhas de estudos mesmo diante das adversidades que cada indivíduo passa, ou seja, situações que ultrapassam o limite institucional em alguns momentos durante o processo de formação inicial.

No Brasil, a partir das DCNs quando observamos numericamente, de uma formação de 3.200 horas, 400 horas são destinadas à estágio e ou atividades que são teóricas práticas e as demais destinadas a atividades formativas com caráter de aula ou atividades similares, podemos dizer que existe um desequilíbrio na carga horária neste processo formativo.

Porém, se analisarmos a prática não apenas como estágio, mas como o construir a experiência durante o processo teórico a partir da utilização de didática, recursos e metodologias que ampliem o nível de referencial, visão e segurança dos discentes, podemos falar de uma carga horária equilibrada.

Quando trazemos para a realidade da IES pesquisada, foi identificado que a IES estimula um processo de construção de conhecimento dinâmico, inovador, com profissionais qualificados e com valores correspondentes ao da Instituição, possuem acompanhamento e gestão, convênios e parcerias sólidas para viabilizar as práticas desses profissionais em formação.

Reafirmando Nóvoa (1997) sob o olhar de que a formação de professores desempenha um importante papel na profissionalização docente. É fundamental a conexão de três eixos de referência nesse processo: o desenvolvimento organizacional, profissional e o pessoal, através de contínuos processos de investigações, correlacionados com a práxis.

Visando esse processo de profissionalização docente trazido por Nóvoa (1997), a Faculdade Laboro preza e valoriza por uma estrutura de corpo docente qualificada. Entre os docentes entrevistados, 25% do quadro é formado por especialistas, 56% docentes com mestrado e 19% doutores nos faz compreender o nível de exigência da Faculdade Laboro em relação à qualificação dos profissionais que atuam diretamente em sala de aula no processo de construção ensino - aprendizagem.

Ainda assim, a IES investe na formação continuada desses profissionais através de fóruns, reuniões estratégicas, capacitações, mentorias, que podem acontecer semestralmente, mensalmente ou pontualmente conforme a necessidade, buscando construir um ambiente que além de estimular a educação contínua, que reflita na qualidade da formação de seus alunos e gere o melhor impacto social, pessoal e profissional a aqueles que acreditam e investem na marca Laboro.

Destacando Perrenoud (2002): “Só um formador reflexivo pode formar profissionais reflexivos, não só porque ele representa como um todo o que preconiza, mas porque ele utiliza a reflexão de uma forma espontânea em todo de uma pergunta, de um debate, de uma tarefa ou de um fragmento de saber [...]” (p. 72)

Porém, ainda que investindo no processo de formações continuadas para os docentes, nos deparamos na pesquisa com relatos de oportunidades que podem ser trabalhadas e direcionadas quando se pensa na relação de construção da teoria e prática no contexto de formação dos docentes que atuam no curso de pedagogia da Faculdade.

Entre essas oportunidades, foram levantadas formações sobre softwares, grupos de estudos, pesquisa e extensões universitárias, mais congressos e seminários, mostras acadêmicas, programa de iniciação científica.

Através dos relatos percorridos na análise pelos docentes (Gráfico 3), existe uma variedade de recursos e metodologias que a Faculdade Laboro investe e viabiliza para que as práticas docentes sejam dinâmicas, contextualizadas, que gerem um ambiente de diálogos, problematizações, de vivências que atendam às demandas reais das necessidades de sala de aula do momento atual, levando em consideração aspectos que impactam no contexto do ambiente escolar.

Entre esses relatos, identificados recursos e metodologias como: gamificação, sala de aula invertida, metodologias ativas, projetos, brinquedoteca, sala de estudos, entre outros que estão disponíveis para gerar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado, que possa gerar uma aprendizagem significativa.

Quando falamos de segurança em relação à prática docente, que é uma de nossas hipóteses de pesquisa, 68% dos discentes entrevistados afirmaram se sentirem seguros em relação ao exercício da profissão com base no processo de aprendizagem construído correlacionando teoria versus prática.

Neste ponto da pesquisa foi constatada a oportunidade de melhoria de metodologias de alguns professores em sala de aula, principalmente o explorar mais os momentos de práticas, pesquisa, para aprofundar a teoria trabalhada, iniciar estágio desde os primeiros semestres do curso e gerar maior nível de segurança para atuação profissional dos alunos em formação.

Temos ainda 32% dos entrevistados que não se sentem seguros para a prática docente e mesmo que possam existir múltiplos fatores que possam impactar nesse “sentir”, trabalhar essas oportunidades de melhorias voltadas para a metodologia de alguns docentes, o explorar mais as práticas, contextualizar e problematizar mais as questões centrais que permeiam a educação, podem contribuir para a diminuição desse percentual e gerar mais segurança e possivelmente mais identificação com a profissão em estudo.

Os docentes, discentes e coordenadores entrevistados visualizam a Faculdade Laboro como comprometida com práticas inovadoras, contextualizadas, que estimula o equilíbrio entre a teoria e prática dos conteúdos com objetivo de gerar segurança profissional e oportunidade de trabalho aos seus alunos. Logo as metodologias e recursos evidenciados com maior incidência nas práticas docentes de acordo com os mesmos são: 46% metodologias ativas, 29% jogos/ brinquedotecas, 13% sala de aula invertida, 13% problematizações e projetos, que podem

gerar um processo enriquecedor em relação ao processo ensino aprendizagem e prática profissional.

Porém a IES possui espaço de melhorias no que tange a explorar muito mais as práticas, manter-se atualizada quanto às inovações do mercado que impactam na educação como um todo, bem como a constante busca por disponibilizar um corpo docente capacitado, preparado para trabalhar os desafios que a educação no país impõe, assim como abertura e flexibilidade para inovar, desconstruir e reconstruir uma formação docente inicial ou continuada em algum momento da história com muito mais dinamicidade, contextualizada gerando um ambiente de práticas reflexivas e de aprendizagens significativas.

Logo, levando em consideração as hipóteses destacadas nesta pesquisa: no que diz respeito ao equilíbrio da carga horária destinada à teoria e prática, a IES segue as Diretrizes Curriculares Nacionais e conforme essas diretrizes, a quantidade de horas destinadas à estágios é significativamente inferior às horas destinadas à teoria, porém com sugestão de trabalhá-las de forma dinâmica e correlacionadas com a realidade prática do dia a dia de uma sala de aula. Com isso, percebe-se que a IES desenvolve projetos, estimula os docentes e os alunos a tornarem as aulas mais equilibradas para que os profissionais em formação tenham êxito no exercício de sua profissão. Assim, essa hipótese se confirma parcialmente.

Esse estímulo de aprofundar seja na teoria ou prática nas questões realistas, dos desafios de uma sala de aula e como trabalhá-los impacta no nível de segurança dos alunos em formação no que se refere ao exercício da profissão. Quando pensado na relação de segurança no que depende do aprofundamento da formação no curso de pedagogia, a hipótese de pesquisa se confirma.

Quanto à formação docente e a relação entre teoria e prática contemplarem metodologias inovadoras e contextualizadas enriquecendo a prática profissional, a hipótese se confirma nesta pesquisa.

Através da pesquisa, constata-se que Faculdade Laboro vem reafirmando o seu compromisso em trabalhar o seu diferencial que é considerar a educação, em todos os seus níveis, como um bem coletivo, por isso concentra investimentos na constante atualização das metodologias e conteúdos, em consonância com os critérios de organização e planejamento, com o objetivo de atender às demandas do cidadão, da sociedade e do mundo do trabalho, construindo referência no mercado aonde atua, a partir da busca de entrega sólida e comprometida, prezando pela qualidade da educação.

BIBLIOGRAFIA

- ABED. (2018). *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017*. Curitiba: Intersaberes.
- Alarcão, I. (2001). *A Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 62-80). Porto Alegre: Artmed.
- Almeida, E. & Valente, J. (2012). Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, 12(3), 57-82.
- Almeida, J. S. (1994). Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? *Revista ANDE*, 13(20), 39-42.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2).
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, pp.29(2).
- Almeida, M. E. B. (2005). *Gestão de Tecnologias na escola: possibilidades de uma prática democrática*. Boletim salto para o futuro. Brasília: SEED, MEC. Recuperado de: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.
- Almeida, M. E. B. (2008). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação e Tecnologias*, 1(1), 23-36.
- Amaral, N. C. (2003). *Financiamento da educação superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez Editora; Piracicaba: Editora UNIMEP.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Azevedo, F. (1932). *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. Recuperado de: www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm.
- Bacich, L. (2015). *Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação* (1ª. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Bacich, L. & Moran, J. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Barbosa, R. & Sabóia, V. (2020). Diversidade e construção da identidade da criança no cotidiano da educação infantil. *Ensino em Perspectiva*, 1(1), 1-3. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4512>.
- Barrera, T. G. da S. (2016). *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XX* (Tese de doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

- Barroso, J. (1997). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: R. Canário (Org.). *Formação e situações de trabalho* (pp. 61-76). Porto: Porto.
- Bernard, C. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.
- Biage, M. de C. D. (2013). *Qualidade na educação superior: a realidade canadense e brasileira* (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: P. A. de Melo. Florianópolis.
- Bisol, C. A. (2010). Ciberespaço: terceiro elemento na relação ensinante/aprendente. In C. B. Valentini & E. M. do S. Soares (Eds.), *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários* (p. 19). Caxias do Sul: Educs.
- Boyd, W. (1987). Balancing public and private schools: the Australian experience and American implications. In W. L. Boyd & J. G. Cibulka (Eds.), *Private School and policy: international perspective* (pp. 149-170). London: The Falmer Press.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Candau, V. M. (2008). Formação continuada de professores: questões atuais. In V. M. Candau (Org.), *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cardoso, R. J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, R. E. (1999). *A nova LDB e a Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação.
- Cherney, I. D. (2015). *Active Learning*. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/283081159>
- Cimadon, A. (1998). *Ensino e Aprendizagem na Universidade: um roteiro de estudo*. Joaçaba: IRAE/UNOESC.
- Cohen, M., & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity*. The American college president. New York: MacGraw-Hill.
- Coll, C., & Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. R. (2011). *Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas - Tocantins* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/380>
- Cro, M. L. (1998). *Formação inicial e continuada de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Portugal: Porto Editora.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.

- Cyrino, E. G., & Toralles-Pereira, M. L. (2004). Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Caderno de Saúde Pública*, 20(3), 780-788.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em educação. *Avaliação*, 12(3), 505-513.
- Demailly, L. C., & Nóvoa, A. (1992). Modelos de formação contínua. In: L. C. Demailly & A. Nóvoa (Orgs.), *Os professores e a sua formação* (pp. 139-158). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Demo, P. (1997). *A nova LDB: ranços e avanços* (6ª ed.). São Paulo: Papirus.
- Demo, P. (2002). Professor e seu direito de estudar. In A. Shigunov Neto & L. S. B. Maciel (Orgs.), *Reflexões sobre a formação de professores* (pp. 71-88). Campinas: Papirus.
- Diesel, A., Baldez, A. L. S., & Martins, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista THEMA*, 14(1), 268-288.
- Durham, E. R. (2003). *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo - USP.
- Estêvão, C. A. V. (2013). A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. *Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação (RBP AE)*, 29(1), 15-24.
- Estêvão, C. A. V. (2018). *Repensar a escola como organização: a escola como lugar de vários mundos*. São Luís: Editora Laboro.
- Evangelista, O. (2005). *Curso de Pedagogia: Propostas em Disputa*. Recuperado de <http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/OlindaEvangelista.htm>.
- Fonseca, C. S. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (31ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. C. de, Freitas, B. M., & Almeida, D. M. (2020). Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4540/3666>.
- Gadotti, M. (1988). *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gaeta, C., & Masetto, M. T. (2013). *O professor iniciante do ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac.
- Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.

- Giroux, H. (1986). *Teoria crítica e resistência à educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giroux, H. A. (1987). *Escola crítica e política cultural* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Houssaye, J. (1995). Une illusion pédagogique? *Cahiers pédagogiques*, (334), 28-31.
- Imbernón, F. (2004). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Jacobucci, D. F. C. (2006). *A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil* (Tese de doutorado em educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.
- Juran, J. M., & Gryna, F. M. (1988). *Juran's quality control handbook* (4th ed.). New York: McGraw Hill, Inc.
- Klein, N. A., & Ahlert, E. M. (2019). Aprendizagem Baseada em Problemas como Metodologia ativa na Educação Profissional. *Destaques acadêmicos*, 11(4).
- Kraviski, M. R. (2018). *Formar-se para formar: apropriando-se do modelo de ensino híbrido para formação continuada de professores em serviço* [Apresentação em evento]. Anais do III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente (pp. 114). Curitiba, PR: UTFPR. Recuperado de <https://www.even3.com.br/anais/sidpd/78103-FORMAR-SE-PARA-FORMAR--114APROPRIANDO-SE-DO-MODELO-DE-ENSINO-HIBRIDO-PARA-FORMACAO-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-EM-SERVI>.
- Lagar, F., Santana, B. B., & Dutra, R. (2013). *Conhecimentos pedagógicos para concursos públicos*. Brasília: Gran Cursos.
- Leite, D., Braga, A. M., Fernandes, C., Genro, M. E., & Ferla, A. (2008). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In Masetto, M. (Org.). *Docência na universidade* (9ª ed.; pp. 39-56). Campinas: Papirus.
- Libâneo, J. C. (1989). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. C. (2003). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente* (7ª ed.). São Paulo: Cortez. Coleção Questões da Nossa Época: 67.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (1997). O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In V. Sguissardi & J. R. Silva Jr. (Eds.), *Políticas públicas para a educação superior* (pp. 23-62). Piracicaba: Editora Unimep.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2003). *Filosofia da Educação* (19a ed.). São Paulo: Cortez.
- March, J., & Cohen, J. (1976). *Ambiguity and choice*. Michigan: Universitetsforlaget.
- March, J., & Olsen, J. (1974). The new institutionalism: Organizational factors in political life. *American Science Review*, 78, 734-749.
- Martins, P. L. O. (2003). A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 131-142. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=791&dd99=view&dd98=pb>
- Masetto, M. T. (2001). Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In S. Castanho & M. E. Castanho (Orgs.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior* (pp. 94-102). Campinas: Papirus.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Sumus.
- Matui, J. (1998). *Construtivismo*. São Paulo: Editora Moderna.
- Ministério da Educação (MEC). (2022). *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238051pces273-22&category_slug=marco-2022-pdf&Itemid=30192.
- Medeiros, M. F., et al. (2003). Algo de novo sob o sol? capturas de traçados possíveis na construção do conhecimento produzido em EAD: desafios e intensidades no vivido. In M. Silva (Org.), *Educação Online*. São Paulo: Loyola.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In L. Bacich e J. Moran. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso. Recuperado de <http://www2.eca.usp.br/moran/>.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO.

- Moura, A. C. C., Portela, A. da S., & Lima, A. M. A. de. (2020). Uma experiência de aprendizagem cooperativa no curso de Letras. *Ensino em Perspectivas*, 1(2). Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4541/3667>
- Neves, C. E. B. (2002). A estrutura do Ensino Superior no Brasil. In M. S. A. Soares (Org.), *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- Neves, L. M. W. (2002). Legislação e planejamento no processo de privatização do ensino superior. In L. M. W. Neves (Org.), *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990* (pp. 137-150). São Paulo: Xamã.
- Neves, L. M. W. (2002b). Rumos históricos da organização privatista. In L. M. W. Neves (Org.), *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990* (pp. 179-220). São Paulo: Xamã.
- Neves, L. M. W., & Fernandes, R. R. (2002). Política neoliberal e educação superior. In L. M. W. Neves (Org.), *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990* (pp. 21-40). São Paulo: Xamã.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Coord.), *Profissão professor*. Porto: Editora Porto.
- Nóvoa, A. (1997). *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ouchi, W. (1987). *Teoria Z*. São Paulo: Nobel.
- Pacheco, J.A. & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora.
- Paim, A. (1982). A Universidade do Distrito Federal e a Formação de Universidade do Rio de Janeiro. In S. Schwartzman (Ed.), *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro* (pp. 17-96). Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
- Paiva, M.R.F., Parente, J.R.F., Brandão, I.R., & Queiroz, A.H.B. (2016). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *Sanare Sobral*, 15(2), 145-153.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças*. Porto Alegre: ARTMED.

- Pfiffer, C. C. (2000). *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. (Tese de doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Pimenta, S. G. (1996). *Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática, uma visão conceitual e uma síntese provisória* [apresentação de trabalho em evento]. In *Anais do 8º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Florianópolis (vol. 2; pp. 44-54). Florianópolis.
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances, Presidente Prudente*, 3(3). Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>
- Pimenta, S. G. (2001). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Eds.). (2008). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pinto, A. L. G., & Fontana, R. A. C. (2002). Trabalho Escolar e Produção de Conhecimentos. In L. S. B. Maciel, N. Shigunov, & A. Shigunov (Eds.), *Desatando os nós da formação docente* (pp. 05-22). Porto Alegre: Mediação.
- Piva, T. C. C. (2007). *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Ranieri, N.B.S. (2000). *Educação superior, direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)*. São Paulo: EDUSP, Editora da Universidade de São Paulo.
- Ribeiro, M. R. (2005). *A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?* (Dissertação de mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Sociais.
- Richter, M. G. (2000). *Ensino do Português e Interatividade*. Santa Maria: Editora da UFSM.
- Rossatto, R. (2005). *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: UPF.
- Sacristán, J. G. (1991). Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 89). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1999). O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós modernidade e a relação teoria-prática. In J. G. Sacristán, *Poderes instáveis em educação* (pp. 17-69). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

- Santana, T. P. (2019). Prática pedagógica tradicional e inovadora. *Revista Espaço Acadêmico*, 19(216), 55-62.
- Santos, A. P., & Cerqueira, E. A. (2009). *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes* [apresentação de trabalho em evento]. In Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul (pp. 01-17). Florianópolis.
- Santos, E. O. (2003). Articulação de saberes na educação online: por uma rede interdisciplinar e integrativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In M. Silva (Ed.), *Educação Online* (pp. 113-122). São Paulo: Loyola.
- Saviani, D. (1992). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (3ª ed.). São Paulo, SP: Cortez Autores Associados.
- Saviani, D. (1994). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* (20ª ed.). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Saviani, D. (1999). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* (32ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos da Educação. *Revista do Centro de Educação*, 30(2), 11-26.
- Scheibe, L., & Durlí, Z. (2011). Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação Em Foco*, 14(17), 79-109.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e sua formação* (pp. 01-22). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Sguissardi, V. (1997). Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In V. Sguissardi (org.), *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior* (pp. 41-70). Campinas: Editora Autores Associados.
- Silva, A. M. C. e. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 21(72), 89-109. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006>
- Silva, C. S. B. (1999). *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, F. R., Borges, S. C. R., Monteiro, M. S. F., Peres, A. S., Oliveira, L. R. L., Cardoso, R. F., Costa, J. B., Marques, S. E. S., Santos Filho, J. M., Barros, E. P., Peres, G. S. P., Santos, J. P. V. dos. (2019). Práticas educativas para prevenção primária ao uso de drogas com crianças: Revisão Integrativa. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(11), e516, 15-22.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. (F. Pereira, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M. (2004). *Saberes docentes e formação profissional*. (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tyler, M. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Vale, T. S. (2018). *A construção da educação geográfica na cultura digital*. (Tese de Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), São Paulo.
- Valente, J. A., et al. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, 17(52), 455-478.
- Veiga, I. P. A. (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. (C. Schilling, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, Lev S. *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Org. por Michel Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Vygotsky, L. S. (2001). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Vygotsky, L.; Luria, A. & Leontiev, A. N., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (M. P. Villalobos, Trad.). (9ª ed.; p. 232). São Paulo: Ícone.
- Xavier, M. E. S. P., Ribeiro, M. L. S., & Noronha, O. M. (1994). *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.
- Weber, M. (1964). *Economia y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- White, E. (1911). *A arte de ensinar: um manual para mestres, alunos e para todos que se interessarem pelo verdadeiro ensino da mocidade*. (C. Escobar, Trad.). São Paulo: Siqueira Nagel & Comp.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. (E. F. da F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Prezados (a) Senhor (a): Profa Dra Sueli Tonial

Solicitamos sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado FORMAÇÃO DOCENTE: a relação teoria e prática de autoria da aluna do Mestrado em Ciência da Educação - Administração e Organização Escolar, Luciana Moreira Caldas Muzzi em sua instituição.

Este projeto tem como objetivo descobrir a relação entre teoria e prática na formação docente no curso de graduação em Pedagogia na Faculdade Laboro.

Os procedimentos adotados serão entrevistas com docentes e alunos do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro. Esta atividade *não apresenta* riscos aos participantes.

Espera-se, com esta pesquisa contribuir para reconhecimento da formação docente e a relação teoria e prática da Faculdade onde o estudo acontecerá, a partir da percepção dos alunos e docentes do curso de pedagogia da instituição. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do telefone (98) 988090118, contato da pesquisadora.

A qualquer momento, a senhor) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que esta sendo realizado. Sem qualquer tipo de cobrança e poderá retirar sua autorização. A pesquisadora está apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de Dissertação contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereço e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Identificação (*em letra de forma e assinatura*) do Responsável Institucional (*carimbo, caso não há carimbo, deverá ter a identificação do local com CNPJ ou CPF do responsável*)

Professor Responsável

Luciana Muzzi - Pesquisadora

São Luís, 08 de Agosto de 2022.

Documento em duas vias;
1º via instituição

2° via pesquisadores.

APÊNDICE 2: ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO - DISCENTES

1- Está regularmente matriculado no curso de Pedagogia na Faculdade Laboro?

Sim Não

2- Qual período está cursando?

3- Você já possui experiência em trabalhos relacionados a pedagogia ? Caso sim, fale um pouco dela.

4- Como você avalia o curso de pedagogia da Faculdade Laboro em relação aos conteúdos teóricos e a correlação com a prática?

5- Você se sente seguro (a) para atuar como pedagogo (a)?

6- Na sua visão como aluno (a), o que poderia melhorar durante a formação do (a) pedagogo (a)?

7 - Comente quais são as metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas utilizadas pela Faculdade Laboro no processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia.

APÊNDICE 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES

1- Qual a sua formação acadêmica?

2- Quais são as suas especializações?

3- Você possui Mestrado e /ou Doutorado? Se sim, em qual área?

4- Você já participou de cursos, módulos, reuniões, treinamentos ou situações de formação de professores na Laboro?

Sim

Não

5 - Na Faculdade Laboro Você tem sido estimulado a continuar aprendendo? Já foi convidado a participar de processos de formação na Laboro?

Sim

Não

6- Caso sim, qual foram as oportunidades de formação e qual o seu nível de satisfação em relação a essas formações?

7- Com que frequência acontecem as formações na IES?

8- Na sua visão, a IES estimula a utilização de metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas no processo de formação dos alunos do curso de pedagogia?

9-Quais metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas no processo de formação dos alunos do curso de pedagogia você mais utiliza?

10- Como docente, o que você sugere de melhoria nas formações docentes e dos alunos do curso de pedagogia considerando a relação teoria e prática?

APÊNDICE 4: ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES/ COORDENADORES

- 1- Qual a sua formação acadêmica?
- 2- Quais são as suas Pós-Graduações (especializações, mestrado e doutorado)?
- 3- Quais são ações institucionalizadas relativas à formação docente para o Curso de Pedagogia que a Faculdade Laboro possui?
- 4- Na sua visão, a relação teoria e prática da Graduação de Pedagogia da Faculdade Laboro contribui para uma formação que resulte em segurança na prática dos discentes? Comente:
- 5- Os professores têm feito alguma crítica à formação que oferecem? Em especial a relação dos egressos entre conhecimento teórico e a prática docente?
- 6- Quais as formações têm despertado mais interesse dos docentes do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro?
- 7- Em sua opinião o processo de formação do curso de pedagogia da IES possui a carga horária para teoria e prática de forma equilibrada?
- 8- Na sua percepção, quais as ações que mais contribuem para a melhora da relação teoria e prática da formação dos discentes do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro?
- 9- A Faculdade Laboro utiliza metodologias inovadoras, engajadoras e atrativas para o processo de formação dos alunos do curso de Pedagogia? Se sim, descreva algumas delas.
- 10- No seu entendimento, os discentes do curso de pedagogia estão satisfeitos com os processos formativos ofertados pela Faculdade Laboro? Quais os itens positivos apontados pelos professores?
- 11- No seu entendimento, os discentes do curso de pedagogia possuem críticas aos processos formativos ofertados pela Faculdade Laboro? Quais são elas?

APÊNDICE 5: MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE: a relação teoria e prática**, sob a responsabilidade de Luciana Moreira Caldas Muzzi.

JUSTIFICATIVA: O momento de grandes transformações que estamos vivenciando, nos leva a despertar reflexões profundas sobre várias áreas de nossa vida, inclusive carreira e contribuição social. A profissão docente também vivenciou e ainda vivencia grandes transformações desde a construção da sua identidade até a sua entrega real para a comunidade que atua. Por isso a importância de compreender como se constroem esses processos formativos de docentes levando em consideração seus impactos, no processo de relação entre a teoria e a prática, nesta sociedade que está ainda mais dinâmica, com muitos recursos digitais, que busca a formação de cidadãos que pensem rápido, com comportamentos conscientes, com inteligência emocional e solidificação de valores fundamentais o contexto atual.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA: Analisar a relação entre teoria e prática na formação docente.

PROCEDIMENTOS: Esta pesquisa será realizada no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro. O projeto de pesquisa foi apresentado à direção da Instituição e houve uma formalização para realização do presente estudo.

A coleta de dados acontecerá através de um roteiro de entrevista, que será aplicado em uma amostra de cerca de 42 alunos do no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro, assim como cerca de 16 docentes e 3 coordenadores do mesmo curso nas seguintes condições:

Alunos regularmente matriculado no curso de Pedagogia,
Alunos que já tenham cursado pelo menos 1 disciplina de estágio;
Docentes em atividade no curso de Pedagogia da Faculdade Laboro;
Docentes que não fazem parte da direção da Faculdade Laboro;
Docentes que estejam pelo menos há 1 ano ministrando aulas na IES no curso de Pedagogia.
Coordenadores de formação diversa que estejam a frente do curso de Pedagogia da Faculdade Laboro.

A pesquisa será apresentada aos alunos e professores após sorteio aleatório entre aqueles que se enquadram nas condições de participantes da pesquisa.

Os participantes da pesquisa ficarão sob anonimato e poderão desistir de participar da mesma a qualquer momento.

O método de análise de dados será a análise de discurso no viés da tradição interpretativa considerando as ideologias e hegemonia bem como a prática social do grupo em investigação.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA: O local da pesquisa será a Faculdade Laboro, especificamente professores e alunos do curso de graduação de pedagogia, com data prevista para Janeiro de 2023 após a liberação da Plataforma Brasil.

RISCOS E DESCONFORTOS: O instrumento de coleta de dados desta pesquisa classifica a mesma como risco mínimo, uma vez que não causa dano físico, psicológico, ou exposição de identidade e ou moral.

BENEFÍCIOS: O resultado da pesquisa em questão contribuirá para um benefício potencial de reconhecimento da formação docente e a relação teoria e prática da IES onde o estudo acontecerá, a partir da percepção dos alunos e docentes do curso de pedagogia da instituição.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA: Em caso de necessidade, os participantes da pesquisa terão assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa também deverá estar garantida.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado(a) pelos pesquisadores.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE: A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após finalizada e publicada.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO: Caso os participantes tenham alguma despesa para participar da pesquisa, a mesma será integralmente custeada pela pesquisadora, mediante solicitação dos participantes e aprovação da necessidade.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO: Fica garantido ao participante o direito de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Rubrica do participante/responsável

Rubrica do pesquisador responsável

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar o(a) Luciana Moreira Caldas Muzzi, nos telefones TELEFONE (98)988090118, ou endereço Rua Santo Antônio, 103. Centro. São Luís/ MA.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo(a) pesquisador(a) principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

São Luís, _____ de _____ de 2022.

Participante da pesquisa/Responsável legal

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa FORMAÇÃO DOCENTE: a relação teoria e prática, eu, Luciana Moreira Caldas Muzzi, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisador
Rubrica do participante/responsável legal