

# A CONCEPÇÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A GESTÃO

**Ortenila Sopelsa**

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC  
ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

**Lucivani Gazzóla**

Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC  
lucivani.gazzola@unoesc.edu.br

**Resumo:** O presente trabalho enfoca a contribuição dos egressos para o processo de gestão dos cursos de graduação da educação superior. Para efeitos dessa pesquisa, optamos pela abordagem quali quanti. O estudo teve como objetivo geral investigar a concepção dos alunos egressos, em relação a sua formação para a prática pedagógica na Educação Básica. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram 150 egressos do Curso de Pedagogia da UNOESC do período de 2004 a 2008. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiaberto com todos os egressos e entrevistas semiestruturadas com 10% deles. A análise dos dados revelou a importância do olhar do egresso para a gestão do Curso em questão.

**Palavras-chave:** egressos; pedagogia; gestão

## INTRODUÇÃO

O egresso constitui uma das fontes a ser considerada no processo de avaliação da formação de professores. O propósito desta pesquisa foi conceder voz aos egressos do Curso de Pedagogia do Campus de Joaçaba e de Capinzal, a fim de conhecer os aspectos desenvolvidos e a desenvolver do Curso, tendo em vista a melhoria do ensino em prol da aprendizagem dos acadêmicos. Neste sentido, é importante dar voz aos ex-acadêmicos, hoje professores, na perspectiva de conhecer qual a concepção deles em relação a sua formação como profissional, mais especificamente, como é que cada um se tornou o professor que é hoje.

Sabe-se que os saberes necessários para desenvolver as atividades de ensino, na sala de aula, são constituídos no decorrer da formação e vivências do professor. Os saberes docentes são constituídos durante a trajetória de vida do professor. E nesta, incluem-se sua formação acadêmica e continuada, seus desejos e realizações, ou seja, sua identidade. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. Na concepção de Tardif (2005), a relação dos docentes com os saberes necessários não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Por isso, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Tomando como ponto fundamental a formação do pedagogo apto para exercer o ensino e a gestão escolar, tanto no âmbito da educação básica, quanto em outras áreas escolares, alme-

ja-se a formação do profissional reflexivo, capaz de pensar de forma contextualizada sobre os impactos da sua ação educativa, bem como, de desempenhar com desenvoltura as atividades previstas para o âmbito da sua competência docente e técnico-administrativa.

Para redimensionar os processos de formação profissional, o novo arcabouço jurídico do sistema de ensino superior – construído através das discussões registradas nos Fóruns e Encontros Nacionais dando origem ao Parecer n. 5/2006 e resolução n.1/2006, constituem-se como uma referência ímpar para redefinir o Curso de Pedagogia no país, dispondo radicalmente sobre o novo papel do Pedagogo. Uma formação generalista será agora necessária para responder às novas funções e perspectivas da escola que temos e que queremos construir.

Nesse sentido, consideramos relevante ouvir os egressos de 2004 a 2008, do Curso de Pedagogia, da Unoesc de Joaçaba e Capinzal SC, a fim de identificar como e onde atuam e, também, como concebem sua formação universitária em relação ao mundo do trabalho. Na concepção de Trein e Ciavatta (2003, p. 144), “dentro de uma visão dialética da história, no quadro dos estudos e publicações sobre Marx e Gramsci, formou-se a ideia de que não se pode compreender a escola dissociada da sociedade a que ela pertence”.

Assim, observa-se a relevância de identificar a contribuição do Curso de Pedagogia, da Unoesc para a formação dos profissionais da educação, de uma grande região, uma vez que, sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante funções de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã. Nesse contexto, é necessário ressaltar a atuação dos coordenadores de curso responsáveis pela gestão sua gestão. O olhar dos egressos contribui de forma singular para que melhorias possam ser efetivadas, considerando possíveis dificuldades que sejam apontadas, podendo desencadear ações para superá-las.

A partir do exposto, enfatizamos que o presente artigo é parte de uma pesquisa realizada com egressos do Curso de Pedagogia. Para efeitos dessa pesquisa optamos pela abordagem quali-quantitativa, pois envolve valores e sentidos que não pode ser quantificados, como também dados que são passíveis de quantificação e em função disso os dados quantitativos serão incluídos.

Nesse sentido, o estudo teve como objetivo investigar a concepção de egressos do curso de Pedagogia, em relação à contribuição do Curso de Pedagogia para a prática pedagógica na Educação Básica.

Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa foram 150 egressos do Curso de Pedagogia da UNOESC de Joaçaba e de Capinzal SC, do período de 2004 a 2008. A metodologia utilizada foi um questionário semi aberto com os egressos e entrevistas semiestruturadas com 10% dos egressos que responderam o questionário, a fim de obter dados mais subjetivos. A entrevista favorece

ao entrevistado articular e construir o seu discurso, a partir das perguntas efetivadas. Abordar o entrevistado e convidá-lo a participar de um projeto pressupõe uma apreciação dele a respeito dos objetivos e, até certo ponto, da utilidade social do projeto. “É importante que o entrevistado se veja como elemento útil no estudo, capaz de emitir opiniões sobre a questão que está sendo investigada” (MARTINS, 1989, p. 55).

## CONTRIBUIÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC NA CONSTITUIÇÃO DOS SABERES PARA A AÇÃO DOCENTE: COM A PALAVRA OS EGRESSOS.

Enquanto professores do Programa de Mestrado em Educação e das Licenciaturas da Unoesc, consideramos relevante identificar, a partir dos egressos, em que sentido o Curso de Pedagogia contribui para a constituição dos saberes docentes para a prática pedagógica, a fim de subsidiar a gestão do curso. Consideramos, também, que o fato de uma de nós estar na coordenação do curso de Pedagogia constitui fator que favorece o processo de reflexão e tomada de decisão, no coletivo, a partir dos resultados da pesquisa.

Nossa consideração deve-se ao compromisso da Unoesc com o desenvolvimento regional, analisando então, a formação do pedagogo e sua relação com o mundo do trabalho. Segundo Kuenzer (2002, p. 79), “o nível de qualificação da força de trabalho foi elevado e a educação, então, ganha destaque, já que é vista como o meio do trabalhador desenvolver as novas capacidades exigidas pelo setor produtivo”. Desta maneira, o processo de reestruturação produtiva pressiona, principalmente, a educação profissional, no sentido de determinar uma formação educacional mais complexa no que tange o raciocínio lógico, a capacidade de aprendizado, a autonomia e eficácia na resolução de problema.

A avaliação de egressos a que nos propomos, nesta pesquisa, teve potencial, ainda, para ser articulada ao processo de autoavaliação institucional, à medida que, a inserção dos egressos em atividades profissionais possibilita-lhes fazer uma análise crítica, devido ao distanciamento da instituição e dos aspectos que a permeiam. Na condição de profissionais têm possibilidade de avaliar as contribuições do curso e também as ausências e falhas que implicaram a sua formação, como exemplo, a ação pedagógica, uma vez que,

a pedagogia universitária pode ser compreendida como um espaço em movimento, no qual podemos analisar e compreender os fenômenos de aprender e de ensinar as profissões, sobretudo, um espaço no qual a própria docência universitária em ação pode ser revisitada e constantemente reconstruída” (BOLZAN, 2010, p. 23).

Para Nóvoa (1995), a formação precisa estimular uma perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Tudo isso vem permeado do querer do professor, da responsabilidade das universidades nas Licenciaturas e do compromisso das políticas públicas. O segundo pressuposto enuncia uma construção histórico-social em permanente evolução. Todavia, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conteúdos, papéis e funções

sociais e profissionais exigem do professor empenhos constantes, sem ter o tempo necessário para acompanhar as mudanças nas políticas e nos controles públicos. As mudanças contínuas são o chão histórico em que se constrói a profissionalidade, pois formam a ação de ensinar. O terceiro pressuposto registra o sentimento da identidade coletiva do professor, com vários itens: a) as derrotas e as decepções em relação às políticas públicas e às reivindicações que não valorizam sua profissionalidade; b) a ausência de prática de participação em movimentos coletivos; os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias das políticas públicas; c) a necessidade de formação continuada promovida pelas políticas públicas; e outros. Tudo isso pode acarretar o mal-estar nas subjetividades docentes.

Nesse sentido, foi importante ouvir os egressos para que se percebesse até que ponto o Curso de Pedagogia da UNOESC está contribuindo para sua ação docente em prol da qualidade de ensino. Considerar a opinião dos ex-alunos contribui, também, para avaliar o impacto profissional e pessoal, em função de mudanças satisfatórias ou não na realidade sobre a qual o Curso incidiu.

A partir do questionário e das entrevistas realizadas com os egressos, podemos observar a contribuição do Curso de Pedagogia para sua vida profissional. Uma das questões que fizeram parte do questionário aplicado aos alunos versou sobre a maior contribuição do curso de Pedagogia para ação docente.

Apresentamos a seguir a concepção dos egressos em relação a tal contexto.

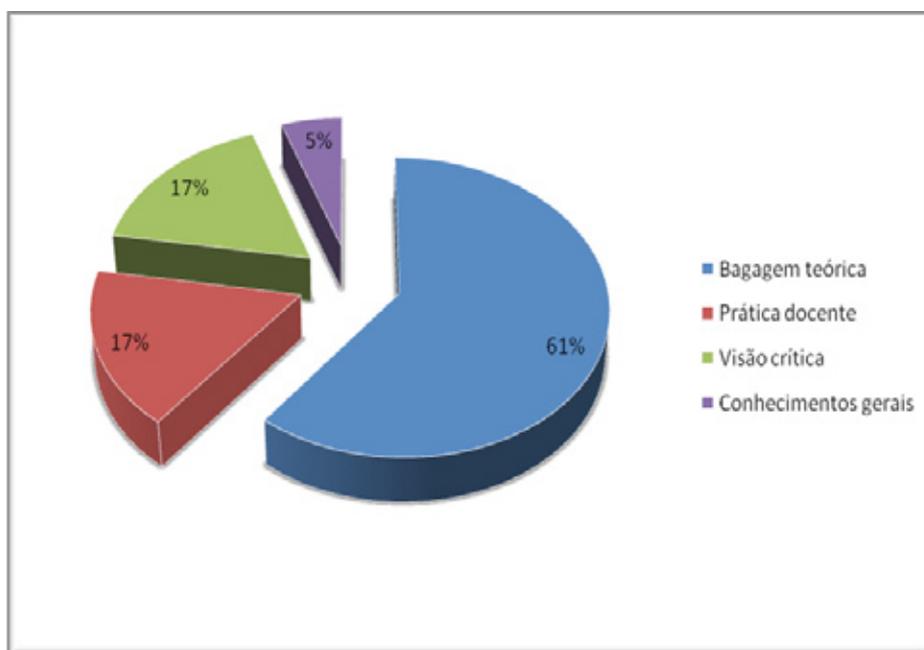


Gráfico 1 – Assinale em grau de importância, das opções abaixo que mais contribuiu para a ação docente.

Fonte: as autoras

O Gráfico 1 revela que 61% dos egressos que responderam o questionário, concebem que a maior contribuição do curso de Pedagogia foi bagagem teórica. Revelou, também, que

apenas 17% dos egressos elegeram em primeira opção a contribuição do curso para prática pedagógica e visão crítica.

Enquanto professores do curso de Pedagogia, somos conhecedores da importância da sustentação teórica na formação do profissional de educação. Entretanto, os dados revelam que na concepção dos egressos os professores formadores, durante suas atividades de ensino, desenvolvem a teoria e prática de forma dissociável. Consideramos que isso vale uma análise com reflexão e discussões coletivas do corpo docente, a fim de se repensar às ações pedagógicas desenvolvidas no Curso de Pedagogia, oportunidade essa que pode vir a desencadear processos de inovação curricular. Candau e Lelis (2001, p. 69), chamam atenção para o fato de que o “fazer pedagógico” indissociável inclui “o que ensinar” e o “como ensinar”, o pensar e o agir, e precisa fazer articulação do “para quem” com o “para que” nos conteúdos teóricos e instrumentais, o que possibilitará ao educador à práxis criadora. As autoras enfatizam que todos os componentes curriculares “devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos polos”.

Nessa direção, Vasquez (1977, p. 3-6) define práxis como “a atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. (...) A práxis marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra”. É relevante enfatizar, então, que todos os professores formadores, independente da área de atuação, precisam dialogar com a teoria e a prática, durante as atividades de ensino. Pois, na forma dialética, a teoria e a prática são consideradas como eixos articuladores da formação do profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável.

A relação entre teoria e prática pode ser deduzida em Vigotski, (2003, p. 81), por meio do coletivo, conforme citação a seguir: “as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado”. Isto significa que se necessita do outro para a construção de subjetividade e consciência. São as outras pessoas que constituem os seus pares, que os fazem pensar, refletir, negar e apresentar outras formas de ver e fazer coisas, quebrar hipóteses, criar conflitos e ser acolhido nas dúvidas e indecisões. Assim, se aprende ao ensinar e ensina-se ao aprender.

Durante as entrevistas realizadas com os egressos, do curso de Pedagogia, as questões da teoria e da prática, também, foram enfatizadas. Nesse sentido, a professora A relatou: *a formação teórica que a gente teve na universidade foi bem significativa, mas a prática de como lidar e ensinar os alunos aprendi no dia a dia. Isso levou muito tempo. A universidade tinha que preparar melhor o aluno para a prática.* Nesta mesma direção, a professora C durante sua fala ressaltou: *a faculdade em si foi bastante teórica. Senti falta de aprender lidar com a prática. Iniciei meu trabalho na escola quando conclui o curso, por isso foi muito difícil. Os professores nos passavam muito conteúdo e eu não tinha noção de como levar para a sala de aula. Era tudo muito confuso. Os alunos precisam ter mais contato com as escolas.*

A partir dos depoimentos destas professoras, egressas do curso de Pedagogia, observamos que essa dicotomia entre a teoria e a prática “como componentes isolados e opostos”, consoante (CANDAU; LELIS, 2003, p.53), precisa ser revista, uma vez que as experiências são mais significativas do que as teorias que explicam as práticas advindas de tais experiências. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unoesc, refletimos sobre um dos objetivos, o qual contempla a pesquisa e o trabalho coletivo por parte dos professores. Sabemos das dificuldades que as licenciaturas enfrentam, devido ao número excessivo de professores com carga horária mínima, porém precisamos considerar tal objetivo, uma vez que, por meio de um projeto de pesquisa, de forma interdisciplinar entre alguns professores é possível proporcionar aos alunos interlocução entre a teoria e a prática. Ao certo, essa realidade constitui um desafio para a gestão do curso.

Nesse sentido, Candau e Lelis (2003, p.53) afirmam que, dentro desse esquema, “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer. Cada um desses polos – teoria e prática - tem sua lógica própria”.

Nós, professores formadores, precisamos trabalhar com planejamento norteador e facilitador do processo do ensino, pois ele é basicamente intencional para o processo de aprendizagem do aluno. Portanto, precisamos ter clareza dos objetivos que pretendemos atingir com nossos alunos.

Nesse contexto, Castanho (2006, p. 35), afirma que:

A educação é uma atividade que não se casa com a incerteza, a desordem, mas, ao revés, pressupõe a ordenação dos elementos processuais, e isso não de maneira mecânica, mas com interferência de um projeto que é essencialmente político, segue-se que ela é intencional e que é necessário pesquisar e refletir sobre o processo de formação, de explicitação e de colocação em ação das intenções educativas.

Somos sabedores da existência do distanciamento entre o pensar universitário e o fazer do ensino básico. Essa inquietação nos remete à dicotomia entre a teoria e a prática, pois abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício de sua profissão, que de maneira geral, está envolvido diretamente nessa área. Vale enfatizar, então, a necessidade de uma análise crítica e reflexiva acerca de nossas ações docentes enquanto professores formadores, uma vez que,

dificilmente o aluno incluirá a investigação em seu processo de aprendizagem se o professor também não o fizer em sua atividade docente, isto é, se o professor não aprender também ele a atualizar seus conhecimentos por meio de pesquisas, leituras, de reflexos pessoais, de participação em congressos” (MASETTO, 2001, p. 87).

Esse contexto está atrelado, também, à próxima análise, na qual o Gráfico 1, também, revela. Na concepção dos egressos, o Curso de Pedagogia da UNOESC pouco contribui para o desenvolvimento da visão crítica. Consideramos relevante tal contexto, pois enquanto professores formadores, precisamos priorizar a consciência da ação docente e isso só será possível por meio do senso crítico. Tal relevância deve-se ao fato de que o egresso está ligado diretamente

com os alunos do ensino básico e esses, por sua vez, também precisam desenvolver a criticidade a fim de participarem e agirem no seu contexto social.

Sabe-se que o referencial teórico dá sustentação para os pressupostos filosóficos, psicológicos e sociológicos e outros do professor. Mas por si só ele não contribui no desenvolvimento da autonomia e criticidade do aluno, como também, na ação de ensinar e aprender. A diversidade que se faz presente na sala de aula exige do professor considerar tal contexto, uma vez que, “a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 2007, p. 32). Para o autor, a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.

Tanto a instituição de ensino, quanto nós, professores, precisamos considerar quais e que ações estamos desenvolvendo nas atividades de ensino e em que sentido tais ações contribuem para a formação docente. Observar, também, o que conhecemos e compreendemos do contexto vigente da sala de aula do Ensino Básico e, conseqüentemente, o que desenvolvemos no aluno para ele dar conta das ações pedagógicas na diversidade do seu cotidiano escolar.

Um dos renomados autores a estudar e pesquisar sobre a formação de professor é Nóvoa (1995, p. 16). Para este autor, primeiramente, a formação precisa estimular uma “perspectiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Tudo isso vem permeado do querer do professor, da responsabilidade das universidades nas Licenciaturas e do compromisso das políticas públicas. O segundo pressuposto enuncia “uma construção histórico-social em permanente evolução”. Todavia, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conteúdos, papéis e funções sociais e profissionais exigem do professor empenhos constantes, sem ter o tempo necessário para acompanhar as mudanças nas políticas e nos controles públicos. As mudanças contínuas são o chão histórico em que se constrói a profissionalidade, pois formam a ação de ensinar. O terceiro pressuposto registra “o sentimento da identidade coletiva do professor, com vários itens: a) as derrotas e as decepções em relação às políticas públicas e às reivindicações que não valorizam sua profissionalidade; b) a ausência de prática de participação em movimentos coletivos; os mecanismos de controle exercido pelas diferentes instâncias das políticas públicas; c) a necessidade de formação continuada promovida pelas políticas públicas; e outros”. Tudo isso pode acarretar o mal-estar nas subjetividades docentes.

Essas questões, latentes no contexto apresentado, são particularmente relevantes para analisar o Gráfico 2.

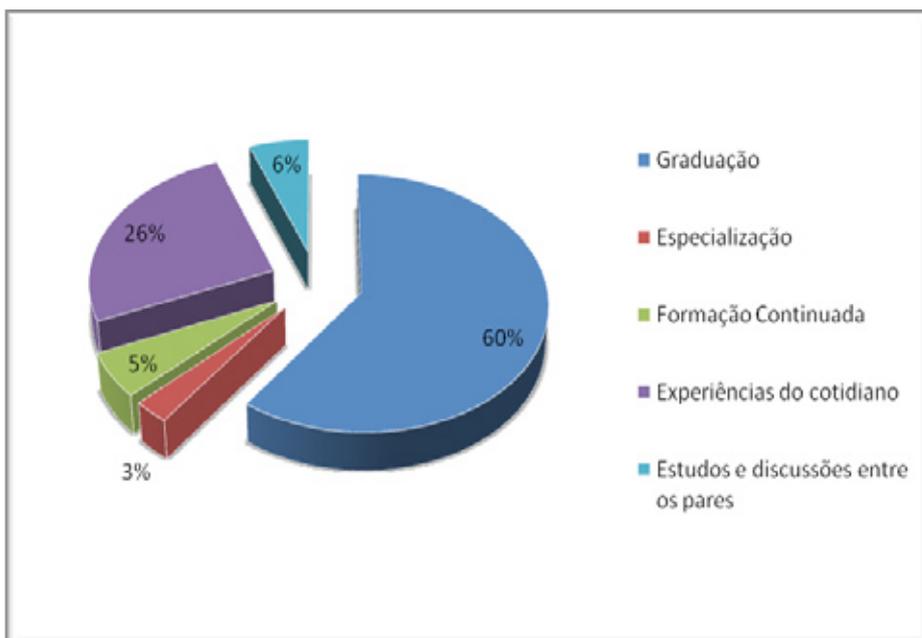


Gráfico 2 – Na sua concepção, o que mais contribuiu para a constituição dos saberes docentes necessários para a prática pedagógica?

Fonte: as autoras.

Ao questionar os egressos em relação a sua concepção quanto à constituição dos saberes docentes, observamos que conforme os dados 60% deles elegeram como maior contribuição a graduação. Diante disso, nossa responsabilidade enquanto instituição e professores formadores nos remetem a priorizar a qualidade do ensino. Pois, apesar da análise feita no Gráfico 1, e perceber as lacunas presentes nas ações docentes do Curso de Pedagogia, os egressos elegem o curso de graduação como contribuição principal para ação docente no Ensino Básico. Isso nos remete as palavras de Bolzan (2010, p. 23), quando diz que,

a pedagogia universitária apresenta-se como um lugar no qual são assumidas ideias, conhecimentos, comportamentos e ações que podem ser apropriados a partir das regras produzidas nesse espaço sociocultural, permitindo aos futuros profissionais que sejam capazes de enfrentarem situações conhecidas que se reproduzem.

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

Sabemos que o professor formador é apenas um elemento na formação do professor. Por isso, não podemos ignorar o papel das políticas públicas, que criam uma infinidade de leis muito bem escritas, pontuadas e delineadas, porém pouco ou quase nada delas e considerado na ação efetiva, nos processos do ensino e da aprendizagem; há também que se deter sobre as con-

dições de trabalho do professor universitário; sua formação continuada e outros. Contudo, nas palavras de Freire (2007, p. 38-39), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. (...) Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Observamos, então, que cabe, também, ao professor refletir e rever sua prática pedagógica, uma vez que, as atividades de ensino no curso de Pedagogia são planejadas e desenvolvidas pelo professor. Assim, vale questionar: de que forma são planejadas? Tais atividades contemplam a diversidade existente no Ensino Básico, para uma inclusão efetiva dos alunos?

Durante as entrevistas perguntamos às professoras quais as maiores dificuldades encontradas na sala de aula, atualmente. Das narrativas emergem preocupações com a diversidade e quantidade de alunos existentes na sala de aula e, que segundo elas, tais questões não foram trabalhadas no decorrer de sua formação acadêmica. Reconhecem, também, que isso implica nos processos de ensinar e aprender. Nesse sentido a professora B, do 4º ano do Ensino Fundamental, destacou que *é difícil ensinar e fazer com que todos aprendam na diversidade da sala de aula. Tenho um aluno com síndrome de down, outro tem nível baixo de funcionamento intelectual. Tem uma aluna que precisa de um acompanhamento maior, pois ela ainda não está alfabetizada. Não é falta de vontade, mas não sei como lidar com essas diferenças. Isto tudo não aprendi na graduação e nem na formação continuada. Temos que aprender na experiência mesmo.* Nesse contexto, a professora D assinala: *o que mais me preocupa é o número de alunos em sala de aula e a diversidade presente. O número de alunos mais a dificuldade das crianças com necessidades especiais incluídas na sala de aula geram uma dificuldade para trabalhar. Nem todos aprendem. O curso de Pedagogia me preparou para trabalhar com o aluno normal.*

A partir das falas da professora B e da professora D, podemos perceber as lacunas existentes no processo de ensinar e aprender, no curso de Pedagogia. Além da quantidade de alunos em sala de aula, o egresso de Pedagogia depara-se, também, com a diversidade existente no Ensino Básico. Não podemos negar a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais nas classes regulares. Todavia, o curso de Pedagogia, ainda não prepara o professor para tal contexto. As políticas públicas, por sua vez, não cumprem com o previsto na legislação. Há necessidade de rever tanto a matriz curricular do curso de Pedagogia juntamente com as ações dos professores formadores, quanto à formação continuada dos professores, administrada pelas políticas públicas, a fim de contemplar a quantidade e a diversidade de alunos, nas salas de aula do Ensino Básico.

Referindo-se a inclusão social, Aranha (2000), assinala a inclusão social como valor. Observa que ela se fundamenta em uma filosofia que reconhece e ao mesmo tempo aceita a diversidade, garantindo o acesso de todos a todas as oportunidades, independente de sua individualidade e/ou do grupo social a qual pertençam. Segundo a autora (2000, p. 2), “o principal valor que permeia a ideia da inclusão é o configurado no princípio da igual, pilar de uma sociedade democrática e justa”. Portanto, a fim de que a diversidade não se transforme em desigualdade

social, ela necessita da particularidade de tratamentos, por parte dos professores, dos cursos de licenciatura, como também, no que diz respeito às políticas públicas, uma vez que, tanto a quantidade quanto a diversidade continuarão fazendo parte do contexto escolar.

A constituição dos saberes docentes para a prática pedagógica, também, foi abordada pelos egressos durante as entrevistas. Na concepção da professora A, *o que mais contribuiu para a ação docente foram as experiências do dia a dia. Sinto que os problemas que envolvem a aprendizagem dos alunos são de diferentes contextos. A questão cultural, sócio econômica, carência afetiva e outros. O que tem me ajudado muito são as trocas entre nós professores. Estudos, discussões e reflexões que fazemos coletivamente. Porém temos pouco tempo para isso. A escola não proporciona e nós passamos o tempo todo em sala de aula, entre uma escola e outra.* Nesse mesmo sentido a professora E relata: *os referenciais teóricos disponibilizados pelos professores, durante a graduação e especialização, contribuíram muito para a minha formação. Mas, na maioria das vezes, não sei como lidar com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Eles se tornam agressivos e têm muitas faltas. Por isso não acompanham a aula e acabam reprovando. A gente não tem como ajudá-los individualmente. São muitos alunos em sala de aula.*

A partir das falas das professoras, podemos apontar duas situações. A primeira é a ênfase que os professores dão ao trabalho coletivo na escola, ou seja, a troca de experiência entre os pares. Sabemos de sua importância, principalmente as ações que envolvem projetos de pesquisa. Tanto nas questões que abarcam os processos do ensino e da aprendizagem, quanto nas questões das relações inter e intrapessoal no contexto escolar. Para Tardif (2005), os saberes dos professores fazem parte dos casos, estratégias, saberes acumulados e partilhados entre um grupo profissional ao longo dos anos. Saberes oriundos da prática e, também, da pesquisa educacional.

Porém, para tanto, o professor precisa de suporte cognitivo, técnico e moral. O projeto de pesquisa precisa ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola. A partir disso, os professores precisam ser mediados de como e o que desenvolver nos projetos. Vale ressaltar que isso implica em um grupo de apoio pedagógico, horas para tais professores, a fim de que possam estudar, discutir e refletir sobre o contexto pesquisado e, por fim, revertê-lo em ações que contemplem os objetivos propostos na pesquisa.

Não podemos deixar de enfatizar que tal ação se concretiza, principalmente, com o querer e viabilização das políticas públicas. Por isso, é de crucial importância o trabalho coletivo entre todos os segmentos do contexto escolar.

Já a segunda situação posta à reflexão, mediante o relato das professoras, é a importância da formação continuada. Cada uma delas precisa identificar quais são seus principais conflitos e necessidades em relação à aprendizagem dos alunos. Ninguém melhor que a professora regente para saber da diversidade e da individualidade presente na sala de aula. Saber o que e como está ensinando e o que o aluno está aprendendo. Tal reflexão e criticidade precisam estar presentes no cotidiano dos professores. “Por isso, é que, na formação permanente dos professores, o mo-

mento fundamental é o da reflexão crítica sobre sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2007, p. 39).

Sabemos que o professor é um “ser humano”, que sente, enfrenta desafios e persiste diariamente. Contudo, os alunos também, tem suas necessidades individuais e situacionais bem como sua evolução em médio prazo. “Isso exige do professor a capacidade de abstrair as leis gerais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, a fim de responder às demandas de indivíduos concretos, de carne e osso, que frequentam sua sala de aula.” (TARDIF, 2005).

Diante do exposto, percebemos a necessidade de as instituições de Ensino Superior, nós, profissionais das Licenciaturas, professores e pesquisadores do Mestrado em Educação, gestores, juntamente com o poder público, rever as ações desenvolvidas em relação à formação efetiva dos professores, a fim de contribuir nas diversas áreas da educação, na história e, conseqüentemente, na autonomia e cidadania do ser humano. Isso faz parte da “educação”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos a centralidade do papel do professor na melhoria da qualidade dos sistemas de ensino; qualidade que se inscreve na relação dialética, que se estabelece de forma singular entre a sociedade, o mundo do trabalho e a escola, a cada movimento novo da história da educação. Porém, é fato, também, que a gestão do curso constitui diferencial para a qualidade de ensino, o que coloca em pauta a atuação do coordenador de curso. É fundamental que no processo de gestão, o coordenador esteja subsidiado com dados que revelem ganhos e dificuldades do curso, a fim de promover tomada de decisão no coletivo. Por isso, o presente estudo teve o objetivo de investigar a concepção dos egressos em relação à contribuição dos Curso de Pedagogia, da Unoesc, na constituição dos saberes para prática pedagógica. A pesquisa evidencia que na concepção de 61% dos egressos investigados o curso de Pedagogia não contemplou as questões da prática decente. Tanto o questionário quanto as narrativas dos professores revelam preocupações e inquietações quanto à diversidade existente em sala de aula e o como lidar com a dicotomias entre a teoria e a prática. Enfatizam, também, que a escola está deixando de lado as questões do ensino em prol da burocracia. O número excessivo de alunos atendidos pelo professor, a elevada carga horária, a falta de tempo e oportunidade para a socialização dos professores são questões acentuadas pela maioria: reclamam pela ausência do trabalho coletivo a favor das diversas dificuldades que emergem no decorrer das aulas.

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

A questão do estresse, da depressão e o desejo de sentir-se mais seguro estão presentes nas falas dos professores. Para a grande maioria, o mais importante é fazer com que o aluno aprenda, construa conhecimentos e acima de tudo, dignidade humana. Para Tardif (2005), a

atividade docente é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Elas exigem, portanto, dos professores, a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesse sentido, os egressos destacam a necessidade de uma formação continuada que contribua para esse cenário presente na escola, atenção maior por parte das políticas públicas na especificidade da ação docente.

Por isso, enfatizamos a importância do projeto pedagógico da escola priorizar essas questões, e o poder público viabilizar ações concretas que contemplem tais necessidades. A pesquisa aponta também, à necessidade de a universidade remeter esforços a sua responsabilidade regional com a formação de professores, seja ela acadêmica ou continuada. Nós professores do Programa de Mestrado em Educação e das Licenciaturas precisamos nos envolver mais com projetos de pesquisas participante, em parceria com os professores da Educação Básica, a fim de contribuir na constituição dos saberes docentes e conseqüentemente na aprendizagem do aluno.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.) **Pesquisa qualitativa com textos, imagens e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, Trad. Pedrinho A. Guareschi, 2002.
- BOLZAN, D.P.V. e ISAIAS, S. M. **Pedagogia Universitária e Aprendizagem Docente: relações e novos sentidos da professoralidade**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 29, p. 13-26, jan./Abr. 2010.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CANDAU, V.; LELIS, I. **A Relação Teoria-prática na Formação do Educador**. In: CANDAU, V. **Rumo a uma Nova Didática**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CUNHA, M.I. **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- ISAIAS, S.; BOLZAN, D. P. V. **Compreendendo os movimentos construtivos da docência Superior: construções sobre pedagogia universitária**. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, 2008.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes, 1989.
- KUENZER, A Z. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez 2002.
- NOVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, A.(Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: D.Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, D. A. **Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

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

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.