



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA CARLA NASCIMENTO DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE A UNB E A MCGILL**

**Brasília - DF  
2017**

**ANA CARLA NASCIMENTO DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE A UNB E A MCGILL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

**Área de Concentração:** Estudos Comparados em Educação.

**Orientadora:** Professora Doutora Cátia Piccolo Viero Devechi.

**Brasília – DF  
2017**

**ANA CARLA NASCIMENTO DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DOS ANOS INICIAIS: UM ESTUDO  
COMPARADO ENTRE A UNB E A MCGILL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

**Área de Concentração:** Estudos Comparados em Educação.

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Catia Piccolo Viero Devechi (Orientadora - UnB)

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Amarildo Luiz Trevisan (Examinador Externo - UFSM)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers (Examinadora - UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel de Almeida Moraes (Examinadora Suplente - UnB)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço imensamente a Deus, mestre de todas as coisas, que me deu essa oportunidade, me guiou, ensinou, protegeu e me carregou no colo quando me faltaram forças para caminhar. Agradeço a minha mãe do céu, Nossa Senhora, que intercedeu por mim em todos os dias de minha vida.

Agradeço a confiança e a oportunidade que me foram dadas por minha querida orientadora Catia que sempre acreditou no melhor que eu poderia ser, viu em mim qualidades que eu mesma não conseguia enxergar. A Cátia foi mais que uma orientadora de um trabalho acadêmico, foi uma inspiração e acalento nos momentos de dificuldade. Suas palavras de estímulo e incentivo ficarão para sempre em meu coração.

Reafirmo o quanto fui bem recebida pela direção e coordenação da universidade McGill, em especial pelos coordenadores que participaram da pesquisa. Eles foram a prova da importância de estar aberto a ouvir e se comunicar com o outro, reconhecendo suas fragilidades e potencialidades em busca de aprendizado. Que fique o meu profundo agradecimento pelas contribuições, tempo e atenção dedicados a essa pesquisa.

Agradeço a meus pais e irmão que sempre estiveram ao meu lado e serão as pessoas com quem poderei contar por toda a vida. De forma muito especial, agradeço o empenho da minha mãe para que eu prosseguisse nos estudos e não desistisse, sei que essa minha conquista também será uma conquista para ela. Também sou muito grata aos meus tios Sarah e Flávio e ao meu primo Rafa, que me acolheram com muito carinho no Canadá enquanto realizava a pesquisa.

Não posso deixar de reconhecer os meus colegas de caminhada na UnB especialmente o Jailton Vicente, a Cilene Vilarins e a Rafaella Lira que sempre me apoiaram em diferentes situações. Agradeço, também, aos colegas e professoras da linha de pesquisa por todo o aprendizado compartilhado.

Por fim, o meu agradecimento ao meu querido noivo Alex, que dividiu comigo não só as ansiedades da preparação para o nosso casamento, mas apoiou cada etapa e desafio ao longo deste trabalho. Sei que não foi fácil e tive muitos momentos de impaciência, mas o Alex sempre esteve ao meu lado e me deu muita força para continuar. Essa caminhada só me fez ter, a cada dia, a certeza maior de que você é o amor que Deus escolheu para mim.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária do curso de graduação em pedagogia .....	27
Quadro 2 – Carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica .....	29
Quadro 3 – Currículo de graduação em pedagogia - UNB.....	37
Quadro 4 – Projetos .....	39
Quadro 5 – Sistema educacional do Quebec .....	47
Quadro 6 – Competências relacionadas às matérias ensinadas .....	55
Quadro 7 – Programas de graduação da faculdade de educação da McGill.....	62
Quadro 8 – Disciplinas obrigatórias na McGill.....	64
Quadro 9 – Saberes docentes.....	76
Quadro 10 – Organização dos cursos nas duas universidades.....	91
Quadro 11 – Palavras centrais nos projetos acadêmicos .....	92
Quadro 12 – Comparativo entre as duas experiências de estágio.....	102

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
CAD – Dólar Canadense  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CMEC - *Council of Ministers of Education*  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CRIFPE - Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente  
DCN's - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia  
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia  
DES - *Diplôme d'études secondaires*  
EIC - Educação Internacional Comparada  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
FE - Faculdade de Educação  
GRIECE - Grupo Regional e Internacional de Estudos Comparados em Educação  
GT – Grupo de Trabalho  
ISE - Instituto Superior de Educação  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEQ - Ministério da Educação do Quebec  
MTC - Métodos e Técnicas  
NDE - Núcleo Docente Estruturante  
PAD - Planejamento e Administração  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNEE – Portador de necessidades educacionais especiais  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RIAL - Instituto Real para O Avanço de Aprendizagem  
TCC - Trabalho Final de Conclusão de Curso  
TEF - Teorias e Fundamentos  
UAB - Universidade Aberta do Brasil  
UDF - Universidade do Distrito Federal  
USP - Universidade de São Paulo  
UnB - Universidade de Brasília

## RESUMO

A crescente demanda de discussões a respeito da formação de professores e da identidade do curso de pedagogia, bem como a retomada da educação comparada e internacional, se apresenta como esperança para a qualificação da educação nos diferentes níveis. Acreditando nisso, buscou-se desenvolver um estudo comparado sobre a formação de professores para os anos iniciais, utilizando-se da colaboração de duas faculdades de educação: da Universidade de Brasília no Brasil e da Universidade McGill, na cidade de Montreal no Canadá. O objetivo foi comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os dois cursos de formação de professores para os anos iniciais das duas faculdades e, por meio dos propósitos habermasianos da teoria da ação comunicativa, refletir sobre a possibilidade de aprendizagem comunicativa entre as duas instituições. Para tanto, analisamos os principais documentos legais que regem a formação nos dois países, estudamos as propostas pedagógicas e curriculares das universidades e realizamos entrevistas narrativas com os principais membros da direção das duas faculdades. Concluímos que existem questões problemáticas nessa formação em ambas as universidades, porém também existem pontos positivos que nos permitiram elaborar algumas hipóteses que podem contribuir com a aprendizagem sobre o assunto como, por exemplo, a importância de delimitar objetivos mais claros já nas diretrizes legais e a necessidade de foco e ampliação da atividade de estágio.

**Palavras-chave:** Educação Comparada. Formação de professores. Anos iniciais. Aprendizagem comunicativa.

## **ABSTRACT**

The growing demand of discussions about teacher training and the identity of the teacher education course, as well as the renewed comparative and international education presents itself as hope for a better education in different levels. Believing that, we aim to develop a comparative study about the primary initial teacher training, using the collaboration between two teacher education courses, one at the University of Brasília, in Brasília, Brazil and the other at the McGill University, in Montreal, Canadá. Our primary goal was to compare both pedagogical and curricular proposals that justify both courses at both Universities and by means of Habermas proposals of the theory of communicative action, and to think about the possibility of communicative learning between the two institutions. For so, we've analyzed the main legal documents that rule the teacher training on both countries, studied the pedagogical and curricular proposals of those Universities and carried out narrative interviews with the main members of the board of those faculties. We concluded that there are problems on teacher training at both Universities, but there are also positive questions that allow us to make some hypotheses that can contribute with our learning process about the subject, such as the importance of chose clearer objectives in the legal guidelines and the necessity of focus and expansion of internship.

**Keywords:** Comparative Education. Teacher training. Inicial years. Communicative learning.

## SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
<b>1 PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
1.1 Legislação Atual: potencialidades e desafios .....	23
1.2 O Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília .....	31
1.2.1 <i>A Universidade</i> .....	31
1.3 Faculdade de Educação – proposta pedagógica e curricular atual .....	34
1.3.1 <i>Reformulação do Projeto Curricular do Curso de Pedagogia</i> .....	42
<b>2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS NO CANADÁ ....</b>	<b>45</b>
2.1 Província de Quebec e a formação de professores .....	48
2.2 Legislação atual .....	52
2.3 Universidade McGill – Sobre a Instituição.....	58
2.4 O Curso de Formação de Professores para os Anos Iniciais.....	60
<b>3 COMPREENSÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS .....</b>	<b>66</b>
3.1 A compreensão da formação de professores no Brasil .....	67
3.2 Reflexões a partir de autores Quebequenses .....	72
3.3 Teoria do agir comunicativo.....	80
<b>4 UM DIÁLOGO COM AS ENTREVISTAS NARRATIVAS .....</b>	<b>86</b>
4.1 Primeiras reflexões.....	88
4.2 Objetivo dos cursos – foco na docência ou na pedagogia .....	91
4.3 Perfil dos estudantes – Interessante e formando .....	98
4.4 Prática pedagógica .....	100
4.5 Destaques positivos e negativos que poderiam contribuir para outras experiências de formação.....	107

<b>4.6</b>	<b>Possibilidades de aprendizagem comunicativa.....</b>	<b>110</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE A – Entrevista realizada na UnB .....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNCIDE B – Entrevista realizada na Universidade McGill.....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXO A – Matriz curricular para o curso de pedagogia UnB.....</b>	<b>127</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Muito se tem debatido a respeito da formação de professores, em especial sobre o curso de pedagogia. Diversos autores discutem o assunto, levantando questões sobre a organização curricular e a identidade do curso. A preocupação com a discussão sobre a formação de professores está presente entre os profissionais da educação, profissionais de outras áreas e pessoas comuns da sociedade que acreditam na educação como alternativa para a solução de diversos problemas, sejam eles sociais ou culturais, que afetam o desenvolvimento do país. Devechi e Trevisan (2011) afirmam que existe uma emergente solicitação da sociedade para tornar a formação de professores fonte de educação de qualidade diante das necessidades do momento. Nesse mesmo sentido, Gatti (2009, p. 90) justifica que “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”. A partir de sua pesquisa sobre formação de professores no Brasil, a autora aponta oito elementos a serem considerados:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente. (GATTI, 2009, p. 97-98)

Refletindo a respeito de tais elementos, encontramos, assim como Gatti (2009), outros autores que também alertam para a necessidade de estudos na área da formação dos formadores. Franco (2008), por exemplo, acrescenta outro problema crucial à pedagogia, que interfere diretamente na formação e não foi equacionado desde a criação do curso, destacando a questão da articulação da teoria com a prática, a questão da ciência da prática que não será a tecnologia e a dificuldade de encontrar o espaço da pedagogia na interseção dessas contradições (FRANCO, 2008). Cruz (2011) reafirma tais elementos e questões problemáticas a partir da análise de 17 entrevistas realizadas com reconhecidos pedagogos brasileiros entre

eles, Bernadetti Gatti, Carmem Bissoli da Silva, Ilma Passos Veiga, Maria Amélia Franco, Selma Garrido Pimenta, entre outros, dizendo que a compreensão existente é de um curso de pedagogia com uma visão “fragmentária de currículo, que tende a gerar um efeito dispersivo do processo formativo, resultando em uma formação de caráter mais abstrato e menos integrado ao campo de atuação do futuro profissional” (CRUZ, 2011, p. 207).

Nesse sentido, também encontramos nos estudos do autor canadense Maurice Tardif (2013) um alerta para a necessidade de repensar, agora, a formação de professores, levando em conta os seus saberes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. O autor explica que a base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores, em muitos países, nos últimos 10 anos, expressam a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. O autor esclarece que a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade, em que as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos pedagógicos, “ao passo que aos professores compete aproximar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo estado” (TARDIF, 2013, p. 41). Ou seja, Tardif alerta para a necessidade de uma maior aproximação das universidades à realidade do trabalho dos professores.

Diante de tais preocupações, a presente pesquisa busca discutir e compreender a formação do professor dos anos iniciais, no intuito de contribuir com alguns esclarecimentos sobre o assunto. Trata-se de uma pesquisa cujo interesse surgiu no curso de graduação em pedagogia e culminou na elaboração de uma monografia que tratou: “A formação do pedagogo no curso de pedagogia da UnB: o currículo e a prática pedagógica de seus egressos”. Agora, busca-se aprofundamento por meio de pesquisa de mestrado em educação.

O interesse pelo tema também surgiu após trabalhar como professora dos anos iniciais na escola canadense Maple Bear em Brasília. Ao longo de três anos de atuação, tive a oportunidade de conviver com professores canadenses que vieram ao Brasil para nos ensinar a sua forma de alfabetizar, tornando o método da escola, cada vez mais, próximo dos realizados na sede da Maple Bear Global Schools, localizada em Vancouver no Canadá. Convivendo com eles, foi possível conhecer um pouco sobre a formação que obtiveram; fato que despertou o interesse em compreender a estrutura da formação de professores para os anos iniciais no Canadá. Tal interesse se acentuou com a participação no grupo de pesquisa GRIECE – Grupo

Regional e Internacional de Estudos Comparados em Educação, que desenvolve estudos sobre a formação do pedagogo.

O questionamento e a problemática da pesquisa giram em torno de uma busca pela compreensão dos cursos que formam professores para os anos iniciais, na Faculdade de Educação da Universidade McGill na cidade de Montreal, no Canadá, e da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Brasil. Perguntamos: o que podemos aprender a respeito de dois projetos pedagógicos em universidades específicas do Brasil e do Canadá, com vistas a contribuir para a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental<sup>1</sup>?

O objetivo geral da pesquisa é comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os cursos de formação de professores para os anos iniciais das Faculdades de Educação na UnB e da McGill, e por meio dos propósitos habermasianos da teoria da ação comunicativa, refletir sobre a possibilidade de aprendizagem comunicativa entre as duas instituições. Para tanto, buscaremos alcançar os seguintes objetivos específicos: investigar as diretrizes legais para a formação do professor dos anos iniciais no Brasil e no Canadá; conhecer a organização curricular e pedagógica dos cursos das Faculdades de Educação da UnB e da Universidade McGill, identificando os seus propósitos no que se refere à formação do professor para os anos iniciais; e discutir a possibilidade de aprendizagem comunicativa entre as universidades.

Utilizamos a Educação Internacional Comparada – EIC – como metodologia, considerando toda a evolução histórica do campo, apresentada no livro “Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos”, em que os autores Bray, Adamson e Mason (2015) procuram delinear as perspectivas históricas do campo que culminou em novas concepções e nas novas compreensões sobre o assunto. Eles demonstram tais perspectivas por meio das ideias de três autores: Bereday (1964), Noah e Eckstein (1969). O primeiro diferencia o percurso histórico do campo em três etapas: período de pegar emprestado; período de predição; e período de análise. Os outros dois pensaram em cinco momentos diferentes: história de viajantes; empréstimos educacionais; trabalhos enciclopédicos; tentativa de explicar fatores que moldam sistemas educacionais; e explicações por meio das ciências sociais.

---

<sup>1</sup> No Brasil, os anos iniciais do ensino fundamental correspondem do 1º ao 5º ano, em que as crianças possuem aproximadamente de 6 a 11 anos de idade. No Canadá, o mesmo período é chamado de *elementary school* ou *primary* na província de Quebec.

A atual relação entre a EIC e as ciências sociais considera diversas possibilidades de análise em diferentes níveis, incluindo comparações entre os níveis globais, intranacionais e micro. Desta forma, justifica-se a escolha metodológica da pesquisa, em que consideramos a importância do estudo das problemáticas e das realidades estipuladas, levando em conta os diferentes contextos e práticas que vão além da busca de semelhanças e diferenças, pois têm o intuito de compreender as razões que determinam as situações relativas à formação de professores para os anos iniciais encontradas na pesquisa.

As principais discussões a respeito do atual entendimento da EIC estão sendo representadas atualmente por Bray e Thomas (1995) que propuseram uma análise comparativa multinível, apresentando um conjunto de dimensões e possibilidades para a pesquisa comparada. A proposta de análise é representada por meio de um cubo com três faces: níveis demográficos/ de localização; grupos demográficos não espaciais; e aspectos da educação e da sociedade. Desse modo, no campo da EIC convencionou-se a distinção dos inúmeros objetos de estudo por meio de diferentes níveis ou categorias analíticas utilizadas para definir objetos de pesquisa. Quatro níveis podem ser identificados: substantivo ou temático; geográfico ou espacial; temporal sincrônico ou diacrônico; e/ou demográfico (AMARAL, 2015). Portanto, para uma melhor compreensão de como esta pesquisa localiza-se na EIC, entendemos como objetos de pesquisa os seguintes níveis: 1- substantivo ou temático, entendido como os principais aspectos ou tema da pesquisa, correspondendo à formação de professores; 2- geográfico ou espacial, aqui entendido como os locais a serem estudados, que seria a UnB e a Universidade McGill; 3- temporal sincrônica, pois são comparados os projetos pedagógicos e a realidade dos currículos atuais das duas universidades; 4- demográfico, considerando como grupos sociais os docentes e coordenadores das duas universidades em questão.

Atualmente, a EIC caracteriza-se por uma pluralidade disciplinar, a qual se reflete nos objetos de estudo e pesquisa, definindo o seu foco e o tema. Tal diversidade, em termos de objeto e abordagens teórico-metodológicas, pode ser considerada como uma das atratividades desse campo, tornando-o um terreno altamente produtivo e intelectualmente estimulante. Como afirma Amaral (2015), a EIC como campo inter e/ou multidisciplinar busca conhecimentos e explicações para questões educacionais para além dos limites locais, operando a partir de diferentes tradições disciplinares.

Ressaltamos que não é propósito do trabalho comparar hierarquicamente os países Brasil e Canadá, uma vez que as duas realidades são bastante diferentes, mas analisar e compreender sócio-historicamente, de forma dialógica, a formação do professor para os anos

iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, a análise não poderá ser feita considerando tais países de forma isolada, tendo em vista as inter-relações, cada vez maiores, do mundo globalizado. O estudo comparativo foi feito no sentido apresentado por Malet (2004) quando diz que a tarefa da educação comparada não se limita apenas em procurar semelhanças e diferenças presentes em diferentes contextos e realidades educacionais, mas precisa necessariamente reconhecer a figura do outro para, assim, refletir sobre si mesmo.

Segundo Malet (2004), a perspectiva hermenêutica em estudos comparados caracteriza-se por romper drasticamente com as práticas e ideias das origens do campo comparativo, nas mais diversas perspectivas de análise, como, por exemplo, em relação ao campo científico e societal, nas unidades de análise e nos seus postulados epistemológicos. O autor explica que, antes, os discursos comparatistas ignoravam o outro, fazendo dele apenas um objeto sem ao menos tentar compreendê-lo. Desta forma, para Malet (2004, p. 1319), “a relação ao Outro continua sendo o ponto nodal, a referência da qual o comparatismo não pode abrir mão, mesmo deslocado nesses espaços ampliados, estirados, da contemporaneidade”.

Utilizamos como aporte teórico de análise do trabalho, as principais ideias da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas. Segundo Hermann (1999), Habermas é definitivamente reconhecido como um dos maiores intelectuais da atualidade, refletindo sobre as possibilidades da razão e da modernidade, “[...] diante de um diagnóstico cético da situação mundial e da perda das bases normativas. Trata-se de um filósofo capaz de abrir caminhos” (HERMANN, 1999, p. 13). Portanto, o presente trabalho, tem como princípio norteador a compreensão de que a comunicação concebe a dimensão do outro como peça fundamental para o entendimento de processos pedagógicos e de problemas educacionais nas mais diversas perspectivas de análise.

Com esse olhar para o outro enquanto interlocutor, buscamos compreender como se constituem os modelos formativos, identificando os problemas e as potencialidades, bem como as possibilidades de uma aprendizagem comunicativa. Para tanto, utilizamos, como instrumentos de pesquisa, a análise documental e as entrevistas narrativas. Analisamos os documentos legais dos dois países e das duas instituições. No Brasil, analisamos: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional; o Parecer CNE/CP nº 5/2005, que regula as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia; a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura; a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – UnB de dezembro de 2002; e os relatórios do I e II Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação da UnB, que buscam repensar e reformular o projeto acadêmico do curso de pedagogia.

No Canadá, os documentos são específicos da província de Quebec, onde está situada a Universidade McGill, uma vez que cada província é responsável por organizar suas leis e sistemas de ensino. Destacam-se como principais documentos: *An Act Respecting Public Elementary and Secondary Education* de julho de 1989, que trata a respeito do ensino público elementar e secundário; *Teacher Training: Preschool and Elementary School Education* de 1994, que apresenta as orientações e competências desejadas à formação do professor; *Basic School Regulation for Preschool, Elementary and Secondary Education* de junho de 2016, que regulamenta a pré-escola e o ensino secundário; *Terms and Conditions for Obtaining a Québec Teaching Licence* 2012, explicando quanto ao que define a legislação para a obtenção da licença para ensinar na província de Quebec; *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), que trata a respeito do regulamento interno da universidade e dos programas de graduação; o *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015), contendo o projeto acadêmico do curso para a formação do professor para a educação infantil e dos anos iniciais na Universidade McGill; *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001), documento do Quebec que estabelece as competências e objetivos da formação de professores.

As entrevistas narrativas, de acordo com Otte e Weller (2014, p. 327) buscaram, nesse trabalho, “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Desta forma, as entrevistas narrativas foram realizadas com quatro importantes membros da direção, na Universidade McGill, com o objetivo de ampliar o campo de compreensão a respeito das concepções pedagógicas e curriculares, além das características sócio-históricas dos cursos. Na UnB, foi realizada uma entrevista com um dos coordenadores do curso de graduação em pedagogia e membro do NDE – Núcleo Docente Estruturante que, entre outras funções, promove os trabalhos de reestruturação curricular e atualização periódica do projeto pedagógico do curso e acompanha a organização didático-pedagógica do curso de graduação em pedagogia.

O propósito da análise documental e das entrevistas foi produzir dados qualitativos para compreender como cada uma das realidades se constitui e fazer as comparações, no sentido de identificar as possibilidades de comunicação sobre o assunto entre as duas instituições. Ao proceder tal investigação, assumimos uma postura interpretativa e dialógica, procurando identificar, nos diferentes campos discursivos, possibilidades de aprendizagem sobre a formação de professores para os anos iniciais.

A dissertação está organizada em cinco capítulos: o primeiro capítulo trata da formação do pedagogo no Brasil e do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília; o segundo capítulo apresenta a formação do professor para os anos iniciais na Universidade McGill em Quebec, no Canadá; o terceiro capítulo apresenta os estudos e a compreensão dos principais autores, brasileiros e canadenses, que tratam do tema da formação de professores para os anos iniciais; o quarto capítulo propõe uma análise comparativa entre as duas instituições, apresentando entrevistas realizadas em ambas. E, por fim, o quinto capítulo, baseado na teoria da ação comunicativa de Habermas, busca possibilidades de aprendizagem comunicativa sobre a formação do pedagogo dos anos iniciais entre a UnB e a Universidade McGill.

## **CAPÍTULO I**

### **PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL**

Podemos afirmar que a pedagogia constituiu-se conforme o ser humano foi percebendo a educação como base de sustentação para o desenvolvimento da sociedade, considerando que é possível intervir de forma positiva em prol de acelerar os processos de evolução e crescimento da realidade em que vive. Desse modo, a pedagogia se coloca como um ato intencional de realizar a educação, contendo seus próprios métodos, especificidades e técnicas, bem como um curso específico para a formação de seus profissionais.

No Brasil do século XIX, com a universalização da instrução e o do ensino elementar, surge a necessidade da formação de professores qualificados para tais níveis. Diante disso, foi criada a primeira escola normal brasileira, na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, preparando docentes para a etapa inicial da escolarização em nível médio. Tanuri (2000) esclarece que, em todas as províncias, as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, pois foram submetidas a um processo contínuo de criação e extinção. Elas só obtiveram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Scheibe e Durli (2011) explicam que as diretrizes políticas nacionais para a educação surgiram em conjunto com a legislação que criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, e o Conselho Nacional de Educação em 1931. O papel da educação, no contexto da modernização da sociedade brasileira, foi, aos poucos, “afirmando-se como um serviço público e um importante instrumento para a construção de uma nova hegemonia” (SILVA, 2006, p. 31) em favor dos segmentos urbanos emergentes do processo de industrialização e urbanização que se desenvolvia no país.

A respeito da formação se dar em nível superior, Scheibe e Durli (2011) destacam duas iniciativas de transformação. Uma delas aconteceu no Rio de Janeiro, na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal (UDF), criada e coordenada por Anísio Teixeira, em 1935, que acabou se transformando num campo de experimentação e estudo de novos métodos e teorias a respeito da criança e do adolescente, com o objetivo de “contribuir para a construção de uma ciência pedagógica, adaptada às condições brasileiras e, assim, participar da construção de uma nova cultura profissional docente” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p.85). A outra iniciativa, realizada no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), cuja criação e coordenação foram de responsabilidade de Fernando de Azevedo em 1934, buscou dar continuidade ao que ocorria nos cursos normais anteriormente existentes, mantendo um caráter técnico e profissionalizante na formação dos profissionais para o magistério. As duas experiências, iniciadas na década de 1930, foram abortadas pelo golpe de 1937, no qual as instituições de ensino superior sofreram forte repressão.

O curso de pedagogia em nível superior efetivamente foi criado por meio do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, juntamente com a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em meio à reforma de Francisco Campos durante o governo de Getúlio Vargas. Sua criação possuía duas finalidades:

Formar técnicos em Educação para atuar junto à estrutura burocrática dos sistemas de ensino, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos e para o exercício da docência no ensino secundário e particularmente no normal, com o acréscimo de mais um ano de estudos denominados de Didática. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 86)

Esse esquema de formação, que visava formar bacharéis e licenciados para atuar em diferentes áreas, ficou conhecido como 3+1 (três mais um), sendo três anos para formação de bacharéis e um ano de estudos do curso de didática, formando então os licenciados (GATTI, 2010). Tal esquema dissociava o campo da ciência pedagógica do campo de conteúdo da didática. Dois critérios foram estabelecidos para o curso: a formação epistemológica, focada no trabalho investigativo e a profissionalização dos profissionais da educação.

Segundo Brzenzinski (2013), tais atribuições não foram atendidas, ficando o foco do curso apenas na formação prática e utilitária de professores secundários e normalistas. Enquanto o bacharelado de outros cursos recebiam três anos de conteúdo específico mais um para se tornar licenciado, o bacharelado em pedagogia recebia 3 anos de conteúdos gerais e 1 de didática para o licenciado. Dessa forma, ainda segundo Brzezinski (2013), sem conteúdo específico, a pedagogia acentuou a sua carência de identidade, o que a deixou numa situação de desprestígio frente às demais licenciaturas.

Entre o ano de criação do curso (1939) e o ano em que foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/1961, as políticas públicas estiveram voltadas à modernização da educação visando o crescimento econômico do país. Com deposição de Vargas em 1945, o processo de redemocratização do país retomou os princípios liberais na educação, apoiado na ideia de igualdade de oportunidade e educação como direito de todos, sendo da união a atribuição de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Houve, então, uma expansão das escolas primárias e dos cursos normais, bem como de várias universidades públicas e privadas e de escolas superiores. Entretanto, até 1961, o curso de pedagogia permaneceu sem alteração sob o esquema 3+1 (BRZEZINSKI, 2013).

Então, em 1961, foi aprovada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estava a 13 anos tramitando no congresso. Aires (2015) explica que, em decorrência desta lei, diversas normas referentes ao curso de pedagogia foram aprovadas, em

especial o Pareceres CEF 251/62, CFE 292/1962 e CFE nº 252/69.

O Parecer CEF 251/62 de autoria do professor Valnir Chagas, indicava as disciplinas que deveriam compor o currículo mínimo do curso de pedagogia, sendo elas: psicologia da educação, sociologia, história da educação, filosofia da educação e administração escolar. O parecer explicava ainda a respeito da organização curricular, que deveria ser formada pelo currículo comum e a parte diferenciada. Ou seja, a partir desse parecer, o curso de pedagogia passou a ter duração de quatro anos, sendo três dedicados à base comum e mais um dedicado ao estudo da didática e das práticas de ensino tornadas obrigatórias.

O segundo Parecer do CFE 292/1962, também de autoria do professor Valnir Chagas, definiu as matérias pedagógicas para a licenciatura que passaram a compreender parte da formação oferecida, ainda no antigo curso de didática, acrescida das disciplinas: psicologia da educação, elementos de administração escolar, didática e prática de ensino, realizadas em estágio supervisionado. Scheibe e Durlí (2011, p. 90) esclarecem que a “concomitância da parte pedagógica com a parte de conteúdo não se concretizou, permanecendo a oferta dos cursos vinculada à organização curricular do esquema 3+1”.

Questões relativas às tarefas e atribuições do pedagogo só começaram a ser trabalhadas no Parecer CFE nº 252/1069 e na Resolução CFE nº 2/1969, ambos de autoria de Valnir Chagas, instituindo os conteúdos mínimos e a duração do curso, bem como a trajetória curricular de acordo com as tarefas que os graduados pretendiam desempenhar por meio das habilitações, divididas em: Magistério do Ensino Normal; Orientação Educacional; Administração Escolar dividida em Administração de Escolas de 1º e 2º graus e Administração de Escolas de 1º Grau; Supervisão de Ensino dividida em, Supervisão de Escolas de 1º e 2º graus e Supervisão de Escolas de 1º Grau; e Inspeção Escolar também dividida em Inspeção de Escolas de 1º e 2º graus e Inspeção de Escolas de 1º Grau (SCHEIBE; DURLI, 2011). Em relação à duração do curso, fixaram-se duas modalidades: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas, destinada a formar os especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau.

Esta lei, em especial, muda o perfil de atuação do pedagogo, possibilitando não somente o trabalho como professor em sala de aula, mas na direção, supervisão e orientação escolar. É importante ressaltar que a base comum do curso constituía-se das mesmas disciplinas do bacharelado definidas pela legislação de 1962. Segundo Scheibe e Durlí (2011, p. 94), o curso de pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: “formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º grau”. A vigência do Parecer CFE nº 252/1969 e da Resolução CFE nº 2/1969 perdurou até a

aprovação da LDB 9.394/1996.

Segundo Gatti (2010), aconteceu em 1986 com a aprovação do Parecer nº 161 uma tentativa de reformulação do curso de pedagogia que facultava a oferta para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. A autora explica que algumas instituições, em sua maioria privadas, já vinham fazendo tal mudança, enquanto que a maior parte das instituições públicas mantinha a formação de bacharéis, nos moldes do modelo antigo 3+1. Com a publicação da segunda LDB – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional nº 9.294/96 em dezembro de 1996, Gatti (2010) esclarece que foram propostas alterações, tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. No que diz respeito aos aspectos legais, Scheibe e Durli explicam que o curso possuía dois objetivos principais:

Formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus. A preparação do professor primário em nível superior figurava-se como um “apêndice” das demais funções do curso, mas viável legalmente e possível de ser implantada no campo prático-institucional. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94)

Os parâmetros legais estabelecidos pela nova LDB/1996 davam ao curso de pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Já para a formação dos professores para a educação infantil e ensino fundamental, foram criados os ISE – Instituto Superior de Educação, além do curso normal.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em relação ao curso específico de graduação em pedagogia, após inúmeros debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 2006, a resolução nº 1 de 15/05/2006, contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos, percebendo-os como licenciatura com a atribuição de formar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ainda no ano de 2006, ocorreu o fim das habilitações por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, em seu Art. 10, a saber: “As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução” (BRASIL, 2006, p. 5).

O documento mais recente intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica” (2015) legisla e explica que a formação em pedagogia leva à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no

ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com a integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Desse modo, vimos que a identidade do curso de pedagogia foi, ao longo dos anos, adaptando-se às necessidades educativas que prevaleceram em diversos momentos da história da educação no Brasil e ainda hoje sofre diversas críticas e passa por inúmeras discussões a respeito da formação. Questões ainda não resolvidas desde a criação ainda permanecem latentes na atual estrutura de formação, como, por exemplo: a efetiva relação entre teoria e prática; disciplinas específicas que realmente tratem da educação infantil; e qual seria o foco do curso de pedagogia, o docente ou/e o pedagogo. Novas legislações surgiram tentando melhorar algumas dessas questões, além de apaziguar os ânimos da sociedade acadêmica que tanto tem clamado por mudanças. Veremos as novas discussões a seguir.

### **1.1 Legislação Atual: potencialidades e desafios**

Após breve reflexão a respeito do percurso de constituição do curso de pedagogia, no Brasil, apresentada nas páginas anteriores, trataremos de algumas questões atuais sobre as legislações que regem os cursos. São elas:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e suas emendas constitucionais.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas alterações, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.
- Parecer CNE/CP nº 5/2005, que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de pedagogia.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Em relação ao ensino superior, a constituição Federal (1988), no Art. 207, esclarece que as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).

O Art. 61 da LDB (1996) trata dos profissionais da educação escolar básica<sup>2</sup>, considera-os como quem está em efetivo exercício e tenha sido formado em cursos reconhecidos, sendo eles: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; atuantes na área educativa que sejam portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 1996).

Especificamente em relação à formação docente para atuar na educação básica, a LDB (1996) trata em seu Art. 62, que tal formação pode acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, que é admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Em se tratando da formação dos profissionais de educação para a administração, o planejamento, a inspeção, a supervisão e a orientação educacional para a educação básica, a LDB (BRASIL, 1996) define em seu Art. 64 que esta será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino. Scheibe e Durlí (2011) explicam que esse artigo indica para o curso de pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante com o intuito de formar especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino.

O CNE/CP nº 5/2005 estabelece que a formação oferecida nos cursos de pedagogia deve abranger “**integradamente** à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6, grifo nosso). Segundo o parecer, a formação do licenciado em pedagogia deve fundamentar-se no trabalho pedagógico realizado em

---

<sup>2</sup> No Brasil, a educação escolar é formada pela educação básica e a educação superior. Portanto, a etapa da educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

espaços escolares e não escolares, tendo sempre a docência como base dos processos educativos. Neste sentido, a docência é compreendida nas DCN's (2006) como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p. 1)

A base da formação é a docência, entendida num sentido ampliado que se articula com as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas em espaços escolares e não escolares. Ou seja, não se trata de um docente que ministra aulas em escolas simplesmente, mas um docente em condições de trabalhar em diferentes espaços pedagógicos, podendo participar da gestão e produzir conhecimento na área (DEVECHI, 2017, no prelo). Neste sentido, Cruz (2011) reforça em relação às DCN's (2006) que a mudança mais relevante em relação à identidade do pedagogo é a extensão da prática educativa para além dos muros da escola, ampliando o seu campo de atuação.

A Resolução do CNE/CP nº 1/2006 em seu Art. 4º define que 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, 2006, p. 2). Deste modo, o pedagogo formado no curso de pedagogia é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da educação, possuindo de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador (DEVECHI, 2017, no prelo). A Resolução CNE/CP nº 1/2006 ainda estabelece em seu artigo 5º, nos incisos I, II, III, IV e VI, que os egressos do curso de pedagogia devem estar aptos a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria; IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano. (BRASIL, 2006, p.11)

Em relação ao que diz o inciso VI sobre o ensino de diferentes matérias, Gatti (2010) alerta que os conteúdos referentes a tais disciplinas aparecem esporadicamente nos currículos dos cursos de pedagogia e que, quando presentes no currículo, são abordados de forma genérica ou superficial. A autora ainda esclarece, em relação ao inciso II, que poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. Nesse sentido, ela defende que os currículos dos cursos de pedagogia precisam construir as bases docentes extremamente fundamentadas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Após a realização de uma pesquisa em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos e conjunto amostral composto por 71 cursos de licenciatura presenciais em pedagogia, distribuídos em todo o país, Gatti (2009) alerta para a dificuldade de preparar o professor para todas as áreas nas quais o curso se propõe a formar. Ela afirma que “pede-se que o currículo propicie o conhecimento da escola, conhecimento do ensino, porquê ensinar, conhecimentos para ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da escola [...]”, além dos aspectos disciplinares citados nas diretrizes em que o pedagogo deve saber lidar com “aspectos da sociologia, da política, da filosofia, psicologia, antropologia, comunicação, linguagens. Nada mais complexo. Continuaremos na superficialidade, no faz de conta?” (GATTI, 2009, p. 100). Ou seja, segundo a autora, os dados e a realidade atual alertam que os modelos de currículo vigente estão distantes das exigências das legislações.

Em relação à estrutura e organização do curso de pedagogia, a Resolução (2006) traz em seu Art. 6º que, respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o curso será composto por: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e um núcleo de estudos integradores (BRASIL,

2006). O núcleo de estudos básicos, entre outras coisas, articulará a aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, buscando a observação, a análise, o planejamento, a implementação e a avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares. Busca-se aplicar em práticas educativas os conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial. O núcleo de estudos básicos também é responsável pelo estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas, e de processos de organização do trabalho docente (BRASIL, 2006).

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos é voltado para as áreas de atuação profissional de acordo com o definido nos projetos políticos pedagógicos de cada instituição, propiciando, entre outras ideias, o “estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras” (BRASIL, 2006, p. 4). Já o núcleo de estudos integradores busca propiciar enriquecimento curricular por meio da participação em: seminários e estudos curriculares; projetos de iniciação científica; monitoria e extensão; atividades práticas em diferentes áreas do campo educacional; e atividades de comunicação expressão cultural (BRASIL, 2006).

De acordo com o Art. 7º, o curso de licenciatura em pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, englobando os três núcleos de estudos citados, assim organizados:

Quadro 1 – Carga horária do curso de graduação em pedagogia

<b>CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA</b>		
Carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em:		
2.800 horas	Atividades realizadas de acordo com as disciplinas	Ex.: seminários, pesquisas, consultas à biblioteca, visitas a instituições, atividades práticas e grupos de estudo.
300 horas	Estágio Supervisionado	Prioritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ou em outras áreas contempladas pelo projeto pedagógico da instituição.
100 horas	Conhecimentos da área de interesse pessoal	Ex.: pesquisa, atividades de extensão, monitoria, palestras e congressos.

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados na Resolução CNE/CP nº 1/2006 e do Parecer CNE/CP nº 5/2005.

Em relação ao estágio supervisionado, vale salientar que a Resolução está de acordo com o Art. 65 da LBD/1996, definindo que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996, p. 21).

As DCN's continuam tratando sobre o assunto no Art. 8º inciso IV, definindo que o estágio supervisionado deve ser realizado prioritariamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na educação profissional na área de serviços e de apoio escolar; na EJA - Educação de Jovens e Adultos; na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; e em reuniões de formação pedagógica.

Gatti (2010) afirma que, após a realização de diversas pesquisas, é possível concluir que os estágios supervisionados padecem de imprecisões e incertezas, dificultando uma análise do que realmente acontece nesses espaços que deveriam ser de aprendizagem. Segundo a autora, a maior parte dos estágios envolve atividades apenas de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de pedagogia nas escolas.

Diante das discussões e dos movimentos realizados em torno das Diretrizes Nacionais para formação de professores da escola básica de 2002 e das Diretrizes Nacionais para os cursos de pedagogia de 2006, evidenciou-se a necessidade de articular o ensino superior e a escola básica. Somados as metas do Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio de 2014/2024 que busca melhoria na formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica<sup>3</sup>, foi aprovada, em 2015, a Resolução do CNE/CP nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, e para a formação continuada, e apresenta diversos elementos das diretrizes citadas acima, bem como da LDB.

Basicamente, a Resolução (2015) concorda com o Parecer 5/2005 em relação ao conceito de docência na pedagogia, porém esclarece quanto ao entendimento de currículo como um conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados diversos no espaço social, contribuindo para a construção da “identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum, e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho” (BRASIL, 2015, p. 2).

Em relação à estrutura e organização curricular, também em consonância com o Parecer 5/2005, a Resolução 2/2015 traz em seu Art. 12º que, respeitando a diversidade

---

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 -2020 indica como estratégia da meta 12: que as instituições deverão assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o curso será composto por: I - um núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - um núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular; III - e um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino (BRASIL, 2015). De acordo com o Art. 13º, o curso de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo oito semestres ou quatro anos, englobando os dois núcleos de estudos citados, assim organizados:

Quadro 2 – Carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica

<b>CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES</b>		
Carga horária mínima de 3.200 horas, distribuídas em:		
Pelo menos 2.200 horas	Atividades formativas estruturadas pelo núcleo de estudos de formação geral e núcleo de estudos integradores	
400 horas	Prática como componente curricular distribuída ao longo do processo formativo	
400 horas	Estágio supervisionado	Ex.: na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas
200 horas	Atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse do estudante	Ex.: iniciação científica, iniciação à docência, extensão e monitoria

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No quadro acima, percebe-se um avanço em relação à distribuição e organização das horas previstas no currículo, aumentando o tempo destinado às atividades e experiências práticas. Apesar de mantido o total de no mínimo 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, o currículo compreende: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da

instituição; 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo III.

É interessante reconhecer que, ao longo de todo o texto, a Resolução (2015) trata da “formação inicial de **professores** para a educação básica”, reafirmando e reconhecendo o papel do professor enquanto docente em sala de aula, sem deixar de considerar os outros ambientes e possibilidades de atuação do pedagogo. Por exemplo, em seu Art. 8º, a Resolução 2/2015 define o que se espera do egresso nos cursos de formação inicial em nível superior, entre várias funções: a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e coordenando projetos e programas educacionais (BRASIL, 2015). Vale ressaltar que, segundo o Art. 22 da mesma resolução, os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar à nova norma no prazo de dois anos, a contar da data de sua publicação.

Scheibe e Durlí (2011) demonstram que o curso de pedagogia numa concepção sócio-histórica, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE – e entidades parceiras, está fundamentado em uma organização curricular que possui rígida formação teórica e interdisciplinar, oferecida em, no mínimo, 3.200 horas de estudos, distribuídas em, pelo menos, quatro anos letivos. Também se tem como base a unidade entre teoria e prática, ao longo de todo o curso, em um percurso curricular unificado, não prevendo habilitações e tendo a docência como base da formação. Percebe-se que a concepção defendida pelas autoras aproxima-se do mais recente documento para a formação inicial de professores para a educação básica, reconhecendo a docência de forma ampliada, permitindo que o profissional trabalhe em ambientes escolares e não escolares. Assim, a respeito da área de atuação do pedagogo e de sua importância nos mais diferentes ambientes de trabalho, justifica Silva (2007, p. 3021).

Os sindicatos contratam Pedagogos para ministrar cursos, elaborar projetos e planejamentos sobre as ações da organização. Nos Órgãos Judiciários, o Pedagogo atua nas varas da Infância e adolescência integrando equipes psicossociais. Nas emissoras de TV e Rádio, o Pedagogo é responsável pela área de Difusão Cultural, elaboração de mensagens educativas sobre variados temas tais como: educação ambiental, AIDS, drogas, saúde etc. além de análise da programação infantil.

Conclui-se que, tendo como foco a melhoria da educação básica, as novas DCNs (2015) reafirmam uma base comum nacional para a formação inicial e continuada, objetivando garantir uma formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e

interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimento científico, estabelecendo a unidade entre teoria e prática, considerando o trabalho como princípio educativo na formação profissional e a pesquisa como princípio cognitivo e formativo (DEVECHI, 2017, no prelo).

## **1.2 O Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília**

### ***1.2.1 A Universidade***

A história da criação e construção da UnB acompanha a própria criação de Brasília. A universidade federal foi criada quando o DF tinha apenas dois anos. O projeto original de Brasília já previa um espaço para a UnB, porém surgiram empecilhos para colocá-lo em prática, pois políticos e autoridades temiam que os estudantes se interessassem em interferir na vida política da cidade por conta da proximidade da universidade com a esplanada dos ministérios. Em 15 de dezembro de 1961, o presidente da República João Goulart sancionou a Lei 3.998, autorizando a criação da universidade, que instituiu em seu artigo 1º o nome “Fundação Universidade de Brasília”. Em 1962, foi criado o Plano Orientador, uma espécie de Carta Magna que definia as regras, a estrutura e a concepção da universidade. Tal plano ainda está em vigor até os dias de hoje e foi a primeira publicação da Editora da UnB.

A construção do campus na Asa Norte, se deu por meio de três inigualáveis mentes: Anísio Teixeira<sup>4</sup>, responsável por planejar o modelo pedagógico, assumindo o cargo de primeiro reitor da universidade; Darcy Ribeiro<sup>5</sup>, responsável por definir as bases da universidade; e Oscar Niemeyer<sup>6</sup>, responsável por transformar as ideias em prédios. Os responsáveis pela construção e criação da UnB desejavam criar uma experiência educadora, unindo o ensino à pesquisa tecnológica, visando melhorar a realidade brasileira por meio da formação de profissionais engajados com a transformação do país. Darcy Ribeiro (1978, p. 41) afirma que:

---

<sup>4</sup> Anísio Teixeira: jurista, intelectual, educador e escritor. Foi um personagem central e fundamental na história da educação do Brasil nas décadas de 20 e 30, criando o movimento da Escola Nova e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, sempre em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório.

<sup>5</sup> Darcy Ribeiro: antropólogo, escritor e político brasileiro, foi o responsável pelo projeto de lei que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9394/96.

<sup>6</sup> Oscar Niemeyer: famoso e renomado arquiteto brasileiro.

Nossa meta era, portanto, criar aquela universidade que em lugar de apenas refletir o atraso cultural e a desigualdade social, antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã. A Universidade como instituição é o útero onde geram as castas dirigentes e seus servidores intelectuais.

Tais ideais estão presentes, hoje, no Estatuto e Regimento Geral da UnB (2011), documentos que estabelecem as regras que regem e organizam a instituição em sua totalidade. O artigo 3º reafirma que, “são finalidades essenciais da Universidade de Brasília o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.” (UNB, 2011).

Atualmente, a universidade é constituída por 26 institutos e faculdades, além de 21 centros de pesquisa especializados divididos em quatro campi espalhados pelo Distrito Federal, são eles: Darcy Ribeiro, no Plano Piloto, Planaltina, Ceilândia e Gama. Ao todo<sup>7</sup>, a instituição oferece 154 cursos em nível de graduação, sendo 31 noturnos e 10 a distância. A universidade ainda dispõe de 86 cursos de mestrado e 66 de doutorado. Atualmente, a UnB possui 2.695 professores e 2.623 técnicos-administrativos. Em relação aos alunos, ela tem 36.372 matriculados nos cursos do campus Darcy Ribeiro, 2.131 no campus de Ceilândia, 2.095 alunos do campus do Gama, 1.398 alunos do campus de Planaltina e 1.344 alunos dos nove cursos oferecidos na modalidade de ensino de graduação a distância, em 31 municípios/polos da UAB - Universidade Aberta do Brasil. A universidade ainda possui 7.576 estudantes de pós-graduação.

A UnB (2011) tem como missão “Ser uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social”. Também possui como visão de futuro, segundo o Novo Anuário Estatístico (UNB, 2015, p. 21) “estar entre as melhores universidades do Brasil, inserida internacionalmente, com excelência em gestão de processos que fortaleça o ensino, pesquisa e extensão”. Segundo o artigo 4º do Regime Geral, a universidade organiza e desenvolve suas atividades, de acordo com os seguintes princípios:

---

<sup>7</sup> Dados retirados do “Novo Anuário Estatístico da UnB – 2015” referente ao período de 2010 a 2014.

I natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade do Estado; II liberdade de ensino, pesquisa e extensão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza; III indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; IV Universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; V garantia de qualidade; VI orientação humanística da formação artística, literária, científica e técnica; VII intercâmbio permanente com instituições nacionais e internacionais; VIII incentivo ao interesse pelas diferentes formas de expressão do conhecimento popular; IX compromisso com a democracia social, cultural, política e econômica; X compromisso com a democratização da educação no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso, e com a socialização de seus benefícios; XI compromisso com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; XII compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente. (UNB, 2011, p. 9-10)

Para cumprir com tais princípios, a UnB observa os ideais da gestão democrática, de descentralização e de racionalidade organizacional, conforme estabelece em seu Estatuto (UNB, 2011). A universidade possui três pilares norteadores, o ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Estatuto (2011), em relação ao ensino, os cursos de graduação têm como objetivo a formação de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores e os cursos de pós-graduação têm como objetivo a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível. Quanto à pesquisa, pretende-se produzir, criticar e difundir conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos, associando-a ao ensino e à extensão. Sendo assim, a extensão tem como objetivo intensificar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico.

O ensino na Universidade de Brasília, em suas atividades didático-científicas, é organizado em cursos de graduação, pós-graduação e extensão. As unidades acadêmicas e Faculdades organizam-se por áreas amplas de conhecimento em que há tradição consolidada na universidade. Cada faculdade é responsável por organizar as matérias de seus currículos dos cursos regulares, de acordo com a legislação vigente, na forma de disciplinas ofertadas nos períodos letivos previstos no calendário acadêmico da universidade. De acordo com o Parágrafo único do artigo 73 do Regimento Geral (UNB, 2011, p. 59), “entende-se por disciplina o conjunto de estudos e de atividades correspondentes a um programa de ensino, com um mínimo prefixado de horas”. Portanto, o programa de cada disciplina recebe o nome de plano de ensino que deve ser elaborado pelo respectivo departamento do curso, com aprovação do colegiado. Todos os planos de ensino devem conter uma ementa dos temas que estão presentes nele, bem como os assuntos que serão trabalhados ao longo da disciplina,

além dos critérios de aprovação e de menção, tais como número de provas, trabalhos, exercícios, atividades e cronograma do semestre.

O controle da padronização curricular, como previsto no artigo 73, se dá pelo sistema de créditos, correspondendo 1 (um) crédito a cada 15 (quinze) horas-aula. O parágrafo único do artigo 75 define que “a hora-crédito corresponde a 55 (cinquenta e cinco) minutos, no mínimo, para atividades de ensino diurnas, e a 50 (cinquenta) minutos, para atividades de ensino noturnas, em trabalho efetivo sob coordenação docente.”. Vale ressaltar que o estudante é obrigado a frequentar, no mínimo, 75% das aulas de cada disciplina em que estiver regularmente matriculado.

O currículo dos cursos da UnB é composto por um conjunto de exigências que buscam integralizar conteúdos curriculares e uma carga horária total do curso. As disciplinas do currículo são diferenciadas em obrigatórias, obrigatórias seletivas e optativas. Além dessas, cada curso tem uma carga curricular em módulo livre, opcional, que pode ser adquirida individualmente pelo estudante, por meio de disciplinas de outros cursos pertencentes à universidade (UNB, 2011).

Existem sete formas diferentes para ingressar na UnB nos cursos presenciais de graduação, são elas: Vestibular Tradicional; PAS - Programa de Avaliação Seriada; VestHE - Certificação de Habilidades Específicas; Vestibular Indígena; SISU - Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação; Vagas Remanescentes; e Vestibular para licenciatura em Educação no Campo. Após entrar na universidade, o estudante encontrará mecanismos de apoio à sua permanência e conclusão do curso, como: programas de assistência estudantil; programa de acesso à alimentação; programa de acesso à moradia estudantil; bolsa permanência do governo; auxílio socioeconômico da UnB; auxílio emergencial; programa de acesso à língua estrangeira; vale livro, entre outros.

### **1.3 Faculdade de Educação – proposta pedagógica e curricular atual**

A FE/UnB foi a primeira Faculdade de Educação do Brasil, construída em 1963; possuía lugar de destaque no plano original da universidade. Composta por três prédios, FE-1, FE-3 e FE-5, onde, no passado, funcionavam os primeiros cursos de graduação, o auditório Dois Candangos e a própria Reitoria. O curso de pedagogia foi reconhecido em dezembro de 1972 pela Universidade de Brasília, seguindo o que estava previsto na legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, em que o curso oferecia as habilitações: magistério do 2º

grau; supervisão escolar; orientação educacional; administração escolar; inspeção escolar; e a partir de 1975, tecnologia educacional. Até então, o curso era apenas diurno e presencial. A oferta do curso de pedagogia no período noturno teve início em 1994. A estrutura organizacional da FE continua a mesma desde a Reforma Educacional que aconteceu em 1968, possuindo três departamentos: MTC – Métodos e Técnicas, TEF – Teorias e Fundamentos, e PAD – Planejamento e Administração. Após alguns anos, a FE tornou-se o espaço acadêmico para o desenvolvimento do curso de pedagogia, contemplando as demais licenciaturas presentes na universidade que buscam a Faculdade de Educação para realizar disciplinas como didática e psicologia da educação.

A atual organização curricular do curso de pedagogia da Faculdade de Educação entrou em vigor no 2º semestre de 1988, tendo como principal característica a introdução da formação do magistério para o ensino fundamental. Em 1996, foi lançada a Resolução 219/96 determinando que os créditos em disciplinas obrigatórias não podem ultrapassar 70% do total. Tendo em vista que a estrutura do currículo deveria se adaptar a tal exigência, o corpo docente da FE decidiu iniciar uma reformulação curricular em 1997. Tal processo esteve associado a um movimento em nível nacional, acompanhando as discussões das DCN's. Após cinco anos de reflexões e discussões, chegou-se a um documento final sistematizando as ideias e contribuições dos docentes, que é o atual Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, datado de dezembro de 2002.

Em relação às opções teórico-metodológicas, o Projeto Acadêmico (2002) explicita como proposta curricular a articulação de elementos filosóficos, teóricos, metodológicos, entre outros, referentes aos ideais de formação, levando em consideração o contexto sócio-histórico do momento. O projeto ainda adverte que o processo de formação, de forma alguma, pode ser reduzido a apenas um processo de instrução, elucidando que:

Não se trata apenas de formatar indivíduos ou profissionais competentes num determinado saber ou fazer, mas de ajudar a formar pessoas e cidadãos política e emocionalmente amadurecidos, contribuindo para desenvolver os comportamentos profissionais (técnicos, científicos e filosóficos), sociais e políticos e afetivos e espirituais (relativos à vida pessoal e íntima). (UNB, 2002, p. 8)

Neste sentido, o Projeto Acadêmico (UNB, 2002, p. 08) possui um referencial teórico e metodológico que embasa o projeto de formação do curso de pedagogia por meio das ideias

de Edgar Morin<sup>8</sup>, apostando que em suas teorias “encontram-se elucidações para as grandes questões postas ao homem contemporâneo, situando-o na sua filiação à espécie de organização social, articulando esta num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas que atualizam o processo de hominização”. Segundo o Projeto, as ideias relativas à teoria da complexidade, permitem repensar novos caminhos para a ação formadora, bem como para compreender o mundo em que ela está inserida. Neste sentido, segundo o Projeto Acadêmico (2002):

Para ser possível compreender a complexidade humana, admite-se todos os níveis do real: físico, biológico, antropológico, sócio-político. Cada vez que se tenta reduzir a complexidade humana a um destes níveis, não se faz jus à complexidade e, por conseguinte, não se contempla o ser humano total. Todos os “ismos” presentes na linguagem científica atestam a disjunção, o isolamento, a separação, a dicotomização e o dualismo como referência absoluta. (UNB, 2002, p. 8).

Ou seja, a pedagogia baseada no pensamento complexo busca aporte teórico em todas as correntes pedagógicas, possuindo visão metodológica de inspiração e recorte filosófico (UNB, 2002). O projeto também se utiliza das ideias de Morin em relação ao conceito de cultura escolar e acadêmica, que não se limita a reproduzir saberes, comportamentos e finalidades previamente definidas, mas acredita num ideal de cultura criativa e poética, ligada a impossibilidade de um saber em educação metodologicamente homogêneo, uma vez que a educação é naturalmente um processo instável e multidimensional (UNB, 2002).

Portanto, com base em tais fundamentações teóricas, de acordo com o Projeto Acadêmico (2002), a faculdade possui como missão formar educadores capazes de intervirem na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Ainda segundo o projeto, são objetivos do curso de pedagogia (UNB, 2002, p. 09):

1. Formar profissionais capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência.
2. Formar profissionais conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos.

---

<sup>8</sup> Edgar Morin: nasceu em 1921, é antropólogo, sociólogo e filósofo francês. Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O método* (6 volumes), *Introdução ao pensamento complexo*, *Ciência com consciência* e *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*.

3. Preparar educadores capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais.
4. Formar profissionais comprometidos com seu processo de autoeducação e de formação continuada.

O Projeto Acadêmico (UNB, 2002) concebe o currículo como algo aberto e em constante movimento, que privilegia tanto o processo formativo quanto os resultados a serem alcançados. Desse modo, o currículo do curso contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem: gestores da prática educativa em áreas hospitalares, escolas, empresas, movimentos sociais, organizações militares e planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas para educação básica. Ou seja, o curso organiza-se em torno do fluxo curricular, enfatizando a ideia de fluidez e flexibilidade. O Quadro 2, apresentado a seguir, demonstra a organização do currículo:

Quadro 3 – Currículo de graduação em pedagogia - UNB

<b>CURRÍCULO DA HABILITAÇÃO – GRADUAÇÃO</b>		
Curso:	60	Pedagogia
Habilitação:	9229	Pedagogia
Nível:	GR	Graduação
Currículo Vigente em:	2001/2	
Reconhecido pelo MEC:	Sim	
Duração:	Plena	
Créditos por período:	Mínimo 12	Máximo 30
Créditos exigidos:	214	
Módulo livre:	24	

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2003.

O curso resultará em um diploma de licenciatura em pedagogia, englobando a formação de profissionais para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares como, por exemplo, para atuar em orientação educacional, além das áreas não escolares. A duração do curso é de quatro anos, podendo ser maior em respeito às individualidades dos alunos. Possuindo carga horária de 3.200 horas (214 créditos), o currículo do curso é o mesmo para os turnos diurno e noturno, exigindo no mínimo 214 créditos (3.200 horas), assim dispostos: 120 (1.800 horas) destinados a matérias obrigatórias, sendo que dentro desses 120 créditos, 16 (240 horas) são destinados ao período de estágio; 70 créditos (1.050 horas) para as matérias optativas e 24 créditos (360 horas) destinados ao módulo livre. Esses 24 créditos (360 horas) podem ser utilizados por meio de disciplinas em outras faculdades da Universidade de Brasília, assim

como em atividades de extensão. Atualmente, tais atividades são chamadas de Estudos Independentes e, de acordo com as Orientações Para Estudos Independentes nº. 1/2004, são: cursos e seminários realizados na UnB ou em outras instituições; participação em eventos científicos ou acadêmicos; atividades desenvolvidas na direção de organizações estudantis; e trabalhos realizados na edição da revista Linhas Críticas, da FE, ou em outros periódicos.

A formação acadêmica dos estudantes, ao longo do curso de pedagogia, compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, por meio de conhecimentos teórico-práticos no campo educativo. Articulando conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, culturais e históricos (UNB, 2002). É de suma importância ressaltar que o Projeto Acadêmico (2002) enfatiza que a formação docente é a base da formação profissional do pedagogo, possuindo uma perspectiva ampliada em relação ao seu campo de atuação. Nesse sentido, o Projeto Acadêmico remete aos três polos de formação, sendo eles:

1) o polo da práxis, com a vivência da prática educativa na sua concretude, alimentada sobretudo pelos projetos; 2) o polo da formação pedagógica, constituído pelos estudos de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, bem como Arte-Educação, Organização do Trabalho Docente, Processo de Alfabetização e Processos de Administração da Educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; 3) o polo das Ciências da Educação, que Oferecem os marcos teórico-conceituais mais amplos, indispensáveis para interpretação e a elucidação das práticas educativas. (UNB, 2002, p. 12)

Tais polos se dariam por meio da formação baseada em projetos<sup>9</sup>, sendo esta a mais importante mudança na proposta curricular do Projeto Acadêmico (2002). Tendo como enfoque a intenção de unir teoria e prática, o currículo do curso permite que o processo de formação ocorra de modo gradual por meio dos projetos. A ideia é que a formação se dê do primeiro ao último semestre e leve ao trabalho final de conclusão de curso. Desta forma, o Projeto Acadêmico (2002) esclarece que os projetos são “atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão e de busca bibliográfica” (UNB, 2002, p. 13) ao longo do percurso formativo. A atual organização curricular do curso de pedagogia,

---

<sup>9</sup> Projetos: atividades orientadas, de observação, regência, investigação, extensão e busca bibliográfica. Tendo sempre como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e situações educativas acontecem (FE, 2002).

exposta no Projeto Acadêmico, demonstra proximidade com o proposto no Parecer CNE/CP nº. 05/2005, ao afirmar que:

O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. [...] Por conseguinte, na ampliação destas diretrizes curriculares, há que se adotar como princípio o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. [...] Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação. (UNB, 2005, p.10)

A formação nos projetos possui as seguintes características: articulação entre ensino, pesquisa e extensão; tais projetos devem ser desenvolvidos em diferentes áreas temáticas, cada qual envolvendo uma determinada equipe de professores; além de também serem vivenciados ao longo de oito semestres, culminando no trabalho final de conclusão do curso (UNB, 2002), conforme quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Projetos

<b>Projeto</b>	<b>Semestre</b>	<b>Créditos</b>	<b>Tipo de Disciplina</b>	<b>Objetivo</b>
Projeto 1	1º semestre	4 (60 h)	Obrigatória	Estudar sobre o curso de pedagogia
Projeto 2	2º semestre	4 (60 h)	Obrigatória	Tarefa do pedagogo e da pedagogia
Projeto 3 – fase 1	3º semestre	6 (90 h)	Obrigatória	Atividade de pesquisa
Projeto 3 – fase 2	4º semestre	6 (90 h)	Obrigatória	Atividade de pesquisa
Projeto 3 – fase 3	5º semestre	6 (90 h)	Optativa	Atividade de pesquisa
Projeto 4 – fase 1	6º semestre	8 (120 h)	Obrigatória	Estágio
Projeto 4 – fase 2	7º semestre	8 (120 h)	Obrigatória	Estágio
Projeto 5	8º semestre	8 (120 h)	Obrigatória	Trabalho final de conclusão do curso

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, 2002, e da obra de Aires, 2015.

O Projeto 1 é voltado a uma iniciação da vida universitária, conhecendo a estrutura e organização da FE, bem como o currículo de pedagogia. O Projeto 2 estaria voltado à compressão do significado de ser pedagogo e o que é a pedagogia, buscando investigar e aprofundar assuntos relativos à educação e à pedagogia. Já o Projeto 3 estaria voltado a uma vivência prática do fazer pedagógico em diferentes contextos institucionais, articulando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Projeto 4 refere-se ao estágio supervisionado em que o aluno encontra práticas educativas tanto no contexto escolar formal, em instituições públicas, particulares ou em organizações e movimentos sociais, quanto em espaços não escolares. Por fim, o Projeto 5 é o espaço para a elaboração do TCC - Trabalho Final de Conclusão de Curso.

Arelado aos projetos, o fluxo curricular é composto pelas disciplinas obrigatórias e optativas, sendo as obrigatórias: Administração das Organizações Educativas; Antropologia e Educação; Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE; Avaliação Educacional; Ciências para início de Escolarização 1; Didática 1; Escolarização de Surdos Libras; Filosofia da Educação; Geografia para início de Escolarização 1; História para início de Escolarização 1; História da Educação; História da Educação Brasileira; LING para início de Escolarização 1; Matemática para início de Escolarização 1; O Educando com Necessidades Educacionais Especiais; Organização da Educação Brasileira; Orientação Educacional; Orientação Vocacional Profissional; Perspectiva do Desenvolvimento Humano; Pesquisa em Educação 1; Políticas Públicas de Educação; Processo de Alfabetização; Projeto 1 – Orientação Acadêmica Individual; Projeto 2 – Projeto ENS; Projeto 3 – ProjIndi 1; Projeto 3 – ProjIndi 2; Projeto 4 – Proj DOC 1; Projeto 4 – Proj DOC 2; Projeto 5 – Trabalho Final de Curso; Psicologia da Educação 1; e Sociologia da Educação. Acrescenta-se a todas essas disciplinas as optativas oferecidas dentro e fora da FE, sendo elas mais de 323 opções que podem variar de acordo com os estudos que os docentes da faculdade vêm articulando, bem como com o interesse pessoal de cada estudante.

Em consonância com o que estabelece o Art. 74 do Regime Geral da UnB, o programa de cada disciplina, sob a forma de plano de ensino, é elaborado pelo respectivo departamento, com aprovação do colegiado do curso, sendo que cada programa deve ser composto por uma ementa dos temas nele incluídos. O Projeto Acadêmico concebe como parte fundamental o conjunto de concepções referentes aos processos avaliativos, sendo elas organizadas em três dimensões: avaliação dos processos de aprendizagem; avaliação do curso como um todo, privilegiando a organização do fluxo curricular, seu desempenho e suporte; e avaliação da FE concebida como espaço institucional onde ocorrem os processos formativos. Por fim, o

Projeto Acadêmico busca fundamentar o curso de pedagogia com aporte teórico, metodológico e político para inserção do pedagogo no mundo do trabalho, capacitado para contribuir com as transformações inerentes ao campo social. Questionar, intervir e modificar são ações constantes e pertinentes ao papel do educador na sociedade brasileira e o curso de pedagogia deve instigar tal perspectiva ao longo da formação do seu estudante (UNB, 2002).

Após tais constatações, o presente trabalho percebeu a necessidade de rever dados mais atuais a respeito da formação. Analisamos novamente os dados do Enade, inspirados nos estudos realizados por Gatti e Barreto (2009), buscando compreender melhor o perfil e o entendimento dos estudantes a respeito do curso de pedagogia na UnB. Considerando que o conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes a partir dos resultados obtidos nesse exame, que são divulgados anualmente para os cursos que tiveram estudantes concluintes participantes do exame. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível.

Os dados do Enade 2014<sup>10</sup> revelam em relação aos estudantes de pedagogia da UnB que dos 188 inscritos, 122 realizaram as provas levando o curso à nota 4. A maior parte dos alunos se considera de cor branca (45%) e a minoria amarelo de origem oriental (0,8%). 23% dos estudantes respondeu ter renda familiar de 6 a 10 salários mínimos enquanto que apenas 8,2% possuem apenas até 1,5 salários mínimos. 57,4% dos estudantes cursaram todo o ensino médio em escola pública e 31,1% em escola particular. Apenas 35,2% dos estudantes afirma que os planos de ensino apresentados pelos professores da graduação contribuíram para as suas atividades acadêmicas e estudos, sendo que apenas 28% acredita que o curso favoreceu a articulação do conhecimento teórico com as atividades práticas.

Alguns trabalhos já foram realizados com o intuito de analisar, avaliar ou compreender melhor o atual Projeto Acadêmico. Destacamos: “O currículo do curso de pedagogia da UnB na visão de seus docentes”, realizado por Camila Ortiz em 2011. Após realização de Survey com 39 docentes do curso, os resultados da pesquisa indicaram que não há consenso entre os professores sobre o profissional que se quer formar nem sobre o melhor caminho a seguir para alcançar esse objetivo. A maioria demonstrou restrições ao atual currículo, segundo a autora, “Dois blocos de opinião puderam ser identificados. De um lado, os que acreditam em uma formação generalista; de outro, os que acreditam que esta formação não qualifica o pedagogo

---

<sup>10</sup> Os dados do Enade 2014 são os últimos disponibilizados pelo governo até a data de 26/02/2017. Dados disponíveis em: <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>

para as demandas dos postos de trabalho em que irá atuar” (ORTIZ, 2011, p. 77). O que demonstra a necessidade de mudanças na atual estrutura de formação.

Outro estudo relevante é o intitulado “A formação do pedagogo no curso de Pedagogia da UnB: o currículo e a prática pedagógica de seus egressos”, que foi realizado por Ana Carla Oliveira, em 2011. Após aplicação de 28 Surveys com egressos e formandos do curso, os resultados apontaram para a necessidade de rever algumas questões no currículo, tendo em vista os apontamentos daqueles que exercem a profissão. Um exemplo seria a “reelaboração da parte do currículo que se refere aos processos de alfabetização, uma vez que 77% dos participantes da pesquisa não se encontravam em condições de alfabetizar uma criança e/ou adulto assim que se formaram” (OLIVEIRA, 2011, p. 104).

Destaca-se, também, o trabalho “Um olhar reflexivo no currículo do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília: trajetória de egressos”, realizado por Elaine Moreira em 2013. A pesquisa buscou cumprir dois objetivos principais, descobrir se o egresso se considera preparado pelo processo formativo para atuar profissionalmente e buscar contribuições, por meio da ótica dos egressos, para melhorar o currículo. Após aplicação de 43 questionários, a autora conclui que para 30% dos participantes do estudo, o currículo preparou para a atuação profissional, enquanto que para 70% dos pesquisados o currículo não os preparou. Em relação à sugestão, os participantes acreditam que o currículo necessita de mais atividades práticas.

As três pesquisas foram realizadas por formandas do curso de pedagogia da UnB que perceberam a necessidade de pesquisar tais problemas ao longo da sua formação. Ambas acreditam que tais estudos podem contribuir para melhorar a atual estrutura, interferindo na atuação e na prática dos recém-formados. Em 2010, surgiram os primeiros indícios de uma possível reformulação do projeto curricular que perdura até os dias de hoje, como é demonstrado a seguir.

### ***1.3.1 Reformulação do Projeto Curricular do Curso de Pedagogia***

A atual proposta curricular do curso de pedagogia da UnB, junto ao Projeto Acadêmico, foi implantada em dezembro de 2002. Treze anos após sua implantação, diversas mudanças ocorreram em diferentes esferas envolvendo a realidade da FE e da universidade, o perfil do formando, as necessidades da sociedade atual, o sistema educacional brasileiro e sua legislação. Diante de tal cenário, a equipe gestora da Faculdade, no período de 2010 a 2014

(AIRES, 2015), buscou enfrentar tais desafios por meio de uma proposta denominada “Gestão Participativa para a Emancipação”. A diretora da faculdade, no período em questão, Carmenísia Jacobina Aires (2015, p. 63) enfatiza que o objetivo de tal proposta foi “fortalecer a missão pedagógica e sociopolítica da FE/UnB, promovendo a formação de educadores à luz das exigências de novos paradigmas societais, para a vida comunitária e planetária”. A proposta possui três eixos norteadores, a saber: Formação como eixo de ação; Relações institucionais, interinstitucionais e internacionais; e Gestão democrática.

Aires (2015, p. 63) destaca o primeiro eixo cujo propósito seria atualizar o projeto curricular do curso de pedagogia “para atender demandas da sociedade nos ambientes: da escola, do trabalho e dos movimentos sociais”. Nesse sentido, diversas estratégias e procedimentos foram adotados ao longo dos quatro anos de gestão, buscando avaliar e modificar o projeto do curso, conforme demonstrado a seguir.

Em maio de 2011, foi realizado na FE o I Encontro da Comunidade de Educação da UnB em prol de discutir o Projeto Acadêmico de 2002, buscando levantar questões consideradas importantes por docentes e discentes para iniciar os debates. Para tanto, foram criados 8 GTs – Grupos de Trabalho, com temas específicos, sendo eles: 1. GT Sujeitos da Educação (Diversidade e Inclusão), 2. GT Estágio Supervisionado e espaços complementares de formação, 3. GT Relação da FE com Licenciaturas, 4. GT Orientação Acadêmica e Coordenação do Curso de Pedagogia, 5. GT Pesquisa e Formação Continuada na FE: conexão Graduação e Pós-Graduação, 6. GT Pedagogia à Distância: o olhar dos atores sobre o processo e 7. GT Ética e relações sociais no espaço acadêmico da FE.

Os assuntos discutidos em cada GT e a organização do Encontro culminaram em um relatório final do “I Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação da UnB – Ressignificando o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia” em 2012, a partir das conclusões dos GTs e das ideias aprovadas em plenária. O relatório demonstra 18 pontos propostos na plenária final, destacando-se entre eles: repensar os projetos 3, 4 e 5 em vários aspectos, refletindo e relacionando o motivo que os alunos desejam um colégio de aplicação com o projeto 4; privilegiar a matrícula dos projetos e depois das disciplinas; repensar a questão das disciplinas obrigatórias e optativas, enfim, repensar o currículo; avaliação dos professores pelos alunos; repensar o currículo com a identidade do pedagogo como eixo dos projetos; coordenação de estágio com proposta de profissionalidade; articulação da Faculdade de Educação com as escolas públicas. Aires (2015) afirma que o relatório final do encontro também propõe duas ações centrais para a discussão do currículo: a constituição do Fórum Permanente da FE e a criação de uma comissão interdepartamental para avaliar o currículo.

Portanto, em 2013, foi instituído o NDE - Núcleo Docente Estruturante por meio da AD/FE/071/2013 como órgão consultivo e de assessoramento ao Colegiado do Curso de Pedagogia, sendo algumas de suas principais funções, de acordo com o documento que fundamenta sua criação: acompanhar a organização didático-pedagógica do curso de graduação em pedagogia; zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em pedagogia presencial e a distância; promover os trabalhos de reestruturação curricular e atualização periódica do projeto pedagógico do curso.

O “II Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação – Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia” aconteceu em 2014, dando continuidade às discussões iniciadas no primeiro encontro. Aires (2015) enfatiza que os encontros buscaram assumir como eixo orientador se o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002), em vigor, tem respondido às demandas de formação de pedagogos, quanto a: “(i) diretrizes curriculares nacionais; (ii) discussões e debate acadêmico institucional; (iii) necessidades do público-alvo e especificidades das ofertas presencial (diurna e noturna) e a distância; (iv) campos/áreas de atuação do pedagogo” (AIRES, 2015, p. 67).

Em 2014, o NDE apresentou uma proposta de reformulação do currículo no “II Encontro da Comunidade da Faculdade de Educação – Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia”. Esta proposta identificou problemas e indicou mudanças por meio de dez matrizes: missão do curso; arcabouço teórico; oferta das disciplinas; projetos acadêmicos; estágio supervisionado; monografia; avaliação do currículo; gestão do currículo; perfil do aluno; e carga horária docente. Tais reflexões levaram a uma proposta de matriz conceitual do currículo, aprovada em 29 de setembro de 2015.

O que se sabe até agora, que foi aprovado, é que o novo currículo contará com nove semestres e três dimensões formativas: 1) Educação: história, sociedade, cultura, sujeitos, 2) Organização do trabalho docente na educação infantil e anos iniciais e 3) Profissionalização do pedagogo: gestão, diversificação e sistematização do conhecimento. As matérias obrigatórias presentes em cada eixo do currículo já foram definidas conforme o quadro 4, e as matérias optativas ainda estão em discussão.

## **CAPÍTULO II**

### **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA OS ANOS INICIAIS NO CANADÁ**

A região da América do Norte onde hoje se localiza o território canadense foi descoberta por navegadores ingleses em 1497. A colonização, no entanto, veio mais tarde, por volta de 1550, quando os franceses começaram a se estabelecer na região do Rio São Lourenço, onde hoje fica a cidade de Quebec. O Canadá é o segundo maior país do mundo, com 9.970.610 km<sup>2</sup> e possui, de acordo com o último Censo realizado em 2011, população equivalente a 33.476.690 pessoas. O país é composto por dez províncias autogovernadas, divididas em três territórios autônomos que são considerados estados, quais sejam: Territórios do Noroeste, Yukon e Nunavut. As províncias são: Alberta, Colúmbia Britânica, Ilha do Príncipe Eduardo, Manitoba, Novo Brunswick, Nova Escócia, Ontário, Quebec, Saskatchewan, Terra Nova e Labrador. A capital Ottawa fica na província de Ontário.

Em relação ao sistema de governo, o Canadá é uma monarquia constitucional, um estado federal e uma democracia parlamentar pluralista. A Rainha Elizabeth II do Reino Unido é a Chefe de Estado do Canadá e delega seus poderes a seu representante, o Governador-Geral do Canadá. O país destaca-se por seu aspecto multicultural em que, respeitando sua própria diversidade, o governo federal promove a manutenção e valorização das culturas, tradições e direitos humanos. Este pode ser um fator que contribui para o país ter um dos mais elevados índices de qualidade de vida no mundo. O Canadá possui dois idiomas oficiais o inglês e o francês. De acordo com o Censo de 2011, 58% dos canadenses possuem o inglês como língua materna, enquanto que 22% possuem o francês, sendo que 17,5% da população falam os dois idiomas.

O sistema de educação pública do Canadá é organizado desde o jardim de infância até a 12<sup>a</sup> série do ensino médio. Cada província é responsável por gerir e organizar as suas escolas conforme estabelece a seção 93 da Constituição Canadense. Apesar de diversas semelhanças, os currículos são diferenciados de acordo com as características e necessidades individuais de cada região. Apesar de cada província se responsabilizar por seu sistema educacional, é importante reconhecer a diferença existente entre dois grandes arranjos da educação no Canadá:

- 1) Colleges, institutos e politécnicas: envolvem principalmente atividades manuais de aprendizagem, por meio de treinamento de campo e laboratorial.
- 2) Universidades: são voltadas a atividades e reflexões mais teóricas que visam à formação em cursos de graduação e pós-graduação.

Na década de 1960, a influência do governo federal na educação passou a preocupar o governo das províncias. Estas passaram a temer que o governo federal estivesse tentando intensificar a sua influência sobre a educação. Desse modo, os ministros decidiram criar o

*Council of Ministers of Education (CMEC)*, com o intuito de discutir questões políticas por meio de um mecanismo através do qual se empreendem atividades, projetos e iniciativas em áreas de interesse mútuo. Por meio do CMEC podem ser efetuadas consultas em nível nacional sobre a educação, porém ele não possui autoridade para legislar, sendo qualquer medida tomada por meio de unanimidade entre os membros do conselho.

De acordo com o site de imigração do governo do Quebec, existem poucas escolas particulares devido à qualidade e eficiência do sistema de ensino e das escolas públicas. O governo possui o compromisso de ofertar e manter a criança na escola dos 6 aos 16 anos de idade. O sistema oferta vagas não é só para os canadenses, mas para crianças de outras nacionalidades que residem no Canadá em virtude do trabalho dos pais. A frequência escolar é obrigatória para todas as crianças de 6 a 16 anos e o ano escolar começa no final de agosto ou início de setembro com duração de, no mínimo, 180 dias. O país possui conselhos escolares responsáveis por organizar os currículos e programas educacionais que, de modo geral, de acordo com dados da Unesco, estão dispostos conforme quadro abaixo referente a idade dos estudantes dentro de cada nível do sistema educacional:

Quadro 5 – Sistema educacional do Quebec

<b>Sistema Educacional do Quebec</b>			
<b>Nível de estudos:</b>	<b>Equivale a:</b>	<b>Número de anos:</b>	<b>Faixa etária:</b>
Pre-primary ou Kindergarten	Educação infantil	1 a 2 anos	4 a 5 anos
Primary	Ensino fundamental	6 anos	6 a 11 anos
Secondary	Ensino fundamental	5 anos	12 a 17 anos
Colegial CEGEP	Ensino técnico e pré-universitário	2 a 3 anos	18 a 19 anos
University	Ensino superior bacharelado ou licenciatura	3 a 4 anos	20 a 22 anos
University	Ensino superior mestrado	2 anos	
University	Ensino superior doutorado	3 anos ou mais	

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados no site oficial da educação no Quebec: <http://www.education.gouv.qc.ca/en/quebec-education-system/>

Pre-primary ou Kindergarten são as escolas de educação infantil ou pré-primário que oferecem o ensino do jardim de infância como um preparatório para o Primary. O Primary ou Middle Schools ofertam o ensino do 1º ano até a 7ª série do ensino fundamental e estão

destinadas a preparar os alunos para o ensino secundário. Secondary Schools são conhecidas como High Schools e possuem 5 anos de duração dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo do ensino secundário corresponde aos três primeiros anos desse nível, que se concentra em um programa básico de formação geral. O segundo ciclo permite que o aluno conclua em dois anos sua formação geral e, concomitantemente, explore, graças a um sistema de disciplinas opcionais, diversas vias, antes de ingressar no ensino Colegial ou, então, que o aluno adquira uma formação profissional que o leve ao exercício de um ofício. Tal formação leva o aluno à obtenção de um *Diplôme d'études secondaires – DES*, Diploma de Estudos Secundários, dando-lhe acesso ao nível de ensino subsequente.

O colegial, CEGEP não é equivalente ao antigo colegial brasileiro, atual ensino médio. O colegial seria equivalente aos primeiros 2 anos de faculdade. O período de estudos universitários é dividido em 2 anos de colegial e 3 ou 4 de universidade. O colegial não é gratuito, cidadãos e residentes permanentes pagam cerca de 3 mil dólares por ano e podem facilmente conseguir bolsas de estudo oferecidas pelo governo. Para tal, não existe vestibular. Para ser admitido, é necessário fazer uma demanda de admissão e apresentar o histórico escolar à universidade, assim, ela decidirá se a pessoa é admissível ou não à vaga. A universidade também não é gratuita, mas os valores e opções de bolsa são parecidos com os do colegial, assim como o processo de seleção. O curso precisa ter relação com o que a pessoa cursou no colegial. Porém, os programas universitários possuem três níveis de estudos: o primeiro ciclo, com duração de três ou quatro anos, leva ao grau de bacharel; o segundo ciclo, posterior ao bacharelado, possui dois anos e concebe o grau de mestre; e o terceiro ciclo, com duração de três ou mais anos, leva ao grau de doutor.

## **2.1 Província do Quebec e a formação de professores**

O presente trabalho optou por focar os estudos na cidade de Montreal, situada na província de Quebec. Essa é a maior cidade em relação ao território do Canadá, ocupando uma área de 1,450,680 km. Com população de cerca de 7.65 milhões, mais de 6 milhões de pessoas que vivem em Quebec são de origem francesa devido ao fato de sua colonização ter sido feita pelos franceses. Hoje, 82% dos quebequenses possuem o francês como língua materna.

É necessário compreender o entendimento de pedagogia e educação, tratados pelos principais autores canadenses. De acordo com Clermont Gauthier (2010), a pedagogia nasceu

no século XVII e tem como principais fatores para tal nascimento: a reforma iniciada por Lutero, a réplica católica, a preocupação moral com a infância, assim como um questionamento da utilidade da escolarização na manutenção da ordem social. Segundo o autor, esses fatores levaram a um aumento do número de alunos e de escolas, assim como a necessidade de uma reflexão consciente e organizada sobre a estrutura completa da classe e da sala de aula, com o objetivo de resolver os novos problemas de ensino (GAUTHIER, 2010).

Desta forma, surge a necessidade de “um método preciso e processos detalhados e exatos de educação. Em suma, a pedagogia como prática de ordem e de controle assinala o início de uma tradição, não provisória, mas que se perpetuará no tempo” (GAUTHIER, 2010, p. 121). Portanto, o autor define pedagogia como a codificação de certos saberes próprios ao docente, isto é, “um conjunto de regras, de conselhos metódicos que não devem ser confundidos com os conteúdos a ensinar, e que são formulados para o mestre, a fim de ajudá-lo a ensinar o aluno, para que este aprenda mais, mais depressa e melhor” (GAUTHIER, 2010, p. 126).

Outro autor canadense, Maurice Tardif (2010), explica que o fim do século XIX e o início do XX são marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. Segundo ele isso ocorre porque a tradicional, trazendo os costumes do século passado, define-se “como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada, e como uma fórmula que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII” (TARDIF, 2010, p. 175). O autor também afirma que essa tradição, baseada na ordem, é caracterizada por uma preocupação com a eficiência sempre maior, inspirada no modelo econômico dominante, correspondente à revolução industrial.

Porém, no início do século XX, a pedagogia tradicional é contestada pela escola nova, devido a fatores ligados à ciência e ao interesse em levar em consideração as necessidades das crianças. Desta forma, segundo Tardif (2010), a pedagogia nova relaciona-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular, recorrendo à observação e experimentação. Ou seja, a pedagogia nova “situa a criança no centro das suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir. Esse movimento é o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e que influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais” (TARDIF, 2010, p. 175).

Diante de tal entendimento acerca da compreensão dos autores canadenses sobre a pedagogia, justifica-se a história educacional da cidade de Montreal, que se iniciou no período colonial de domínio francês, no qual as escolas eram organizadas pelas Freiras Urselinas e pela Congregação de Notre Dame, por meio da pedagogia tradicional, conforme citado por

Tardif (2010). É por meio do trabalho delas que ocorrem as primeiras experiências de escolarização no Quebec que, segundo Petitat (1999), eram baseadas na leitura do catecismo, na escrita e no cálculo. Com a intenção de cristianizar a população nativa, a Igreja se dedicou a construir algumas escolas, incumbindo-se do papel do Estado, o qual ainda não dava importância à educação primária naquele momento.

Quanto à educação secundária e superior, ambas eram realizadas com base nos estudos feitos nos seminários, pois até 1836 ainda não existia uma escola de formação superior. Em 21 de março de 1836, o governo demonstrou interesse em formar professores com a publicação de sua primeira lei regendo a educação no Quebec, “*l’Acte pour pourvir à l’établissement d’école normales*” que significa uma “*Proposta para proceder junto aos estabelecimentos das Escolas Normais*”. Até a primeira década do século XX, as escolas normais localizavam-se uma no Québec e duas em Montreal. A partir de 1906, ocorreu uma grande expansão, e em todas as vilas do Quebec construíram uma Escola Normal, a fim de suprir as exigências de ensino advindas do processo de urbanização e do Estado. Foram criadas, até 1938, 20 novas instituições formadoras de professores em todo o Québec. Foi decidido, em 1939, que apenas colégios normais do Quebec estão autorizados a formar os professores que trabalham em escolas públicas, concedendo a patente requerida (LESSARD, 1998). Antes de 1945 não havia nenhuma instituição especializada na formação em educação profissional (GAUTHIER, 1995).

Até 1940, a legislação sobre formação de professores não havia sofrido grandes modificações e as escolas normais tinham a missão de preparar e instruir professores de escolas elementares na arte de ensinar, de acordo com Hamel (1991). Porém, ainda segundo o autor, no intervalo de 1940 a 1955 foi dada mais ênfase à parte do currículo relacionada à formação de professores do que à cultura geral, introduzindo psicologia, psicopedagogia e didática nos currículos. Os cinco anos seguintes buscaram especializar a formação de professores de escolas secundárias, aumentando o nível de formação. Muitas mudanças ocorreram na organização das escolas normais, passando de pequenas e no centro da província para grandes instituições voltadas para a formação de professores para o ensino elementar (HAMEL, 1995).

A grande maioria das escolas normais, mencionadas anteriormente, foram instituições especializadas na formação de professores para escolas primárias. Entretanto, na década de 1920, as escolas universitárias de educação foram criadas: uma nova instituição cuja tarefa principal era treinar professores para escolas secundárias e normais (HAMEL, 1995). O primeiro modelo de formação de professores em nível universitário, no Quebec, foi criado na

Faculdade de Educação da Universidade de Laval, a Escola Normal Superior em 1920. Sua proposta era treinar professores de escola secundária que trabalhariam, principalmente, em colégios clássicos, e também professores da escola normal.

A primeira reforma do ensino escolar no Quebec aconteceu no início de 1960, por meio da publicação do “Relatório Pai”, que recebeu esse nome em homenagem ao presidente da Comissão Real sobre Educação do Quebec, monsenhor Alphonse-Marie Pai. Os primeiros volumes do Relatório Pai criaram, em maio de 1964, o Ministério da Educação de Quebec e também procederam à criação do sistema escolar como está organizado atualmente. Em relação à formação de professores para o ensino primário e secundário, somente no início de 1970 foi definido que se daria exclusivamente em universidades. Como esclarece Lessard, "essencialmente, as ciências da educação apareceram no mundo Universitário do Quebec com a reforma educacional da década de 1960" (LESSARD, 1998, p.107).

Na época da reforma do ensino, várias instituições sociais, econômicas e culturais passaram por uma transformação radical no Quebec. A este respeito, Tardif (2012) explica que a formação dos professores nos anos 1960-1970 foi marcada por três pontos importantes nos níveis: político, institucional e ideológico. Com a reforma, surgiu a necessidade de um novo tipo de professor (TARDIFF, 2012). Uma nova visão da profissão docente foi criada, buscando tornar os professores verdadeiros profissionais, focados em disciplinas e competências pedagógicas, ética intelectual e de trabalho, além de possuir qualidades morais (TARDIFF, 2012). Essa nova visão acreditava numa abordagem especializada para a formação de professores primários e secundários, ou seja, eles deveriam ser especialistas em uma área ou um tipo de categoria de alunos como, por exemplo: educação física, artes, segunda língua e educação especial.

O sistema de formação, implementado no final de 1960, foi contestado principalmente por gerar distanciamento entre a universidade e a escola. O ensino enquanto "ciência" das universidades não parecia ser capaz de resolver os problemas da prática (LESSARD, 1998). No início de 1990, houve uma nova reforma na formação de professores, introduzida pelo Ministério da Educação do Quebec e, desta vez, em um processo de profissionalização, tentando reduzir a distância entre a universidade e a escola (TARDIFF, 2012). O MEQ solicitou às universidades uma revisão dos seus programas de formação de professores, com o objetivo de reconhecer a profissionalização para além da integração das atividades teóricas e práticas. "O conceito-chave para a formação de professores, que é então proposto é o de profissionalização focada principalmente na formação, na prática reflexiva e

na aquisição de conhecimentos e competências agrupados em repositórios" (TARDIF et al, 1998, p.27).

Em 1992, o MEQ lançou um documento com uma lista de conhecimentos e experiências a serem incluídos nos programas de formação de professores para os anos iniciais, porém sem definir o conceito de competências. Isso deixou, mais uma vez, uma ampla margem para diferentes interpretações pelas universidades ao formularem seus programas. Para resolver a situação, em 2001, o MEQ criou o documento *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001) estabelecendo as competências profissionais e objetivos propostos para a formação de professores. A competência é definida como uma capacidade de agir em situação real junto aos recursos que podem ser mobilizados para a ação (QUEBEC, 2001). Atualmente, o programa de formação de professores para os anos iniciais, no Quebec, se dá por meio de um curso de graduação com 120 créditos<sup>11</sup> (5.400 horas), com base em um modelo integrado e um período de quatro anos com, no mínimo, 700 horas de experiência de campo. O professor se forma possuindo, ao todo, 17 anos de escolaridade.

## 2.2 Legislação atual

No Canadá, os documentos utilizados são específicos da província de Quebec, onde está situada a Universidade McGill, já que cada província é responsável por organizar suas leis e sistemas de ensino. Destacam-se como principais documentos: *An Act Respecting Public Elementary and Secondary Education* de julho de 1989, que trata a respeito do ensino público elementar e secundário; *Teacher Training: Preschool and Elementary School Education* de 1994, que apresenta as orientações e competências desejadas à formação do professor; *Basic School Regulation for Preschool, Elementary and Secondary Education* de junho de 2016, que regulamenta a pré-escola e o ensino secundário; *An Act Respecting Educational Institutions at the University Level* de novembro de 2015, que explana a respeito das instituições de ensino universitário; *Terms and Conditions for Obtaining a Québec Teaching Licence* 2012, explicando quanto ao que define a legislação para a obtenção da licença para ensinar na província de Quebec; *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), que trata

---

<sup>11</sup> De acordo com o documento (2015-2016), 1 crédito representa 45 horas de trabalho e esta é, em geral, uma combinação de horas de aula, períodos em laboratório e tempo destinado ao estudo pessoal.

a respeito do regulamento interno da universidade e dos programas de graduação; o *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015), contendo o projeto acadêmico do curso para a formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais na Universidade McGill; *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001), documento do Quebec que estabelece as competências e objetivos da formação de professores.

A Lei de 15 de novembro de 2015, *An Act Respecting Educational Institutions at the University Level*, que explana a respeito das instituições de ensino universitário, esclarece em seu Art 1º as nove instituições de ensino em nível universitário no Quebec, entre elas, a Universidade McGill.

A Lei *An Act Respecting Public Elementary and Secondary Education* de julho de 1989, que trata a respeito do ensino público elementar e secundário, define em seu Art. 37 que quem pretende ser professor e não tenha feito graduação no Quebec, mesmo que tenha cursado a universidade em outra província canadense, deve possuir uma autorização de ensino, exceto professores que deem aulas particulares, ou um professor que forneça instruções que não leve à obtenção de nenhum tipo de diploma concedido pelo Ministro. Desta forma, no Art. 38, o Ministro da Educação esclarece que pode emitir uma licença de ensino temporária ou permanente, de acordo com as condições de cada pessoa para cumprir os requisitos propostos pelo governo. A esse respeito, existe uma lei específica chamada *Terms and Conditions for Obtaining a Québec Teaching Licence* de 2012. Segundo o documento de 2012, a graduação em nível universitário é obrigatória para ensinar na pré-escola, nos níveis elementar e secundário ou na formação profissional de nível secundário, assim como a licença de ensino emitida pelo Ministro da Educação Lazer e do Esporte.

De acordo com o documento (2012), o primeiro pré-requisito, para qualquer pessoa que deseja solicitar uma licença para ensinar no Quebec, é possuir uma declaração negativa relativa ao registro criminal, a fim de garantir a segurança e o bem estar dos alunos. As outras condições estabelecidas são: 1) ser residente permanente ou temporário; 2) que tenha cumprido as exigências em relação aos registros judiciais, seguindo os documentos solicitados no anexo 1; 3) que tenha passado no exame oficial em inglês ou francês.

Passando por essas etapas iniciais, avalia-se a formação/currículo do candidato. Após longa análise de processo, esta pode demonstrar que a formação de tal professor é considerada equivalente ao programa de formação de professores no Québec. Desta forma, a pessoa se torna elegível para um diploma de ensino e o governo irá indicar o programa de estudos que comporta a sua formação, dando a ela o direito à licença para ensinar. Porém, caso o currículo

não seja considerado equivalente, o candidato terá de equiparar o seu diploma ao de ensino no ensino geral na pré-escola e elementar; a formação de professores deve ser equivalente a um grau de bacharel em educação pré-escolar e elementar de não menos do que 90 créditos<sup>12</sup> (1.350 horas) oferecidos em uma universidade do Quebec. Ou seja, o candidato terá que cursar disciplinas em universidades do Quebec. O programa deve ser relevante para as matérias especificadas no regulamento da escola básica, excluindo educação física e saúde, educação artística e segunda língua.

Com todas as etapas concluídas e com sua “licença para ensinar” em mãos, o professor deve ficar atento aos documentos que serão tratados a seguir. Começando pelo mais antigo, *Teacher Training: Preschool and Elementary School Education*, de 1994, que apresenta as orientações e competências desejadas à formação do professor. O documento de 1994 explica que a formação de professores é a chave para a qualidade da educação nas escolas do Quebec. Portanto, com esse documento, o governo buscou demonstrar os objetivos para com a formação e os programas, demonstrando as competências esperadas para os novos professores atuarem com os seus alunos em sala de aula. O documento é voltado para a formação de professores para a pré-escola e o ensino fundamental e, segundo ele, o objetivo dos serviços da educação pré-escolar é ajudar as crianças a desenvolver todos os recursos de sua personalidade. A ênfase está em seu crescimento pessoal. Já no ensino fundamental ou escola elementar, o objetivo dos serviços é assegurar que os alunos alcancem o aprendizado básico necessário para o seu desenvolvimento global e para a sua integração na sociedade.

*Teacher Training: Preschool and Elementary School Education* de 1994, que apresenta as orientações e competências desejadas à formação do professor para a pré-escola e o ensino fundamental apresenta direitos e deveres dos professores. Sendo os direitos: 1) de governar a conduta de cada grupo de estudantes que estejam na sua responsabilidade; 2) de selecionar o método de ensino que se adeque aos objetivos de cada classe e de cada estudante que esteja na sua responsabilidade e; 3) direito de selecionar os instrumentos de avaliação apropriados para o estudante.

Ainda de acordo com o documento de 1994, são deveres dos professores: 1) o dever de contribuir para o desenvolvimento intelectual e para o total desenvolvimento da personalidade de cada estudante; 2) o dever de inculcar em cada aluno o desejo de aprender; 3) o dever de desenvolver os meios adequados de promover o respeito pelos direitos humanos em seus

---

<sup>12</sup> De acordo com o documento *Terms and Conditions for Obtaining a Québec Teaching Licence* de 2012, 1 crédito equivale a 15 horas de estudos.

alunos; 4) o dever de agir de forma justa e imparcial nas suas relações com seus alunos; 5) o dever de tomar as medidas necessárias para promover a qualidade na leitura e na escrita; 6) o dever de tomar as medidas necessárias para manter um alto nível de competência profissional; e 7) o dever de cumprir com o projeto educacional da escola (QUEBEC, 1994).

O documento enfatiza que a formação de professores deve ser considerada como uma formação profissional voltada para o domínio das práticas de ensino adequadas às matérias ensinadas, considerando, também, que as competências de um professor consistem essencialmente na sua capacidade de estimular e orientar cada aluno durante todo o seu processo de aprendizagem. Desta forma, o documento de 1994 determina que os programas de formação de professores levem em conta o desenvolvimento pessoal do professor, desenvolvendo nele: consciência das dimensões sociais da educação, atitude de aceitação, tolerância, abertura para todos os alunos e um espírito crítico.

*Teacher Training: Preschool and Elementary School Education* de 1994, apresenta as competências específicas desejadas à formação do professor para a pré-escola e o ensino fundamental destacando às competências relacionadas às matérias ensinadas. Tais competências implicam no domínio dos conteúdos de aprendizagem estabelecidos no programa para a formação. Assim, no fim da sua formação inicial, os futuros professores deverão ter adquirido os conhecimentos e as habilidades listadas a seguir.

Quadro 6 – Competências relacionadas às matérias ensinadas

Conhecimentos	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Domínio do programa da educação pré-escolar.</li> <li>-Conhecimento do perfil desejado de saída aplicado ao estudante que está deixando o ensino elementar.</li> <li>-Domínio da linguagem.</li> <li>-Domínio dos conteúdos de aprendizagem do programa de língua materna.</li> <li>-Domínio dos conteúdos de aprendizagem do programa de matemática.</li> <li>-Domínio dos conteúdos de aprendizagem do programa de ciências naturais e sociais.</li> <li>-Domínio dos conteúdos de aprendizagem dos programas da educação pessoal e social, moral, católica e religiosa e protestante e religiosa.</li> <li>-Domínio dos conteúdos de aprendizagem do programa de artes.</li> <li>-Conhecimento dos métodos apropriados para ensinar as matérias descritas nas regulações da escola básica.</li> <li>-Consciência dos conteúdos de aprendizagem das disciplinas especializadas como artes, educação física e segunda língua, compreendendo o papel desses assuntos no desenvolvimento global da criança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A habilidade de compreender a contribuição de cada disciplina para o conhecimento como um todo.</li> <li>-A habilidade de exibir uma atitude positiva diante dos conteúdos ensinados, comunicando essa atitude aos estudantes, encorajando a continuarem os estudos.</li> <li>-A habilidade de entender diferentes formas em educação artística de ajudar os alunos a adquirir a sensibilidade estética e mente crítica necessária para participar ativamente da vida escolar.</li> <li>-A habilidade de utilizar os métodos de ensino que facilitem a aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados da Lei *Teacher Training: Preschool and Elementary School*

*Education* de 1994.

Podemos perceber que os conhecimentos que devem ser adquiridos pelos futuros professores abrangem todas as disciplinas que serão ministradas por ele, uma vez que o professor da pré-escola e do ensino elementar deve estar apto e familiarizado com todos os conteúdos presentes no processo educativo. O documento (1994) também não deixa de enfatizar a importância dos conhecimentos acerca dos métodos apropriados para ensinar todas as matérias propostas, de modo que, tais métodos, facilitem e considerem as necessidades individuais de cada estudante.

De acordo com o *Teacher Training: Orientations Professional Competencies* de 2001, as competências propostas para a formação dos professores para o ensino primário e elementar não são o reflexo de uma avaliação sistemática dos esforços de reforma durante a última década que aconteceu no país, mas sim, um desejo de assegurar que a formação dos professores continue sensível às mudanças que ocorrem na realidade do Quebec. Essa proposta deve permitir que os programas de formação de professores levem às novas gerações de professores que vão ao encontro das necessidades educacionais da sociedade de forma crítica e criativa (QUEBEC, 2001). Desta forma, o governo estabelece 12 competências profissionais para a formação dos professores do ensino primário e elementar, selecionadas como elemento central de tal formação, com ênfase na profissionalização. Segundo o documento de 2001, o conceito de competência profissional é baseado no trabalho em diferentes campos do saber e, segundo diversas pesquisas, chegou-se à conclusão que a característica do conceito de competência:

Geralmente é aplicada em uma vida real, no ambiente profissional; segue uma progressão do simples ao complexo; baseia-se num conjunto de recursos; baseia-se na capacidade de mobilização de recursos em situações exigindo uma ação profissional; envolve uma bem-sucedida, eficaz, eficiente, recorrente capacidade de agir; faz parte da prática intencional; e é um projeto, uma busca contínua. (QUEBEC, 2001, p. 46)

O documento (2001) explica que o conceito de competência é uma abordagem relativamente nova que estrutura a visão do ensino e oferece potencial de organização aos currículos. Porém, as possibilidades de utilização incorretas são numerosas. Portanto, o documento explicita o perigo de confundir as competências com o tecnicismo, levando a listas de conhecimentos e habilidades desejados por si só. As doze competências profissionais foram agrupadas para formar quatro categorias, tornando-se interdependentes e interligadas, a saber:

- Categoria 1 Base: contendo as competências 1 e 2.
- Categoria 2 Ato de ensino: contendo as competências 3, 4, 5 e 6.
- Categoria 3 Contexto social e educacional: contendo as competências 7, 8, 9 e 10.
- Categoria 4 Identidade profissional: contendo as competências 11 e 12.

Tais categorias devem ser implementadas de forma interativa e não linear. Elas são, portanto, não um conjunto ordenado de operações, mas passos que têm um impacto sobre o outro e que tanto a mudança como os elementos envolvidos devem ser levados em consideração. Portanto, são as doze competências profissionais: 1 - atuar como um profissional que é herdeiro, crítico e intérprete de conhecimento ou cultura ao ensinar alunos; 2 - comunicar-se claramente na língua de ensino, tanto por via oral e por escrito, usando a gramática correta, em vários contextos relacionados com o ensino; 3 - desenvolver situações de ensino/aprendizagem que são apropriados aos estudantes em interesse ao conteúdo da disciplina, com vista a desenvolver as competências alvo nos programas de estudo; 4 - guiar situações de ensino/aprendizagem que são apropriados aos estudantes em questão e ao conteúdo da disciplina, com vista a desenvolver as competências alvo nos programas de estudo; 5 - avaliar o progresso do aluno em aprender os assuntos do conteúdo e dominar as competências relacionadas; 6 - planejar, organizar e supervisionar uma classe de tal forma a promover aos estudantes aprendizagem e desenvolvimento social; 7 - adaptar o seu ensino às necessidades e características dos alunos com dificuldades de aprendizagem, desajustes sociais ou desvantagens; 8 - integrar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) na preparação e execução de atividades de ensino/aprendizagem e para gerenciamento instrucional e fins de desenvolvimento profissional; 9 - cooperar com os funcionários da escola, pais, parceiros na comunidade e alunos na prossecução dos objetivos educacionais da escola; 10 - cooperar com os membros da equipe de ensino na realização de tarefas envolvendo o desenvolvimento e avaliação das competências alvo nos programas de estudo, tendo em conta os alunos em questão; 11 - participar no desenvolvimento profissional individual e com outros; e 12 - demonstrar comportamento ético e responsável profissional no desempenho das suas funções.

Um ponto contraditório no documento explica que as competências aplicam-se a todos os professores, independentemente da sua experiência ou nível de maestria e se refere ao que se pode razoavelmente esperar de um professor recém-formado. Nesse sentido, o quadro de competências tem algumas limitações, uma vez que o próprio documento explica que:

A literatura atual sobre educação continuada ou de formação no local de trabalho tende a concentrar-se nas práticas profissionais dos professores experientes. Pesquisa envolvendo novos professores é fragmentada e incompleta, e muitas vezes tende a se concentrar em deficiências em vez do que eles são realmente capazes de fazer imediatamente após a formação inicial. Os padrões de competência estabelecidos por vários grupos de trabalho e comissões ainda não foram verificadas por observações empíricas e avaliações de recém-formados no local de trabalho. Mais pesquisas são claramente necessárias para ajudar a definir o que se pode realisticamente esperar dos recém-formados professores. (QUEBEC, 2001, p. 53)

A citação alerta para a necessidade de novas pesquisas e estudos acerca da prática dos egressos formados no curso de professor para atuar nos anos iniciais, levando em consideração o que os recém-formados são capazes de fazer logo ao sair da Universidade, com estudos específicos para essa etapa da profissão, e não estudos voltados às competências baseadas nas práticas e atitudes de um professor com anos de trabalho e experiência na área. As competências profissionais demonstram o que o governo, no Quebec, espera dos egressos, servindo de base aos outros documentos que constituem a legislação interna da Universidade para a formação dos professores para os anos iniciais.

### **2.3 Universidade McGill – Sobre a Instituição**

James McGill é o homem cuja visão levaria à criação da Universidade McGill. Ele nasceu em Glasgow, Escócia, em 06 de outubro de 1744, e sua educação foi moldada pelos valores do Iluminismo escocês. Por volta de 1775, McGill havia se estabelecido como um comerciante bem sucedido no comércio de peles, munições e mercadorias em geral, estabelecendo sua vida em Montreal, Canadá. Sua dedicação ao serviço público ganhou destaque com participações defendendo Montreal na guerra de 1812, servindo como magistrado da cidade por muitos anos e como membro da assembleia legislativa, eleito por três vezes.

Sempre um visionário, McGill foi responsável por criar um rigoroso sistema de educação para o Baixo Canadá. Durante seu tempo como legislador, participou nos debates que levariam à criação do Instituto Real para a Advancement of Learning (RIAL), projetado para estabelecer um sistema de educação formal na colônia. McGill possuía um espírito ecumênico e generoso que se manifestou em seu testamento final, que, depois de sua morte, em 1813, revelou um legado à RIAL para a fundação de uma faculdade.

Portanto, a RIAL se tornou o órgão para a McGill College, que foi criada oficialmente em 1821.

De acordo com o documento *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations (2015-2016)*, também ganhou grande destaque na criação da Universidade, Sir John Willian Dawson, diretor de 1855 a 1893, que foi o responsável por grandes transformações que levaram a atual consolidação da Universidade. No início de sua gestão, ele percebeu que uma grande universidade conta com um grande sistema de ensino primário e secundário, uma vez que, segundo ele (2015-2016), aqueles que entram em um curso universitário, muitas vezes, chegam muito jovens, e com uma quantidade muito delgada de educação anterior. Nesse sentido, ele fundou a McGill escola normal para levar os professores ao nível universitário. Desta forma, Sir John Willian Dawson ficou conhecido como “o homem que fez McGill”.

Por 185 anos, McGill destacou-se por seus intelectuais, sendo alguns deles: John Humphrey, professor de direito, que escreveu o primeiro rascunho da Declaração Universal dos Direitos Humanos; Stephen Leacock, professor de economia e ciência política; Brenda Milner que descobriu que a mente tem múltiplos sistemas de memória; Sir William Osler, o pai da educação médica moderna, era professor da medicina da McGill.

Atualmente, com cerca de 300 edifícios, 40.000 estudantes, e uma reputação de excelência, McGill tem esculpido um lugar entre as maiores universidades do mundo, ocupando o primeiro lugar no Canadá entre as universidades com médicos doutores por onze anos consecutivos (MACLEAN, 2016) e 24ª universidade do mundo no *QS World University Rankings 2015/16*. Possui mais de 300 programas de estudo, além da maior porcentagem de alunos de doutorado em relação às universidades canadenses, sendo que 25% dos seus estudantes são internacionais e 23% estão na pós-graduação.

A missão da Universidade McGill, de acordo com o site oficial, é com “o avanço da aprendizagem e da criação e disseminação do conhecimento, oferecendo a melhor educação possível, através da realização de pesquisa e atividades acadêmicas julgadas excelentes pelos mais elevados padrões internacionais, e da prestação de serviço à sociedade”. E o lema “*Grandescunt Aucta Labore*”, significa: Pelo trabalho duro, todas as coisas aumentam e crescem.

No documento *Charter of Students' Rights (2009)*, a Universidade McGill estabelece os direitos e deveres dos estudantes reconhecendo, primeiramente, que todo aluno tem direito a uma educação de qualidade e a universidade corresponderá com suas obrigações na medida em que oferecer uma educação capaz de proporcionar aos alunos adequado nível de

competência em sua área relevante de estudo, fazendo todos os esforços razoáveis para manter a qualidade da educação, bem como fornecendo ambientes adequados às atividades de aprendizagem e avaliação. Ainda no mesmo documento, *Charter of Students' Rights* (2009), a Universidade esclarece a respeito da avaliação do desempenho dos alunos, uma vez que esta deve ser justa e razoável, refletindo o conteúdo do curso. Determina ainda, no artigo 13, que “a menos que o método de avaliação torne tal determinação impossível, cada aluno tem o direito de ser informado, a pedido de sua posição ou sobre o desempenho de um curso, enquanto o curso estiver em processo” (MCGILL, 2003, p. 2).

De acordo com *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), que trata a respeito do regulamento interno da universidade e dos programas de graduação, os candidatos que desejam estudar na faculdade de educação da McGill precisam dar entrada na aplicação, que basicamente seria: possuir as notas mínimas para admissão, de acordo com os padrões estabelecidos pela universidade que variam conforme a sua região demográfica de estudo; possuir todos os documentos solicitados e necessários para tal; pagar a taxa de aplicação de valor não reembolsável de 103 dólares; os candidatos a todos os bacharelados em programas de educação, exceto educação física, são obrigados a apresentar uma carta de intenções junto à aplicação, este documento é obrigatório.

A carta de intenções deve ser enviada como um documento PDF contendo de 400 a 500 palavras discutindo “com detalhes uma experiência que você tenha trabalhado com jovens. Como essa experiência contribuiu para o seu desejo e a sua capacidade de ser um professor no futuro? Se você não tem experiência anterior com jovens, por favor, faça uma carta com as qualidades que você tem para se tornar um bom professor” (MCGILL, 2015, p. 1085). O documento esclarece que uma boa resposta irá abordar claramente a pergunta, discutindo a experiência anterior, com detalhes específicos, fazendo uma ligação entre as qualidades do candidato e suas potencialidades esperadas pelo programa.

#### **2.4 O Curso de Formação de Professores para os Anos Iniciais**

Após ser aceito e começar o curso de formação de professores, o estudante deve estar atento ao *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), que contém o regulamento interno da universidade e dos programas de graduação. Ele esclarece que a faculdade de educação da Universidade

McGill atende cerca de 2.000 alunos matriculados em cursos de graduação, pós-graduação e programas de desenvolvimento profissional. Organizada em três departamentos, tem um número considerável de centros de pesquisa e serviços de natureza interdisciplinar. Como outras faculdades de educação no Quebec e no Canadá, a FE tem papel tradicional na formação inicial de professores com foco totalmente voltado para a formação docente do professor regente.

A história da faculdade traça as suas origens de volta para 1857, quando a Escola Normal McGill foi estabelecida por acordo entre a Universidade e o Governo do Quebec. Em 1907, a Escola de Professores foi rebatizada e foi transferida para Sainte-Anne-de-Bellevue, onde se tornou parte de Colégio Macdonald. Naquele momento, foi criado o Departamento de Educação na Faculdade de Artes e Ciência com a finalidade de preparar candidatos para o ensino médio. O primeiro programa de pós-graduação foi inaugurado em 1930. Em 1955, a Escola de Professores e o Departamento de Educação foram combinados e se tornaram o Instituto de Educação dentro da Faculdade de Artes e Ciências. O Instituto foi reconstituído como Faculdade de Educação, em 1965, e o trabalho continuou em ambos os campi McGill e MacDonald. O St. Joseph Teachers College e a Faculdade de Educação foram reunidos em 1970 e mudou-se para um novo prédio no campus atual da McGill.

De acordo com o *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015), a missão da Faculdade de Educação da Universidade McGill é melhorar a qualidade do ensino em Quebec, no Canadá e internacionalmente, trabalhando em parceria com organizações educacionais e grupos relacionados para identificar e atender às crescentes necessidades de suas escolas e instituições de ensino. Especificamente, de acordo com o Programa (2015), a faculdade dedica-se: à formação de professores efetivos e líderes educacionais para organizações educacionais; ao exercício de bolsas de estudos nas áreas de pedagogia, currículo, alfabetização, política educacional e liderança educacional; ao exercício de pesquisa de políticas e de consulta visando melhorias e reformas dos sistemas educativos. O programa ainda explica que, no nível de graduação, prepara professores iniciantes para satisfazer às exigências de escolaridade canadense contemporânea, levando particularmente em conta a natureza bilíngue e multicultural das escolas de Montreal, Quebec.

No nível de pós-graduação, a Faculdade prepara educadores para serem líderes dentro das organizações educacionais no Canadá. Os alunos são preparados para serem pesquisadores que influenciam a prática e a política; como professores mestres que desempenham papéis de liderança nas escolas e nas organizações profissionais; como

formadores de professores que trabalham nos sistemas de ensino e universidades; como líderes de professores que trabalham nas escolas para melhorar o seu desempenho e; como gestores que lideram organizações educacionais em vários níveis.

De acordo com *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), que trata do regulamento interno da universidade e dos programas de graduação, a faculdade de educação oferece programas de graduação “que estão comprometidos com a formação de professores excepcionais para trabalhar em escolas primárias e secundárias” (MCGILL, 2015, p. 1082). A faculdade possui nove programas de graduação de quatro ou cinco anos de duração, conforme discriminado a seguir.

Quadro 7 – Programas de graduação da faculdade de educação da McGill

<b>Programa de Formação</b>	<b>Categoria Escolar</b>	<b>Autorização para Ensinar</b>
Pré-escolar/ Primário	Certificado em educação nativa e do norte	Autorizados a ensinar aborígine do jardim de infância ao ensino elementar
Pré-escolar/ Primário	Certificado para as primeiras nações e Inuit	Autorizados a ensinar em áreas indígenas ao norte
<b><u>Pré-escolar/ Primário</u></b>	<b><u>Bacharelado em educação – Jardim de infância e elementar</u></b>	<b><u>Certificado de ensino</u></b>
Secundário	Bacharelado em educação – Secundário	Certificado de ensino
Formação profissional	Bacharelado em educação – Educação vocacional	Autorizado a ensinar até o ensino secundário
Especialidade – Artes	Bacharelado em educação – em Música	Certificado de ensino
Especialidade – Segunda língua	Bacharelado em educação ensinando inglês como segunda língua	Certificado de ensino
Especialidade – Segunda língua	Bacharelado em educação ensinando francês como segunda língua	Certificado de ensino
Especialidade – Educação Física	Bacharelado em educação física	Certificado de ensino

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados no documento *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016).

Segundo o documento de 2015-2016, com os nove cursos citados acima, a faculdade atende às necessidades da sociedade em relação à formação de professores. Vale esclarecer que este trabalho analisa apenas o programa destacado no Quadro 7: Bacharelado em educação – jardim de infância e elementar, uma vez que este é o que mais se aproxima do atual currículo de formação de professores para os anos iniciais na faculdade de educação da Universidade de Brasília. Tal programa leva à certificação para ensinar crianças com idades entre cinco e onze anos. Consiste em quatro anos de estudo em tempo integral, que exigem a

conclusão de 120 créditos<sup>13</sup> (5.400 horas) de cursos acadêmicos, experiências de campo e profissionais, sendo que, para estudantes de fora da província, são exigidos 150 créditos (6.750 horas). A carga normal de créditos por semestre é de 15 (675 horas), podendo variar ao mínimo de 12 (180 horas) e ao máximo de 17 (765 horas). Os alunos devem concluir o seu programa em: 4 anos, após o registro inicial com 120 créditos (5.400 horas) completos para os estudantes da província; e 5 anos, após o registro inicial com 150 créditos (6.750 horas) completos para os estudantes que são de fora da província.

Portanto, o *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015) estabelece como objetivos do curso: compreender a educação em seu sentido mais amplo como um esforço coletivo que apoia a integração do conhecimento teórico, prático e vivencial, tanto em ambientes formais e não formais; assegurar o desenvolvimento de profundo conhecimento e entendimento em especializações na área da disciplina; promover uma cultura de questionamento, reflexão crítica e a construção do conhecimento profissional que conduz à excelência no campo; o desenvolvimento de comunidades de formação de professores que adotam a colaboração e que o modelo ágil, inovador e eficaz das práticas de ensino; fortalecer a consciência da plenitude e complexidade de toda a pessoa, e das implicações disso para o ensino e aprendizagem; aprofundar nossa investigação para estender abaixo da superfície de questões emergentes da prática diária; promover a defesa para a mudança em resposta às diversas necessidades das comunidades em contextos locais e globais, através de um compromisso sustentado com a justiça social como um processo; e envolver neste trabalho, um ethos de cuidado e preocupação para a humanidade.

Com o intuito de realizar tais objetivos, a faculdade promove a experiência de campo, ao longo dos quatro anos de curso, especificando no documento *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015), no qual é dada especial atenção às exigências para a realização proveitosa de tal experiência. Desta forma, a experiência é tratada como uma disciplina obrigatória ao longo de todos os semestres e ausências injustificadas não são aceitas e podem resultar na exclusão do curso.

Portanto, sobre a experiência de campo, é possível sintetizar as principais informações com base nos documentos *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015) e *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016): São exigidas a todos os alunos

---

<sup>13</sup> De acordo com o documento (2015-2016), 1 crédito representa 45 horas de trabalho e esta é, em geral, uma combinação de horas de aula, períodos em laboratório e tempo destinado à estudo pessoal.

ao longo dos quatro anos de formação em semestres intercalados; São de exclusiva responsabilidade da FE e são organizados pela Coordenação de Estágios e Assuntos Estudantis; São realizados em escolas da província de Quebec; Pode acontecer no ensino especializado, educação a distância, necessidades especiais, sala de recursos ou educação de adultos. Porém, existem regras específicas para esses casos; As experiências de campo acontecem sempre em consonância com as disciplinas chamadas de Seminário. A ideia é que nos seminários os estudantes possam tirar dúvidas, em relação ao trabalho de campo e sua prática, com o seu professor da universidade. Unindo, também, a teoria e a prática; Os alunos não devem se envolver em qualquer tipo de emprego durante o semestre da experiência de campo, nem se inscrever em qualquer tipo de curso que possa interferir em sua prática; E a qualquer momento, um aluno pode ser removido da escola em que estiver realizando a experiência de campo a pedido do diretor da escola, justificando a solicitação.

De acordo com o *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015), ao longo dos quatro anos de curso ou seis semestres, o estudante pode escolher as disciplinas optativas que deseja cursar; porém, as obrigatórias já estão estabelecidas no currículo conforme Quadro 8, apresentado a seguir.

Quadro 8 – Disciplinas obrigatórias na McGill

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro ano de seminário profissional</li> <li>- Comunicação em educação</li> <li>- Exame de Inglês para o certificado de professor</li> <li>- Fundamentos da filosofia ou filosofia da educação católica</li> <li>- Geografia, história e educação para a cidadania</li> <li>- Primeiro ano de experiência de campo</li> <li>- Psicologia educacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática para a escola primária 1</li> <li>- Ciências para a escola primária</li> <li>- Instrução para escolas inclusivas</li> <li>- Educação multicultural</li> <li>- Mídia, tecnologia e educação</li> <li>- Linguagem de artes</li> <li>- Pedagogia em sala de aula do jardim de infância</li> <li>- Ciências para a escola primária 2</li> <li>- Ensino de estudos sociais</li> <li>- Segundo ano de seminário profissional</li> <li>- Segundo ano de experiência de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Terceiro ano de seminário profissional</li> <li>- Avaliação em sala de aula</li> <li>- Terceiro ano de experiência de campo</li> <li>- Métodos de leitura – primeira infância</li> <li>- Matemática para a escola primária 2</li> <li>- Diversidade em sala – alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões políticas da educação do Quebec</li> <li>- Quarto ano de experiência de campo</li> <li>- Quarto ano de seminário profissional</li> <li>- Ética e cultura religiosa.</li> <li>- Métodos 1</li> <li>- Métodos 2</li> </ul>

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados nos documentos *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016) e *B.Ed. Kindergarten & Elementary Education 4-Year Program Overview Admitted Fall 2015*.

Destaca-se a experiência de campo ao longo dos quatro anos de curso acompanhada da matéria “Seminário profissional”, unindo teoria e prática e tornando o aluno cada vez mais familiarizado e preparado para lidar com os dois momentos. Vale ressaltar que os dois principais documentos analisados, referentes à universidade McGill, *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* (2015) e *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016), demonstram estar em sintonia com a filosofia e as ideias propostas no *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001), documento do Quebec que estabelece as competências e os principais objetivos da formação de professores.

Por meio do Quadro 8 é possível perceber grande ênfase das disciplinas obrigatórias em relação às matérias que os futuros professores irão ensinar no jardim de infância e anos iniciais. Em todos os anos da graduação, os estudantes possuem, no mínimo, uma disciplina relativa às áreas específicas do conhecimento. Percebe-se a intenção de formar um professor capaz de ensinar diversos assuntos com acentuada experiência ao longo dos quatro anos de estágio. Porém, disciplinas referentes a uma formação mais reflexiva e contextualizada parecem estar em segundo plano. A esse respeito, explicitamente são obrigatórias apenas duas disciplinas: Fundamentos da filosofia ou Filosofia da educação católica, cursados no primeiro semestre do primeiro ano; e Questões políticas da educação do Quebec, que deve ser cursada no sétimo semestre do quarto ano. Também não aparece de forma explícita a intenção da universidade de interligar o estudante de graduação com as pesquisas por ela desenvolvidas, reconhecendo os graduandos como possíveis produtores de conhecimento, de modo a colaborar com a universidade, assim como com sua própria formação enquanto pesquisador. Ou seja, tal estrutura de formação demonstra oportunizar uma formação voltada para a profissionalização docente, deixando a desejar na formação de um sujeito contextualizado e reflexivo.

### **CAPÍTULO III**

## **COMPREENSÃO DOS PRINCIPAIS AUTORES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS**

Entende-se que a forma como a atual estrutura de formação de professores para os anos iniciais é compreendida, pelos principais autores da área, reflete diretamente na formação em questão, nas políticas públicas e projetos pedagógicos dos cursos. Desse modo, entendemos que é importante conhecer as principais compreensões de influentes autores das duas realidades investigadas.

### **3.1 A compreensão da formação de professores no Brasil**

Atualmente, em nosso país, as discussões e movimentos têm girado em torno das diretrizes nacionais para a formação de professores da escola básica de 2002 e das diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia de 2006. Além dessas, discute-se também a Resolução de nº 2 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada aprovada em 2015. As diretrizes de 2015 avançam em relação às outras duas, em especial quanto ao tempo de estágio, foco no conhecimento da complexidade da escola e na formação para a gestão, não apenas participação, e no reforço da formação teórica. O egresso do curso deverá ter um conhecimento aprofundado do funcionamento e da organização da escola e ser preparado para a gestão de sistemas educativos. Tais apontamentos já haviam sido feitos nas diretrizes de 2006, mas reaparecem nas diretrizes de 2015 com mais clareza. Ou seja, a ênfase na docência é reforçada, não sobrando espaço para a formação do especialista em educação (DEVECHI, 2017, no prelo).

Destacam-se autores e pesquisadores brasileiros que, há bastante tempo, vêm discutindo a respeito do curso de formação do pedagogo no Brasil, estudando e contribuindo, inclusive, para a formulação de tais diretrizes e entendimentos. Autores como: Saviani (2007, 2008) que critica o caráter generalista do curso; Pimenta (1996, 1997), Libâneo (2001) e Franco (2007), que têm procurado fundamentar a pedagogia como ciência da prática educativa, contra a ideia de que o pedagogo é igual ao docente; autoras como Brzezinski (2012), Silva (2006), Sheibe e Aguiar (2006) defendem fortemente esse ideal de igualdade; já Gatti (2009, 2010, 2014) realizou pesquisas e estudos que criticam a incapacidade dos cursos de formarem bons professores. De qualquer forma, o discurso da pedagogia está em alta nos meios “políticos, empresariais, profissionais, comunicacionais e em movimentos da sociedade civil. Observa-se expressiva movimentação na sociedade, mostrando uma ampliação do

campo do educativo com a conseqüente repercussão na busca de novas formas de ação pedagógica” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p.73).

Foram necessárias algumas décadas de discussão e tramitação no CNE – Conselho Nacional de Educação – para chegar à compreensão de que o curso de pedagogia devia ter como prioridade a formação para a docência, conceito compreendido de forma ampliada no sentido de atender, além da tarefa de professor, a de pesquisador e de gestor de ambientes escolares e não escolares, conforme determinado nas últimas Diretrizes (2015) para o curso. Tal compreensão é resultado das discussões das mais atuantes entidades acadêmicas da área, porém não se trata de uma perspectiva fruto de consenso, que tenha levado em consideração a preocupação de alguns autores acerca da redução da tarefa do pedagogo para apenas a atividade docente, assim como as dificuldades que são apresentadas pelos cursos para formar o docente que possa atuar em todas as áreas propostas (DEVECHI, 2017, no prelo).

No Brasil, atualmente, sabe-se que a pedagogia tem atendido a uma demanda que ultrapassa os muros da escola. Tal fato justifica-se devido à evolução da própria sociedade que, anteriormente, era voltada ao trabalho braçal, e evoluiu para uma sociedade do conhecimento e do uso de tecnologias. A ideia de educação enquanto formação continuada vigora como exigência para qualquer tipo de trabalho e organização, seja ela empresarial, hospitalar, particular, pública, escolar e não escolar. Libâneo (2001) vai além e afirma que a sociedade atual é tão fortemente pedagógica que chega ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento, defendendo a ideia que conceber o curso de pedagogia apenas como formação de professores é muito simplista e reducionista.

Os autores citados anteriormente, Pimenta (1996, 1997), Saviani (1996) Silva (2006) e Libâneo (1997, 2001) acreditam que o curso de pedagogia deve se preocupar com a formação escolar das crianças, assim como com os processos educativos, os métodos e as maneiras de ensinar. Porém, eles devem perceber que existe um significado bem mais amplo para o curso, devendo ele propiciar um “campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Esses estudiosos entendem que as práticas educativas estendem-se às mais variadas áreas da vida social. Ou seja, tais práticas não se restringem à escola e à docência. O campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com intencionalidade, existe também a pedagogia.

Na obra intitulada “Curso de pedagogia no Brasil – História e identidade”, Silva (2006) recupera os múltiplos enfoques com os quais a pedagogia já foi conceituada, refletindo

a respeito da identidade do curso. Segundo a autora, tais enfoques são “ciência da educação, arte de educar, técnica de educar, filosofia da educação, história de educação, teologia e teoria da educação”. Saviani (1978) concorda com esse pensamento e alerta em relação ao termo comum presente em todos os momentos da pedagogia: a educação. Toma-se a educação como ponto de partida do entendimento de pedagogia, não como conceito, mas como atitudes que podem ser tomadas a partir dela. Portanto, a pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Justificando, novamente, o fato de não poder reduzi-la à docência, Saviani (1976) completa a respeito da função do curso de pedagogia especialmente em não concordar com seu caráter generalista, esclarecendo que deveria ser estruturado de tal maneira que conseguisse formar o educador através de fundamentação teórica, considerando que a base da educação implica bases históricas, filosóficas, científicas e tecnológicas, por meio de uma articulação dialética com as exigências da realidade educacional.

Ressaltamos a necessidade dos atuais cursos de formação de professores formarem profissionais capazes de ensinar em situações “singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracterizam o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2012, p. 24). Tal formação necessita de atuação contínua durante a experiência de campo, momento no qual o futuro professor já começa a perceber as diversas situações e desafios que podem surgir na docência. Porém, vale ressaltar que não se pode considerar o saber docente formado apenas da prática. Esse saber também é nutrido pelas teorias da educação, uma vez que a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes.

Do outro lado, está a proposta que há muito vem sendo discutida, por diversos movimentos, tendo a Associação Nacional Pela Formação do Educador – ANFOPE – como defensora fundamental da tese de que a base de formação do pedagogo é a docência. Assim, a docência será, além da base, a estrutura curricular do curso de pedagogia, que proporcionará ao pedagogo a possibilidade de vislumbrar a realidade educacional como um todo, tanto em ambientes escolares como não escolares, formais e não formais. Para esse movimento, o pedagogo é caracterizado como o profissional da educação que seria antes de tudo um professor. Seguindo tal entendimento, tendo a base da formação do pedagogo como a docência, cabe ao curso de pedagogia permitir uma formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os conteúdos das áreas de conhecimento, como matemática, ciências, história, geografia,

português etc. Assim, como definido pelo movimento dos educadores dirigido pela Anfope, a docência deve ser a base de formação.

A associação defende os seguintes princípios de formação de professores: i) a sólida formação, preferencialmente presencial, com fortalecimento das instituições públicas; ii) a instituição de políticas de Estado que fortaleçam a relação entre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação; iii) a garantia de adequadas condições de trabalho, carreira e salários a todos os profissionais da educação e a formação em nível superior para o exercício docente (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 2015).

As recomendações da Anfope aparentemente não foram atendidas nas diretrizes de 2006 e 2015, tendo em vista o foco da docência como base comum da formação. Do outro lado, reivindicações de especialistas como Libâneo, Franco e Pimenta, que sempre defenderam a posição de que a pedagogia deveria ser a base da formação e da atuação profissional do professor e não o contrário, parece que não foram contempladas (DEVECHI, 2017, no prelo). Porém Brzezinski (et al, 2006) diz que as DCNP (2006) atendem, sim, às reivindicações dos educadores, mas reconhece que a formação proposta para o profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exige uma nova concepção da educação, da escola, da pedagogia, da docência e da licenciatura. Ou seja, embora a docência seja o pilar da formação, é importante que o curso não caia no equívoco de organizar seu currículo apenas no campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência nas áreas especificadas, pois a docência envolveria um contexto mais amplo da educação. Enfim, entende-se que houve um progresso no curso de pedagogia com a publicação das DCNP (2006), mas muitas questões ainda precisam ser debatidas para que a proposta de formação almejada possa ser alcançada.

As diretrizes de 2015 reafirmam a docência como pilar da formação estabelecendo que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3-4)

Ou seja, o curso de graduação em pedagogia deve formar professores para a docência nos níveis de ensino da educação básica bem como em todas as modalidades de ensino, ao mesmo tempo em que apresenta uma visão de docência ampliada, englobando, além do ensino, o planejamento, a execução e a avaliação além da participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino. Nesse sentido, convém a crítica de Libâneo (2006), dada a ênfase na formação para a docência nos anos iniciais e na educação infantil, por que a denominação “licenciatura em pedagogia” e não “licenciatura em educação infantil e anos iniciais”? A concepção de docência ampliada, articuladamente à gestão e à produção de conhecimento, parece não ser suficiente para favorecer a formação de um profissional que será, ao mesmo tempo, professor e pedagogo ou pedagogo porque é professor (CRUZ, 2011). Também se percebe que, nas Diretrizes de 2015, igualada atualmente pela legislação às demais licenciaturas, a identidade da pedagogia está vinculada, prioritariamente, à profissão docente com a preocupação voltada para a melhoria escolar básica (DEVECHI, 2017, no prelo).

Gatti e Barreto (2009) realizaram um estudo, em que se toma por base o questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE, 2005), abrangendo 137.001 sujeitos. O conjunto amostral do estudo citado foi composto por 71 cursos de licenciatura presenciais em pedagogia, distribuídos em todo o país. Após a análise de tal estudo, observamos alguns pontos importantes para este trabalho. Um deles seria em relação à constatação das autoras de que a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é insuficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Gatti (2010) constata que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho, chegando a algumas conclusões:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras (...) e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica

(Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil. (GATTI, 2010, p. 1371-1372)

Assim, os problemas vão além de um consentimento a respeito da docência. Existem lacunas em relação à organização curricular, à disposição e ao foco das disciplinas e à relação teoria e prática. Diante de tantos impasses, a pedagogia como campo de estudos específicos parece estar vivendo uma crise geral. Saviani (2009, p. 153) ainda alerta que é preciso acabar com a duplicidade pela qual:

Ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

Vale ressaltar que a postura defendida, neste trabalho, para a formação de professores no curso de Pedagogia é de não secundarizar a docência e muito menos abrir mão da pedagogia. Compreendemos apenas que o curso está passando por um momento de crise, não encontrando consenso entre os autores, com diretrizes curriculares ainda muito difusas, além de um problema visível no que se refere à relação pedagogo e docente, com dificuldade de profissionalização nas modalidades exigidas. A estrutura dos cursos atuais parecem não conseguir atender nem a profissionalização do professor para os níveis exigidos, nem mesmo a formação do docente na perspectiva ampliada com oportunidade de trabalho fora da escola. O curso demonstra também não ter deixado espaço para uma formação pedagógica para além das demandas do mercado de trabalho, para o seu tratamento epistemológico, e para o atendimento de uma formação cultural mais ampliada, tendo em vista a diferença existente entre curso universitário e curso profissionalizante.

### **3.2 Reflexões a partir de autores Quebequenses**

Enquanto no Brasil se discute a identidade do curso de pedagogia com ênfase na docência e na formação do especialista, no Canadá já está definido que o curso para a formação do professor para os anos iniciais é destinado, exclusivamente, à formação do

docente para esse nível de ensino. A formação do pedagogo acontece em nível de especialização ou pós-graduação, de acordo com os cursos disponíveis em cada universidade. Absolutamente nenhuma universidade do Quebec possui o curso de graduação em pedagogia da forma como entendemos no Brasil. Portanto, atualmente, os principais estudiosos da área de formação de professores se empenham em aprimorar o ensino e a profissão docente. Tais estudos aparentam ser os primeiros indícios de algo que podemos aprender com vistas a contribuir positivamente para a nossa formação.

Após diversas leituras, optou-se por utilizar os autores canadenses Claude Lessard, Maurice Tardif e Clermont Gauthier, devido as suas tradições de estudos e pesquisas referentes ao tema estudado, bem como a relevância na comunidade acadêmica atual, inclusive para pesquisadores brasileiros como Gatti (2010), que utiliza das reflexões de tais autores em seus estudos. Os três canadenses são professores da Universidade de Montreal, Canadá, onde participam do mais importante centro de pesquisa canadense sobre a formação e profissão docente – Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a Formação e a Profissão Docente (CRIFPE). Em todo o Canadá e em Quebec, o CRIFPE é o único centro de pesquisa dedicado exclusivamente ao estudo do ensino e da profissão docente. De forma multidisciplinar, o Centro conta com mais de 500 membros: 41 pesquisadores regulares, 49 investigadores associados, 43 investigadores internacionais, 427 estudantes de mestrado e de doutorado e 23 profissionais, técnicos, secretários e *webmasters*. Os pesquisadores regulares, parceiros e CRIFPE Internacional pertencem às principais disciplinas das ciências sociais aplicadas ao estudo da educação e pertencem a 32 universidades.

O CRIFPE se organiza com base em quatro eixos: a formação de professores (inicial e contínua); a integração na profissão; a intervenção educativa; as profissões de ensino nas escolas. Essas quatro cobrem todo o processo constituinte das discussões a respeito da profissão, contando como subáreas: educação formal; encaixe na profissão; agir como interação profissional com outros atores escolares e educativos, ligado ao sucesso educativo dos alunos e o trabalho na instituição escolar. Tais categorias permitem explorar e estudar a formação e a profissão docente em seus aspectos e questões fundamentais, reunindo pesquisadores e equipes do Centro em temas e objetos de investigação comuns.

As únicas pesquisas que tratam explicitamente a respeito dos professores do Quebec foram realizadas por Reymond et al (1943), por Lessard e Tardif (1946) e por Tardif e Lessard (2000). Os autores estudaram 80 documentos autobiográficos de futuros professores e 10 histórias de vida de professores experientes. Apontaremos alguns resultados e compreensões dessas pesquisas.

Os autores compreendem a pedagogia como o principal instrumento de trabalho do professor, discutindo as várias interações que são estabelecidas em seu cotidiano aliadas às ferramentas utilizadas para essa interação em prol de promover a educação por meio da reflexão e da transformação do aluno. Desta forma, em sua obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2013) enfatiza que não tem sentido pensar conceitos e definições específicas para a pedagogia e a didática sem integrá-los às situações concretas do trabalho docente.

Desta forma, encontram-se nas obras de Tardif diferentes explicações para a sua concepção de pedagogia, sendo que todas elas possuem a mesma essência. Primeiramente, o autor explica que propõe uma definição de pedagogia, enquanto “tecnologia da interação humana” (TARDIF, 2013, p. 114), colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas subjacentes ao trabalho com o ser humano. Portanto, dito de outro modo, o autor reafirma que o que chama de pedagogia, de técnicas e de teorias pedagógicas, deve estar alinhado ao processo concreto de trabalho dos professores, para que possa ter alguma utilidade. Posteriormente, ele pontua que a pedagogia é um conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos num âmbito das interações educativas com os alunos, explicando que “Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIF, 2013, p. 117). Ou seja, sob essa ótica, a pedagogia pode ser compreendida como o aspecto de uma melhor coordenação entre os meios e os fins.

Na obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2013) afirma que “do ponto de vista docente, a pedagogia é uma tecnologia que exige dos **pedagogos** e educadores em geral recursos interpretativos relativos às próprias finalidades da relação” (TARDIF, 2013, p. 128, grifo nosso). Ao longo de toda a obra, o autor sempre utilizou os termos “professor” e “docente” inclusive quando parecia se referir diretamente ao atual entendimento de pedagogo, conforme discutido no início deste capítulo. Outros conceitos importantes para compreender a discussão dos autores canadenses do Quebec a respeito da educação e da formação de professores são: o entendimento de educação; o que é ensinar; quem é o professor; o trabalho do professor; e os saberes docentes. Veremos tais compreensões a seguir.

Para Tardif (2013), “educação” é o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nos saberes desenvolvidos. Enquanto isso, “ensinar” seria mobilizar uma ampla

variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho. Portanto, o “professor” é, antes de tudo, “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro” (TARDIF, 2013, p. 31). Para o autor, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Da mesma forma, Gauthier (2006) defende o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho. O reservatório de saberes inclui: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais, e da ação pedagógica. Ao explicitar tais saberes, o autor sinaliza duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza desses saberes; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão. Percebe-se em todas as definições a relação dos saberes, uma vez que os autores enfatizam que o saber docente se compõe mediante vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os da ciência, da educação e da pedagogia) e experienciais.

Tardif destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 54). Partindo dessa ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Para o autor, existem quatro tipos diferentes de saberes decorrentes da atividade docente, quais sejam: os saberes da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, os saberes experienciais, conforme demonstrado no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Saberes docentes

SABER DOCENTE	EXPLICAÇÃO
Saberes profissionais	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências são transmitidos aos professores durante o seu processo de formação inicial e/ou continuada. Além dos conhecimentos pedagógicos, bem como os métodos e técnicas de ensino, saber-fazer, transmitidos ao longo do processo de formação.
Saberes disciplinares	Conjunto de saberes que pertencem aos diferentes campos de conhecimento como: linguagem, ciências humanas, exatas e biológicas, etc. São saberes acumulados pela sociedade e disseminados pelas instituições escolares.
Saberes Curriculares	Saberes referentes à forma como as instituições organizam e transmitem os saberes disciplinares, apresentando-se no formato de programas escolares possuindo objetivos, conteúdos e métodos.
Saberes Experienciais	Conjunto de saberes provenientes do exercício profissional dos professores. Produzidos por meio da Vivência de situações específicas do dia a dia das salas de aula e das relações dentro das escolas.

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados na obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”.

Os denominados saberes profissionais são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, escolas normais ou faculdades de ciência da educação, durante o seu processo de formação inicial ou continuada. Já os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdade e de cursos distintos. Os saberes curriculares “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita em forma de programas escolares” (TARDIF, 2013, p. 38). Os saberes experienciais são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados.

Apesar de afirmar que todos os saberes são importantes para a formação do professor, Tardif (2002) destaca a importância dos saberes experienciais em relação aos demais. Isso ocorre devido a certa distância que os professores costumam manter em relação aos demais

saberes, fazendo com que eles valorizem ainda mais suas experiências em sala de aula, uma vez que é sobre elas que possuem maior controle e confiança.

Portanto, por mais que o autor especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico que é o resultado da junção de todos esses outros e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

Ainda sobre os saberes experienciais, Tardif elenca o relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais se trabalha diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas situações objetiva os saberes da experiência, ou seja, a prática de estágio. Dessa forma, “A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julga-los e avaliá-los” (TARDIF, 2013, p 53). Assim, Tardif explica porque se distancia da teoria de Schon, avaliando-a como cognitivista, uma vez que centraliza seus estudos na racionalidade docente, partindo das experiências que constroem seus saberes profissionais.

Gauthier (2006) reafirma a visão de Tardif (2013), afirmando que “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 2006, p. 28). O autor reafirma a importância dos diferentes saberes docentes, ligando-os às exigências e peculiaridades que possam existir em cada realidade vivenciada pelo professor. A existência de um “reservatório” no qual o professor se “abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” é uma das teses defendidas no estudo de Gauthier intitulado “Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” (2006).

Outro ponto trabalhado pelo autor é o caráter social do saber, uma vez que seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Tardif explica que os professores trabalham com sujeitos, objetos sociais, e em função de um projeto, “transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensinam; é saber que ensino a outros seres humanos que

sabem que sou um professor.” (TARDIF, 2013, p. 13). Tardif explica que “social” não quer dizer “supraindividual”, mas sim à relação e interação entre Égo e Alter, “a relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (TARDIF, 2013, p. 15).

Considera-se que os saberes dos professores não podem ser separados das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2005, p. 28), ao analisarem a docência como trabalho, explicam que “Marx mostrou que o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho”. Em relação ao trabalho docente, os autores afirmam que este acontece em um processo de interações humanas, portanto, “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28).

As análises de Tardif e Lessard (2005) sobre o trabalho docente evidenciam, também, ser essa uma profissão que está longe de ser periférica ou secundária, “sendo tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22). Os autores complementam dizendo: “nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 22).

Ao longo dos anos, a profissão “professor” passou por diversas transformações, no entanto, Lessard e Tardif (2008, p. 255-256), ao descreverem o trabalho docente na atualidade, explicam que as três concepções que se fizeram presentes nessa trajetória, desde a origem da profissão, são os motivos pelos quais as pessoas a escolhem. Esses motivos seriam por vocação, ofício e profissão. Segundo os autores, essas concepções não se apresentam como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais desse trabalho.

Tardif e Lessard (2000) realizaram uma pesquisa com os professores do Quebec a respeito do interesse pela profissão e perceberam que muitos falaram da origem infantil da sua paixão e da sua opção pelo ofício de professor. Outros professores, especialmente mulheres, falaram da origem familiar da escolha da sua carreira. Um terceiro grupo falou da influência de antigos professores na escolha da sua carreira e na sua maneira de ensinar. Outros falaram de experiências escolares importantes e positivas, como, por exemplo, o prazer que tinham em ajudar outros alunos da sala sempre que havia oportunidade. Um dado relevante, segundo os autores, é que muitos professores persistiram na profissão devido a uma importante relação

afetiva com as crianças.

Assim, Tardif (2013) alerta para um ponto extremamente importante deste trabalho. Fazendo menção à Habermas, Tardif explica que o próprio cerne do saber dos professores é a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos. O autor acrescenta que:

O professor não é somente um sujeito epistêmico que se cola diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que processa informações extraídas do objeto. Ele é um sujeito existencial num verdadeiro sentido da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é um ser no mundo, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. (TARDIF, 2013, p. 103)

Gauthier (2006) defende, ainda, a respeito do professor, que ele possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. Tal saber é profissional específico do docente, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria, socializados da mesma maneira. Desta forma, não podemos nos equivocar em relação à atividade docente. Um exemplo seria o professor acreditar que basta saber o conteúdo próprio de sua disciplina para ensinar. Ainda que esse conhecimento seja fundamental, ele não é suficiente, visto que ensinar é uma atividade complexa. Outro equívoco consiste em compreender a docência como um talento. Essa visão cerceia a reflexão que é inerente ao trabalho do professor, de natureza intelectual e social, envolvendo trabalho do homem com o homem, “reduzir essa atividade ao talento é, no fim das contas, privar a maioria daqueles que a exercem da contribuição dos resultados das pesquisas e, por conseguinte, da possibilidade de melhor atuar [...]” (GAUTHIER, 2006, p. 21).

Podemos dizer que as ideias defendidas pelos autores afirmam o processo de formação de professores como temporal, social e pessoal, responsável por permitir a aquisição e a construção dos saberes necessários à sua prática profissional de forma complexa e marcada por diferentes períodos, diferentes vivências e experiências. E os cursos de graduação, não são, portanto, as únicas fontes de saber dos professores, devendo proporcionar diferentes momentos de prática profissional, reconhecendo os graduandos como efetivos produtores de conhecimento.

Refletindo a respeito de tais ideias relativas à formação, além de mapear os saberes, percebemos alguns equívocos bastante comuns em relação ao ofício docente que, se não

forem enfrentados, podem afetar a formação inicial. Tais equívocos podem levar a uma formação aligeirada e sem aprofundamento epistemológico. A docência é uma prática pedagógica e os saberes mobilizados pelo professor durante o ato de ensinar envolve saberes pedagógicos (GAUTHIER, 2006). Nessa perspectiva, nos referindo ao contexto brasileiro apresentado na primeira parte desse capítulo, se há disputa em relação ao foco do curso entre pedagogia e docência, infere-se a partir dos autores canadenses, que o melhor seria dar ênfase à formação do pedagogo docente, o que não significa reduzir a pedagogia à docência, mas sim que o docente deve necessariamente ter conhecimentos pedagógicos.

### **3.3 Teoria do Agir Comunicativo**

Utiliza-se a Hermenêutica como método de abordagem orientador deste trabalho devido ao seu grande propósito de compreender os sentidos, podendo ser brevemente explicada por sua origem como uma palavra derivada do Grego, significando algo que é “tornado compreensível” e “levado à compreensão” (LIMA, 2015, p.55). O termo originalmente teológico era designado à interpretação bíblica e de textos antigos justamente pelo seu objetivo de compreender os sentidos. Posteriormente, o termo passou a designar o esforço para a interpretação de textos científicos que exigiam maiores explicações. Japiassú e Marcondes (1990, p. 130) explicam que, contemporaneamente, “a hermenêutica constituiu uma reflexão filosófica interpretativa ou compreensiva sobre os símbolos e os mitos em geral”. A hermenêutica seria, então, um exercício de interpretação das palavras, textos e línguas, além de mitos, símbolos e obras. Tal método de abordagem possui como principais teóricos Schleiermacher (1768-1834), Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920), Mannheim (1893-1947), Heidegger (1889-1976), Gadamer (1900-2002) e Habermas (1929). A possibilidade compreensiva da hermenêutica também se estende ao campo da educação, permitindo que ela torne esclarecidas suas próprias bases de justificação (HERMANN, 2002). Assim, a educação pode interpretar seu modo de ser, em suas múltiplas diferenças, locais e realidades.

Habermas (2012) apresenta que a primeira de todas as condições hermenêuticas é a pré-compreensão “que provem do ter-a-ver com a coisa mesma” (HABERMAS, 2012, p. 249). Desta forma, compreender significa primeiramente envolver-se em alguma coisa para entendê-la. Apenas, posteriormente, é possível destacar e compreender a opinião do outro. É neste sentido de compreender o outro que o presente trabalho se estabelece, e escolhe Jürgen

Habermas<sup>14</sup> e sua Teoria do Agir Comunicativo como base para as análises da pesquisa. Atualmente, Habermas é considerado o representante da terceira geração<sup>15</sup> da Teoria Crítica, sendo tal teoria uma crítica das ideologias, reconhecendo que as ciências não estão livres de interesses e são associadas à ideia de domínio da natureza mediante a tecnologia, por isso devem ser “desmascaradas” e expostas à crítica (LIMA, 2015).

A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas essencialmente articula suas posições em comparação com Heidegger e Gadamer, além de diversas influências de teóricos da Escola de Frankfurt, caracterizando-se como uma das mais importantes obras filosóficas do século XX, mas também uma das mais complexas. Habermas adota a guinada linguística como paradigma de referência para suas ideias de uma teoria crítica da sociedade em que a linguagem exerce uma função pragmática essencial, conferindo racionalidade às dimensões subjetivas, objetivas e sociais da realidade (LIMA, 2015). A guinada linguística refere-se diretamente à intenção de equacionar o “paradigma da consciência” pelo “paradigma da linguagem”, permitindo o estudo das pluralidades de funções e pretensões de validade que a razão representa. O autor afirma que “o único estado de coisas que podemos conhecer segundo sua natureza: a linguagem. Com a estrutura da linguagem, é posta para nós a emancipação” (HABERMAS, 2001, p. 144).

Habermas propõe um novo roteiro para o conhecimento, com uma nova concepção de sujeito e de mundo que se encontram no contexto histórico. Desta forma, suas obras buscam sempre apresentar a história das ideias em busca de uma postura crítica mediante os acontecimentos. Neste sentido, há uma mudança de paradigma em que o centro das observações não está mais organizado mediante a relação sujeito – objeto. Habermas instaura novas bases para a construção do conhecimento, em que a experiência possível com o objeto requer uma postura e uma sensibilidade que não estão no próprio objeto, mas no entendimento e na consciência do sujeito mediante os elementos do tempo e do espaço em que se encontra. Ou seja, há uma mudança do centro de gravidade que passa dos aspectos metafísicos ou epistemológicos do saber, para a linguagem, a comunicação e as relações intersubjetivas entre os atores do discurso (TREVISAN, 2002).

---

<sup>14</sup> Jürgen Habermas nasceu em Dürsseldorf na Alemanha em 1929. Estudou filosofia, história e psicologia em Zurique e Bona. Se tornou doutor em filosofia em 1954. Foi assistente de T. W. Adorno, de H. –G. Gadamer e de K. Löwith.

<sup>15</sup> Lima (2015) explica em sua obra “A teoria crítica de Jürgen Habermas: cinco ensaios sobre linguagem, identidade e psicologia social” que essa questão não é um consenso entre os autores.

Desta forma, a dimensão comunicativa da racionalidade pode levar ao encontro das diferentes compreensões, proporcionando diversos diálogos sobre temas importantes do mundo e da vida que possui pontos em comum entre todos os sujeitos envolvidos. A teoria de Habermas estabelece um novo fundamento para o saber baseado na comunicação, resgatando os preceitos que nos constituem como seres sociais que, “ao converter os ganhos interpretativos da hermenêutica à virada linguística, a teoria da ação comunicativa acaba radicalizando a dimensão dialógica da hermenêutica, revelando a instância performativa da linguagem” (TREVISAN, 2002, p. 10).

Segundo Habermas (2012), uma pessoa entende-se com outra sobre alguma coisa do mundo da vida. Considerando “o mundo da vida” como o lugar em que falante e ouvinte se encontram, “é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exhibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo” (HABERMAS, 2012, p. 179). Ou seja, no mundo da vida, acontecem os processos por meio dos quais os envolvidos se embatem ou se posicionam de acordo com algo que está no seu mundo objetivo, social ou num mundo subjetivo em particular, “o mundo da vida aparece como horizonte formador de contextos para processos de entendimento” (HABERMAS, 2012, 2, p. 248). Neste sentido, vale ressaltar a importância do papel do intérprete, uma vez que ele precisa estar atento o suficiente para distinguir entre o seu contexto particular de compreensões e o contexto que de fato pertence ao outro. O autor exemplifica, citando o caso da interpretação de determinado texto, que o intérprete só vai compreender os significados no momento em que obtiver clareza sobre por que “o autor se sente autorizado a propor determinadas asserções (como verdadeiras), reconhecer determinados valores e normas (como corretos) e externar determinadas vivências (como verazes)” (HABERMAS, 2012, p. 246). Ressaltamos que o autor explica que a “verdade” refere-se à existência de estados de coisas no mundo (HABERMAS, 2012).

Portanto, o mundo da vida é o espaço de concretização da ação comunicativa e é estruturado a partir de três conceitos que garantem os processos de socialização por meio da linguagem, a saber (HABERMAS, 2012):

- A cultura: é a reserva do conhecimento produzido pelas interações linguísticas, os conteúdos da tradição e a modernidade.
- A sociedade: composta por normas que são utilizadas pelos participantes da comunicação e regulam o seu pertencimento a grupos sociais.

- A personalidade: conjunto de motivações que levam o indivíduo a agir criando a sua identidade.

Qualquer texto possui característica dialógica nas obras de Habermas. Suas críticas nunca aparecem no sentido de acabar com as diferenças, não há uma "última palavra" que acabe com o debate. Trata-se de trabalhar as diferenças ao longo de caminhos que se cruzam de múltiplas maneiras e que merecem ser percorridos se houver um consenso básico, o do empenho na busca da verdade. Desta forma, faz-se uso de outro conceito importante para delinear este trabalho, o “agir comunicativo” que seriam as “ações orientadas para o entendimento mútuo” (Habermas, 2012, p. 39), em que o sujeito iniciante do processo de comunicação, assume-se como produto dos processos sociais ao seu redor, buscando compreensão mútua e consensual. Portanto, o agir comunicativo refere-se à “interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal” (Habermas, 2012, p. 166). Em tal interação, prevalece o conceito de interpretação como uma negociação de situações passíveis de um possível consenso.

Qualquer indivíduo que deseja participar de um processo que leve ao entendimento sobre algo, seguindo a fundamentação dos propósitos da racionalidade comunicativa, deve saber que tal teoria aposta na legitimação de saberes por meio de acordos que se atentam às pretensões de validade, a saber: a) enunciar de uma forma inteligível; b) dar (ao ouvinte) algo que compreenderá; c) fazer-se a si mesmo dessa forma, entender; e d) atingir o seu objetivo de compreensão junto ao outro (HABERMAS, 2012). As pretensões de validade se dão por meio da argumentação que leva a um discurso prático. O autor denomina como argumentação:

O tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um *argumento* contém razões que se ligam sistematicamente à *pretensão de validade* de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento a respectiva pretensão de validade. (HABERMAS, 2012, p. 48)

Portanto, primeiramente o falante deve escolher uma forma de expressão inteligível, proporcionando que tanto ele quanto os ouvintes possam comunicar-se e compreender-se uns aos outros. É importante ressaltar que, desta forma, o falante deve ter a intenção de se comunicar com os outros, exprimindo suas opiniões e intenções de forma verdadeira e clara para que o ouvinte possa confiar no discurso. Desta forma, o falante também deve entender o discurso o qual defende. Por fim, o objetivo de compreensão junto ao outro é atingido na

medida em que falante e ouvinte concordem mutuamente mediante uma base normativa reconhecida por ambos. É também nesse momento que a aprendizagem acontece.

Para Habermas, as pretensões de validade são extremamente necessárias à ação comunicativa e não podem ser negadas ou contestadas para não cair numa contradição performativa (HABERMAS, 2003). Portanto, “o significado da validade reside no seu valor em termos de reconhecimento, ou seja, na garantia de que o reconhecimento intersubjetivo pode ser atingido se as condições forem favoráveis” (HABERMAS, 2003, p. 15).

O uso da linguagem a fim de não afirmar e também não negar algo, permite que os indivíduos mantenham a pretensão de validade voltada ao entendimento mútuo. “Tal pretensão exercitada constitui a base de apoio para a ação comunicativa, que pode afirmar algo porque não exclui o “outro”, que é diferente” (TREVISAN, 2002, p. 10). Habermas ainda acrescenta que “uma norma subsiste ou goza de *validade social* quando é *reconhecida como válida* ou como justificada pelos destinatários dela mesma” (HABERMAS, 2012, p. 171). Cabe ressaltar que o autor assume a existência de distúrbios na comunicação quando não se cumprem algumas condições linguísticas para um entendimento entre, no mínimo, dois participantes da interação (HABERMAS, 2012). O autor também defende que a força de um argumento está no seu conteúdo racional, na capacidade de fazer o outro compreender as pretensões de validade que estão sendo ditas.

Por meio de sua teoria, Habermas aponta a possibilidade de superação de alguns problemas cruciais do pensamento ocidental, como as diferentes relações entre consciência e mundo, sujeito e objeto e objetividade e verdade. Assim, para a Teoria do Agir Comunicativo, os significados surgem da comunicação, das expressões linguísticas e não da intenção do falante. Ou seja, é na comunicação que acontece a aprendizagem, o que significa que não existe mundo independente da linguagem, assim como é por ela que surge o conhecimento.

Habermas (2012) pensa que o estudioso da realidade social somente consegue acessar os objetos sociais pelo caminho de um entendimento interpretativo dos sentidos. Nesse sentido, ele propõe que se adote uma metodologia que combine a perspectiva internalista de um participante e a perspectiva externalista de um observador, conforme realizado na presente pesquisa. Utiliza-se, para os fins desta pesquisa, as principais ideias do autor relativas à comunicação, mundo da vida, reconhecimento do outro, pretensão de validade e interpretação dos sentidos, compreendendo que a práxis comunicativa é condição necessária para qualquer tipo de mediação, em especial na educação, na cultura e no autodesenvolvimento de um indivíduo.



## **CAPÍTULO IV**

### **UM DIÁLOGO COM AS ENTREVISTAS NARRATIVAS**

Buscamos atingir o objetivo geral da pesquisa de comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os cursos de formação de professores para os anos iniciais das Faculdades de Educação da UnB e da McGill e por meio dos propósitos habermasianos da teoria da ação comunicativa, refletir sobre a possibilidade de aprendizagem comunicativa entre as duas instituições. Portanto, foram realizadas entrevistas narrativas com os principais coordenadores envolvidos nos processos de formação nas duas universidades.

Partindo do princípio de que as entrevistas narrativas, de acordo com Otte e Weller (2014, p. 327) buscam “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Ou seja, por meio do estudo de narrativas, é possível esclarecer como determinadas ações são projetadas e executadas pelos indivíduos, compreendendo os motivos que os levaram a realizar tais ações (WELLER; ZARDO, 2013).

As entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, buscando permitir uma profundidade de aspectos específicos que o pesquisador deseja descobrir. Com perguntas abertas e permitindo que o entrevistado tenha liberdade de ir além do questionado, esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante, algum contexto ou realidade. Tais entrevistas são muito utilizadas no método qualitativo de pesquisa, devido a sua característica de abordar diversas questões ligadas à singularidade dos indivíduos e das situações pesquisadas. As entrevistas narrativas associam-se à hermenêutica, uma vez que o seu foco é a comunicação entre os sujeitos.

Portanto, foram realizadas entrevistas narrativas na Universidade McGill com quatro importantes membros da direção: três coordenadores e um diretor, representados pelas letras A, B, C e D para preservar as suas identidades. As entrevistas aconteceram na faculdade de educação da universidade McGill sendo três realizadas simultaneamente, com três participantes presentes e uma realizada individualmente. Já na UnB, foi realizada uma entrevista com um membro da direção do curso de graduação em pedagogia e membro do Núcleo Docente Estruturante – NDE – que, entre outras funções, promove os trabalhos de reestruturação curricular e atualização periódica do projeto pedagógico do curso e acompanha a organização didático-pedagógica do curso de graduação em pedagogia. Vale registrar que encontramos certa dificuldade em relação à participação dos outros coordenadores devido ao momento em que a FE/UnB se encontra, com longas discussões a respeito da reformulação do projeto acadêmico e curricular. Porém, não consideramos apenas a participação de um entrevistado como fragilidade, uma vez que ele ocupa uma função de extrema importância

diante das discussões no NDE. A entrevista aconteceu em março de 2016, na FE da UnB, e o participante será representado com a letra E.

Cada entrevista durou aproximadamente 45 minutos e contou com cerca de 16 perguntas. A entrevista foi preparada de forma semiestruturada com perguntas que variavam de acordo com a necessidade de aprofundar determinadas ideias em cada país. Após a compilação, viu-se a possibilidade de organizar as principais discussões e descobertas em 5 conceitos geradores: 1 Primeiras reflexões; 2 Objetivo dos cursos – foco na docência ou na pedagogia; 3 Prática pedagógica; 4 Perfil do ingressante e do egresso; e 5 Destaques positivos e negativos que poderiam contribuir para outras experiências de formação. Trataremos de cada conceito na sequência do texto.

#### **4.1 Primeiras reflexões**

É interessante compreender algumas peculiaridades de cada país para contextualizar as duas realidades educacionais estudadas. Ou seja, esse conceito gerador levanta questões que auxiliam no entendimento dos próximos. Podemos começar com um interessante ponto de comparação entre as duas realidades analisadas: o fato de o Brasil possuir a mesma legislação para a formação de professores em todo o país, enquanto o Canadá, dividindo-se em dez províncias, permite que cada uma organize sua própria legislação, independente uma da outra.

O entrevistado B esclareceu que não é apenas a educação que é provincial, mas todo o sistema legislativo do país funciona desta maneira. Ele explica que existem muitas diferenças entre cada província, “em termos de natureza, base econômica e organização social”, o que justifica a necessidade de cada uma ter a sua própria forma de se organizar. O entrevistado vai além e compara os países Brasil e Canadá, dizendo que ambos são muito grandes e possuem uma enorme diversidade de culturas internamente, justificando a necessidade de a legislação ser capaz de atender às peculiaridades de cada região. O que parece fazer sentido se pensarmos que a legislação deve levar em conta as necessidades específicas de cada região que pode variar muito de um estado a outro.

As autoras Gatti e Barretto (2011, p. 86), ainda alertam que mesmo o Brasil possuindo uma legislação que compreenda todo o território nacional, “ainda estão por serem formuladas diretrizes amplas de formação nacional de professores que abranjam todas as instituições responsáveis pela oferta de cursos e pela sua regulação e avaliação”. As autoras esclarecem que é um sistema debilitado e o que encontramos é justamente a ausência de uma política

geral integradora, apesar de ser essa a proposta do governo brasileiro que formula os principais documentos nacionais para a formação.

Reconhecendo que os dois países possuem modelos diferentes de governo, mas observando o mesmo fenômeno que seria a organização da legislação, diante de tais argumentos, o modelo de legislação do Canadá parece adequado às necessidades da formação do professor. Além de levarem em consideração a realidade do professor a ser formado, reconhecem as diferenças e necessidades que cada região. Parece que, quanto mais um projeto pedagógico estiver interligado às necessidades sociais, mais os envolvidos poderão assumir os seus lugares e responsabilidades, cabendo ao professor, uma postura firme de reconhecimento e valorização da sua profissão.

Os entrevistados A e C destacaram como principal característica a respeito da realidade da educação básica no Quebec, que deve ser levada em consideração, o desafio do bilinguismo existente na província, o inglês e o francês. O sistema de ensino é organizado voltado à língua francesa. Segundo os entrevistados, a queda do sistema inglês é um grande desafio para a Universidade McGill, uma vez que ela é adepta a tal sistema e defende que a educação das crianças e jovens seja feita na língua inglesa. Um dos participantes chegou a citar que a escassez do ensino em inglês chega a atrapalhar os alunos da universidade na busca por emprego, “é sempre um desafio para os nossos graduados encontrar um emprego”.

Já o Brasil não possui dificuldade em relação à língua, destacando-se em tal questão uma vez que o país possui apenas uma predominante, a língua portuguesa. O que, além de facilitar na organização do sistema escolar, influencia na formação de professores, possibilitando que todas as universidades e faculdades ensinem o profissional para dar aulas em português. Vale ressaltar que a LDB (1996) garante o ensino em língua própria para os indígenas, porém assegura o ensino bilíngue entre a língua materna e o português.

Outro dado importante em relação à profissão é a remuneração do professor para os anos iniciais nos dois países. No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo MEC, o piso<sup>16</sup> dos professores passou de R\$ 950,00 em 2009, para R\$ 2.135,64 em 2016, referente a uma jornada de 40 horas de trabalho semanais. Porém, o valor varia entre os estados brasileiros. Em Brasília, cidade em que se encontra a UnB, um pedagogo recebe um dos melhores salários do país que gira em torno de R\$ 3.227,87, aproximadamente R\$ 20,17 a hora aula. No

---

<sup>16</sup> O piso salarial nacional do magistério foi instituído pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, é o valor mínimo que os professores em início de carreira devem receber. A regra vale para todo o país de acordo com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais para professores tanto da rede pública quanto da privada.

Canadá, os salários também variam muito de uma província para outra, tendo o Quebec como foco, província onde está localizada a Universidade McGill, os professores do ensino elementar/anos iniciais recebem um salário mensal de CAD 4.522,83 (o equivalente<sup>17</sup> a R\$ 11.352,30), aproximadamente CAD 28,27 (o equivalente a R\$ 70,95) a hora aula. Tais valores também são referentes aos professores que trabalham em tempo integral com 40 horas semanais. Reconhecemos que não foi possível encontrar informações sobre a existência de piso salarial no Canadá.

Vale ressaltar o custo de vida nas duas cidades citadas, Brasília e Montreal. Segundo ranking divulgado pela consultoria Mercer<sup>18</sup>, Brasília possui a maior qualidade de vida do país, ficando em 107<sup>a</sup> posição mundial. O custo de vida mensal na cidade é de aproximadamente R\$ 2.500 para uma família de duas pessoas de classe média considerando: R\$ 1.800 com moradia; R\$ 225,00 com alimentação básica (leite, arroz, ovos, pão e frango); R\$ 100,00 de internet e telefone; R\$ 175,00 com transporte público; e R\$ 200,00 com água e energia elétrica. Montreal ocupa a 23<sup>a</sup> posição no mesmo ranking de qualidade de vida e possui um custo de vida mensal de aproximadamente CAD 1.190,00 para uma família de duas pessoas de classe média. Os valores também são calculados considerando: CAD 800,00 com moradia; CAD 144,00 com alimentação básica (leite, arroz, ovos, pão e frango); CAD 70,00 de internet e telefone; CAD 82,00 com transporte público; e CAD 94,00 com água e energia elétrica. Ou seja, em Montreal os professores recebem um salário maior e gastam menos por mês com despesas básicas. Já no Brasil, os professores dos anos iniciais recebem um salário menor e gastam mais que o dobro do que se gasta em Montreal com seu custo de vida básico.

Uma mesma característica presente em ambos os cursos é a predominância feminina. A esse respeito, o entrevistado D da McGill percebe de forma negativa e explica “entenda quando eu digo isso, elas são menos maduras em sua escolha. Elas sempre vêm e falam “eu amo crianças”. Bom... Você sabe”. Ele complementa explicando que não basta somente amar as crianças para exercer a profissão. No Brasil, acontece o mesmo fenômeno com 75,4% de predominância feminina nos cursos (GATTI, 2010). Gatti (2010) explica que isso não é recente na história da formação de professores para os anos iniciais, já que a própria escolarização de nível médio da mulher se deu por meio da expansão dos cursos normais. O ofício docente acabou sendo visto como uma prorrogação das atividades maternas, assim

---

<sup>17</sup> A conversão foi feita de acordo com a taxa do dólar canadense no dia 19/12/2016 que correspondia a R\$ 2,51.

<sup>18</sup> Ranking divulgado em 22/02/2016 pela consultoria Mercer. Dados disponíveis em: <https://www.imercer.com/content/mobility/rankings/>

como a figura da professora, ao mesmo tempo em que os baixos salários não são atrativos aos homens que ainda almejam ser os chefes de família.

#### 4.2 Objetivo dos cursos – foco na docência ou na pedagogia

A fim de uma melhor compreensão da estrutura curricular e organizacional dos dois cursos, elencamos alguns elementos documentais junto a falas importantes ao longo das entrevistas. Começando com o Quadro 10, a seguir, que apresenta um panorama geral comparativo entre as duas instituições e quanto à estrutura de formação.

Quadro 10 – Organização dos cursos nas duas universidades

	UnB	McGill
Nome do curso:	Pedagogia	Formação de professores para o ensino primário e elementar
Quem é formado:	O pedagogo, docente para a educação infantil, anos iniciais, ensino especial, EJA, gestor.	O docente para o ensino primário e elementar
Total de anos:	4 anos – 8 semestres	4 anos – 8 semestres
Carga horária:	3.200 horas – 214 créditos	5.580 horas – 124 créditos
Créditos em disciplinas obrigatórias:	144 créditos – 2.100 horas	85 créditos – 3.825 horas
Período de estágio:	400 horas	900 horas – ao longo dos 4 anos
Gratuidade do ensino:	100% gratuita para os alunos	Os alunos pagam por ano o equivalente a CAD 4.064,60 <sup>19</sup>

Fonte: Realizado a partir de dados coletados do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002) e do *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* 2015.

Percebe-se por meio da nomenclatura o foco da McGill em formar professores para os anos iniciais e educação infantil. Apesar das duas experiências de formação acontecerem com o mesmo número de semestres e anos, a diferença da quantidade de horas de aulas, de estudos, de atividades externas e de atividades de estágio é evidente. Na McGill os alunos precisam estudar 2.380 horas a mais que os alunos da UnB. Salientamos que no currículo da UnB 1 (um) crédito corresponde a cada 15 (quinze) horas-aula, de efetivo estudo em sala de

<sup>19</sup> O valor é equivalente a R\$ 10.202,14 de acordo com o valor do dólar canadense no dia 19/12/2016 que correspondia a R\$ 2,51.

aula. Já na McGill, de acordo com o documento (2015-2016), 1 crédito representa 45 horas de trabalho e esta é, em geral, uma combinação de horas de aula, períodos em laboratório e tempo destinado ao estudo pessoal. Ressaltamos que as duas universidades estão de acordo com a legislação vigente em cada país, especialmente em relação à carga horária e ao período de estágio. A LDB (1996) brasileira define 3.200 horas para o curso de pedagogia sendo 400 horas de estágio e o documento *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001), canadense, define 5.400 horas sendo 700 horas destinadas ao período de estágio.

As duas universidades possuem conceitos distintos de docente e de pedagogo, especialmente no que se refere ao momento em que cada um será formado, em nível de graduação ou pós-graduação. Os 9 currículos da Universidade McGill são nominados como “Bacharelado em Educação” ou “Certificado em Educação”, enquanto na UnB o currículo é chamado de curso de “Pedagogia”. Nesse sentido, surgiu o interesse de pesquisar quantitativamente o número de vezes que algumas palavras centrais apareciam nos projetos acadêmicos dos dois cursos conforme Quadro 11, apresentado a seguir.

Quadro 11 – Palavras centrais nos projetos acadêmicos

<b>Palavra</b>	<b>UnB</b>	<b>McGill</b>
Educação	150	356
Pedagogia	45	3
Pedagogo	14	0
Professor	15	114
Professores	11	52
Profissional	34	54
Profissionais	14	3

Fonte: Realizado a partir de dados coletados do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002) e do *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education* 2015.

Levando em consideração que os dois projetos possuem número aproximado de páginas, sendo 31 páginas ao todo o da UnB e 33 o da Universidade McGill, fica evidente a diferença do número de vezes que as palavras foram utilizadas em cada proposta. A palavra “educação”, por exemplo, foi utilizada três vezes mais ao longo do projeto acadêmico da Universidade McGill. Porém, a UnB, demonstrou dar maior enfoque às palavras “pedagogia” e “pedagogo”, enquanto a McGill foca o seu projeto acadêmico nas palavras “professor” e

“professores”. Talvez este seja mais um indício da diferença de enfoque entre o professor-docente e o professor-pedagogo dado nos dois projetos acadêmicos, por isso buscou-se compreender o entendimento das duas universidades a respeito da compreensão de docência e de pedagogia. Nosso foco foi investigar o porquê do enfoque de cada projeto acadêmico.

Segundo o entrevistado C, a tradição histórica da Universidade McGill tem como objetivo formar o professor para trabalhar nas escolas. Conforme explica o projeto acadêmico *Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations* (2015-2016, p. 1103, grifo nosso) “Este programa leva a certificação de **professores** para ensinar as crianças com idades entre cinco e 11 anos. Ele consiste de quatro anos de estudo em tempo integral que exige a conclusão de 120 créditos (150 créditos ou cinco anos para os estudantes de fora da província) de cursos acadêmicos e profissionais”.

Porém, segundo o participante B, a universidade possui interesse em criar programas de graduação para a formação do pedagogo, “nós queremos continuar preparado o pedagogo, educador, mas para diferentes tipos de contextos como em organizações, governo, comunidade. Por isso nós estamos em processo para criar um novo programa de três anos que terá um tipo parecido de curso, para uma formação global, e sem as 900 horas de ensino nas escolas. Então vai ser mais generalista”. Ou seja, fica claro que o enfoque de tal curso não seria a docência, ao perder 900 horas de experiência de campo nas escolas, tornando a formação mais generalista e sem o caráter conteudista voltado às aulas que o futuro professor irá ministrar. Ressaltamos a necessidade de adaptação da legislação canadense ou até mesmo a criação de leis específicas que tratem da formação desse possível pedagogo, uma vez que não encontramos normas que legitimem tal profissional.

A respeito das principais preocupações e enfoques do programa de formação de professores para os anos iniciais, os quatro entrevistados relacionaram os principais objetivos do curso da McGill com as 12 competências profissionais estabelecidas pelo governo do Quebec no documento *Teacher Training: Orientations Professional Competencies* (2001), que estabelece as competências e os objetivos da formação de professores. O entrevistado B explicou que “Nós temos 12 competências profissionais que realmente tocam nas prioridades para a educação. Tudo sobre o conhecimento dos sujeitos, comunicação, aspectos de ensino e aprendizagem e o currículo”. Ele ainda esclareceu que as competências são os verdadeiros objetivos e metas a serem alcançados dizendo, “isto significa que temos que formar efetivos professores competentes, que estão prontos para serem efetivos educadores o que não é apenas ensinar e aprender”. As 12 competências guiam tudo o que é feito e pensado dentro do curso de formação de professores da McGill, incluindo a forma de se avaliar e o trabalho feito

na experiência de campo. Ele explica que tais competências refletem os valores da sociedade, “Se você olhar no que nós colocamos ênfase, professores são os melhores para criar a sociedade que desejamos”. Portanto, para lidar com tais competências, o entrevistado alerta para a importância de o curso adequar a metodologia de ensino, a forma de avaliar, as necessidades individuais, dimensões éticas e reflexões propostas, de forma que todos estejam de acordo com as competências em questão.

Todos os entrevistados canadenses, ao saber a forma como acontece a formação de professores para os anos iniciais, no Brasil, questionaram e ficaram muito surpresos ao perceber que tal formação acontece no curso de pedagogia, além de quais áreas essa profissão abrange, com alguns exemplos de cargo e locais em que o pedagogo pode trabalhar, em especial com a situação de se formar no mesmo curso de graduação o docente e o pedagogo. Os entrevistados repetiram por várias vezes que, no Quebec, seria preciso realizar uma pós-graduação ou especialização para tal, explicando que primeiro vem a docência e, posteriormente, vem o pedagogo e todas as suas possibilidades de atuação. Cita como exemplo um professor que assumiria um cargo de direção, para tal, este precisaria ter um mestrado em liderança ofertado na universidade. Coordenadores, ou outros cargos de direção em escola, precisam ter horas de regência e fazer pós-graduação em liderança.

No Brasil, formamos o professor, o gestor, o orientador, o administrador etc. no mesmo curso de graduação em pedagogia com duração de quatro anos e total de 3.200 horas de estudos. Segundo o Projeto Acadêmico (2002) da Faculdade de Educação da UnB, a missão é formar educadores capazes de intervirem na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Ainda segundo o projeto, são objetivos do curso de pedagogia:

- 1) Formar **profissionais** capazes de articular o fazer e o pensar pedagógico para intervir nos mais diversos contextos sócio-culturais e organizacionais que requeiram sua competência.
- 2) Formar **profissionais** conscientes de sua historicidade e comprometidos com os anseios de outros sujeitos, individuais e coletivos, socialmente referenciados para formular, acompanhar e orientar seus projetos educativos.
- 3) Preparar **educadores** capazes de planejar e realizar ações e investigações que os levem a compreender a evolução dos processos cognitivos, emocionais e sociais considerando as diferenças individuais e grupais.
- 4) Formar **profissionais** comprometidos com seu processo de auto-educação e de formação continuada (UNB, 2002, p.9, grifo nosso).

Diante de tais objetivos, atentamos às palavras destacadas acima. Percebe-se que o projeto do curso da UnB possui três dos seus quatro objetivos de “formar profissionais”, sem mencionar claramente a formação do docente, mantendo os objetivos muito abrangentes e com pouco foco e clareza. Em nenhum dos objetivos foi citada a intenção clara de formar o docente para atuar na educação infantil e nos anos iniciais. Quando questionado a respeito dos objetivos do curso de pedagogia da UnB, o entrevistado E esclarece que o curso possui uma visão centrada no sujeito, uma vez que ele é o responsável pelo próprio percurso, podendo tomar certas decisões e encaminhamentos no seu processo acadêmico ou em relação ao mundo do trabalho. Segundo E, “não necessariamente como um professor no sistema escolar, então não se trata de uma pedagogia escolar, mas de uma pedagogia que vai além do âmbito escolar”.

O Parecer 5/2005 das diretrizes brasileiras estabelece que a formação oferecida nos cursos de pedagogia, deve abranger “**integradamente** à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (BRASIL, 2005, p. 6, grifo nosso). Segundo o parecer, a formação do licenciado em pedagogia deve fundamentar-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, tendo sempre a docência como base dos processos educativos.

Percebe-se que o curso não cumpre com todos os requisitos, uma vez que, conforme respondido pelo entrevistado E, em relação à própria exigência do gestor ou da administração escolar, “o curso de pedagogia não é voltado pra essa constituição propriamente do gestor enquanto diretor de escola, mas enquanto compreensão que o professor faz a gestão do seu processo pedagógico tanto no nível micro, que ele é um gestor em sala de aula, quanto que há um desafio em outra escala que a gestão escolar em outro patamar de gestão democrática”. Porém, o curso de pedagogia não prepara o pedagogo para este nível macro de gestão, conforme confirmado pelo entrevistado “o curso de pedagogia não forma esse gestor escolar, isso poderia ficar com um outro nível... Então o curso de pedagogia é muito desafiado a abarcar uma totalidade que ele não dá conta em termos reais”. Seria então este “outro nível” o mesmo defendido pelos professores da McGill em nível de pós-graduação?

O entrevistado E ainda apresenta outra lacuna na formação explicando que “sem dúvida nenhuma, o curso de pedagogia, na minha concepção, é voltado para uma formação que deve ter uma base docente, sendo que essa base docente o curso não dá conta, no nível que se encontra hoje, de pensar para si, ou responder ilusoriamente que é capaz de responder esses grandes desafios na formação do pedagogo”. Surge, então, a discussão da distinção da

figura do pedagogo entre especialista e generalista. A esse respeito, o entrevistado E da UnB, esclareceu que a figura do generalista possui certa dimensão negativa, assim como o especialista parece ter uma visão reduzida do ponto de vista de ter um conhecimento específico de apenas determinado processo ou técnica. Ele esclarece que “ficar entre o especialista e o generalista pode não contribuir para um entendimento da própria pedagogia já que é mais tranquilo se voltar para o especialista. Porque ele dá um ancoradouro de maior segurança. Porque ele tá mais focado numa ideia”.

Neste sentido, o entrevistado acredita ser um grande desafio, em qualquer proposta curricular: como responder a tais demandas de formação mais ampla do pedagogo? Ele explicou que, se o currículo não equilibrar esses processos do ponto de vista de uma estrutura completa, *a priori*, ele tende a levar a formação do pedagogo a um vazio sem fundamentos básicos e extremamente necessários a essa formação. Assim, também alerta Libâneo (2001) sobre a omissão da atual estrutura de formação em tornar o professor um profissional capaz de agir com competência nas tarefas de promover a aprendizagem dos alunos e sua formação como sujeito pensante e cidadão, “com isso, emancipa-se o professor, mas não se investe em ações para prepará-lo intelectual e metodologicamente para emancipar o aluno” (LIBÂNEO, 2001, p.15). Questionamos, então, em relação à identidade do pedagogo, o entrevistado E da UnB diz pensar que “essa afirmação do aspecto da identidade quando ela se coloca muito no singular vai representar que pode ser sempre algo permanente e paradoxal, contraditório”. Já o entrevistado D, da McGill, acredita que o pedagogo nada mais é do que a pessoa que ensina, explicando que para se tornar professor é preciso passar por um longo processo em que os melhores sucedidos serão os mais curiosos e interessados pela profissão.

Libâneo (2001) reafirma a diferença entre o pedagogo e o docente, quando esclarece que a docência é uma modalidade da atividade pedagógica. Ou seja, o fundamento, o suporte, a base, da docência é a formação pedagógica, não o inverso. Portanto, “a abrangência da pedagogia é maior do que a da docência. Um professor é um pedagogo, mas nem todo pedagogo precisa ser professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 7).

Nóvoa (1992) adverte que a identidade do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente a consequência do domínio de um conjunto específico de saberes. Da mesma forma, Brzezinski (2011) considera que a identidade profissional é uma identidade coletiva que vai se delineando nas relações sociais ao mesmo tempo em que absorve a cultura do grupo social em que o profissional está inserido. A autora ainda afirma que a identidade profissional relaciona-se ao modo do profissional situar-se no mundo, considerando a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e

expectativas, além de suas realizações e frustrações. Desta forma, voltando a tratar a respeito da possível crise de identidade do pedagogo e do curso de pedagogia, Brzezinski (2011) apresenta considerações relevantes sobre:

outro trabalho publicado com colegas (2006), desvelou-se que as diferentes interpretações do campo da pedagogia e das disputas político-pedagógicas dos atores sociais, nos diversos contextos sócio-históricos revelam várias identidades atribuídas ao pedagogo, egresso do curso de pedagogia. Essas identidades, grosso modo, estão impregnadas dos conflitos atinentes ao estatuto epistemológico da pedagogia, sobretudo no que se refere às concepções de licenciatura e bacharelado e seus desdobramentos na configuração curricular desse curso. (BRZEZINSKI, 2011, p. 122)

Diante de tal crise de identidade apontada por vários autores, conforme apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, o entrevistado da UnB foi questionado se existe alguma discussão no NDE acerca da questão epistemológica da pedagogia e, caso exista, qual seria a orientação teórica epistemológica que tem balizado as discussões. A esse respeito, o entrevistado foi enfático ao dizer que esse não é um elemento explícito nas discussões “até porque como encaminhamento das discussões sobre currículo, se procurou num determinado momento, se organizar uma matriz com disciplinas ao se anteceder uma discussão anterior sobre a base epistemológica”. Ou seja, ele explica que, dos elementos voltados à natureza propriamente do conhecimento com quais propósitos, com qual direção propriamente histórica estão refletindo a respeito do curso, não é possível dizer o viés epistemológico que tem guiado as discussões do curso de pedagogia, pois o encaminhamento que foi corroborado pelo próprio conselho da FE é ainda apenas a matriz com as disciplinas acordadas entre os professores da faculdade. Já o entrevistado D da McGill esclarece a respeito do viés epistemológico do atual programa para a formação de professores da Universidade, que ele é baseado em uma concepção pós-estruturalista de ensino e aprendizagem, sendo “muito mais participativo, construindo, criando situações onde isso pode acontecer. Talvez de maneira mais tradicional de ensino e aprendizagem”.

Libâneo apresenta em sua obra “Diretrizes Curriculares da Pedagogia – Um adeus à pedagogia e aos pedagogos?” que a pedagogia é um campo de conhecimento teórico relacionado às práticas que integram e sistematizam diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos, visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa (LIBÂNEO, 2001). Ou seja, trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto social e cultural, cabendo ao pedagogo proporcionar tal formação humana em todos os lugares em que ela possa acontecer. Desta forma, Libâneo

(2001) considera que todo profissional que lida com a formação de sujeitos é um pedagogo. Ele explica, porém, que tal entendimento refere-se à educação em escolas e outras instituições em que há educação formal. Assim, a “ciência que tem por objeto a educação chama-se Pedagogia. A ciência que tem por objeto o ensino, a docência, é a Didática. Pedagogia não é sinônimo de educação, assim como educação não é sinônimo de docência. Da mesma forma, Pedagogia não é sinônimo de docência” (LIBÂNEO, 2001, p. 06).

Ou seja, diante de tais esclarecimentos, concluimos que, de acordo com os objetivos e o foco dos cursos para com a formação do professor, de um lado (UnB) encontramos um misto de elementos de inovação e possibilidades diversas, com boas articulações em algumas áreas, mas deixando a desejar em outras, com fragilidades apontadas pelo próprio entrevistado; de outro lado (McGill), encontramos uma estrutura consolidada e com um único objetivo claro: formar o professor para os anos iniciais. Porém, diante do excesso de foco em tal formação, o curso acaba oferecendo uma formação extremamente técnica e profissionalizante, privando o estudante de uma formação universitária emancipadora e contextualizada.

A grande questão é: os dois cursos estão cumprindo com seus objetivos para com o profissional que desejam formar? A resposta seria não para o primeiro e talvez para o segundo. Nos dois casos, percebemos que a formação não se esgota no curso de graduação, o que parece ser um ponto positivo se não levarmos em consideração que tal formação continuada tem acontecido pela carência na estrutura de formação da graduação e não por uma necessidade de continuar sempre estudando e aprimorando seus conhecimentos e práticas pedagógicas. Ainda assim, percebemos que a McGill está muito mais próxima de cumprir com os seus objetivos propostos no seu projeto acadêmico para a formação do que a UnB. Isso porque, apesar do curso ser mais conteudista, o currículo possui bastante clareza quanto ao profissional que se deseja formar.

### **4.3 Perfil dos estudantes – Ingressante e formando**

Considerando que o perfil desejado ao formando está diretamente ligado aos objetivos do curso discutidos anteriormente, criou-se tal conceito gerador para um melhor entendimento no que se refere ao que se espera do recém-formado, levando em consideração quem foi o sujeito que chegou à universidade, qual é o perfil de alunos que procuram tais cursos.

Iniciando com o perfil dos alunos que procuram o curso de formação de professores para os anos iniciais, o entrevistado D da McGill diz que a FE procura distinguir os alunos que realmente querem ser professores, os que estão em dúvida e os que não nasceram para tal profissão. Solicita-se aos estudantes, no momento em que fazem o requerimento para ingressarem na universidade, que “escrevam uma carta de uma página explicando o porquê eles querem ser professores, nos dando um exemplo de porque eles pensam que são um bom candidato. As vezes isso faz a diferença”. Ele explica que os alunos devem responder a três perguntas em apenas uma página, fazendo com que eles reflitam sobre o que estão respondendo, conforme explicado anteriormente no segundo capítulo. Outra questão importante, segundo o participante D, é que para ingressar no curso de formação de professores para a pré-escola e o ensino elementar, a nota classificatória é bem mais baixa que nos cursos de direito ou medicina, por exemplo. Ele argumenta “que a educação é da mesma forma importante. Então muitos estudantes vão escolher educação como sua segunda opção, é aí onde a carta pode ajudar porque os seus corações precisam estar dentro da escrita daquela carta”.

Tal questão da escolha do curso devido à baixa nota de corte também acontece na UnB, porém não existe essa preocupação de distinguir quem deseja ser professor de quem possui nota para passar, ajudando o próprio estudante a compreender o que ele deseja cursar. Segundo dados da primeira edição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), de 2016, foram disponibilizadas 228 mil vagas em 131 instituições públicas de educação superior, tendo como base as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No Sisu, o curso de direito teve nota de corte de 760.68, medicina 818.31 e pedagogia ficou no penúltimo lugar da lista com 656.31 pontos. Perdendo apenas para Letras-português como segunda língua. Outra semelhança entre as duas universidades, citada anteriormente, é a predominância feminina entre os estudantes que pretendem ser professores.

Quando questionados a respeito do perfil do formando pretendido para os alunos recém-formados na Universidade McGill, o entrevistado B disse acreditar que esta resposta estava na missão da FE que é “o avanço da aprendizagem e da criação e disseminação do conhecimento, oferecendo a melhor educação possível, através da realização de pesquisa e atividades acadêmicas julgadas excelentes pelos mais elevados padrões internacionais, e da prestação de serviço à sociedade”. Já o entrevistado C, acredita que tal perfil está presente nas competências.

O entrevistado D defendeu a ideia de que o objetivo é formar professores “preocupados e humanos”, que tenham conhecimentos a respeito do desenvolvimento da

criança, que compreendam a diversidade que existe em sala de aula, como lidar com os colegas de profissão, com a comunidade escolar e as famílias das crianças. Ele acredita que os professores precisam “pensar fora da caixa. Nós queremos que nossos estudantes sejam criativos, solucionadores de problemas. Que entendam que ensinar começa com o aluno, com essa jovem pessoa na sua frente [...] e espero graduar homens e mulheres que sejam cabeça aberta e coração aberto”. Tal resposta coincide com as ideias defendidas pelo entrevistado E da UnB. Ele relacionou alguns aspectos importantes, sendo o primeiro a questão de “compreender a própria criança no seu processo de desenvolvimento de aprendizagem”. Seguido dos elementos e conhecimentos necessários às intervenções pedagógicas com os mais diferentes sujeitos e situações escolares. Outro elemento seria o domínio dos conteúdos relativos à leitura e à escrita, básicos do processo alfabetizador das crianças, levando à sua autonomia, além do fator ligado às relações afetivas que são entrelaçadas ao longo dos processos educativos.

Concluimos que, diante do argumento a respeito das baixas notas e de uma possível facilidade para entrar nos cursos, a profissão professor para os anos iniciais parece estar em desprestígio tanto no Brasil, quanto no Canadá. A respeito da nota menor, infere-se que os estudantes que procuram a profissão possuem um arcabouço menor de conhecimentos diante das habilidades esperadas em cada sistema de ingresso na universidade, fazendo com que a nota acabe caindo em relação aos outros cursos.

#### **4.4 Prática pedagógica**

Iniciamos este conceito gerador refletindo a respeito da importância da relação teoria e prática por meio das reflexões de Chauí (1980) que afirma que ambas são duas maneiras diferentes de manifestar algo que, no fim, é idêntico. Ou seja, a teoria é a prática sistematizada e organizada num conjunto coerente de ideias e a prática é um conjunto desorganizado de ações que se organiza e obedece aos princípios teóricos (CHAUÍ, 1980). Ou seja, ambas se completam na medida em que a teoria se encaixa e se adequa à prática, ao mesmo tempo em que a prática se organiza com o auxílio da teoria. Severino (2002, p. 144) completa que “se é verdade que se aprende pensando, também é verdade que se aprende a pensar fazendo”.

Desse modo, todos os entrevistados concordaram que o momento que permite tal encontro e encaixe entre teoria e prática, é o período de estágio, na UnB, e a experiência de campo na McGill. Questionamos os participantes a respeito de como os cursos se organizam

em relação à articulação entre a teoria e a prática. Os entrevistados B e A da Universidade McGill foram enfáticos ao explicar que o curso de formação de professores para os anos iniciais articula a teoria e a prática por meio das experiências de campo que possuem por lei um mínimo de 700 horas, distribuídas ao longo dos quatro anos de curso. O entrevistado E da UnB explica que, “esse discurso da teoria e da prática em contextos mais disciplinares específicos, fica propriamente no nível da teoria como apreensão de determinado fundamento que pode se continuar numa prática, enquanto exercício de uma determina reflexão”. Ou seja, segundo ele, a prática pode ser entendida de diversas maneiras, inclusive, por meio de reflexões, pois “essa apreensão da teoria, por parte do estudante, vai representando, na minha concepção, um horizonte prático”. Quer dizer, a relação entre a teoria e a prática deve ser entendida em suas mais diversas vertentes e não necessariamente na relação entre os conhecimentos provenientes da teoria na universidade e as atividades práticas na sala de aula de uma escola.

Neste sentido, Gatti (2010) reafirma a importância do estágio na formação acadêmica dos estudantes de graduação. Segundo a autora, a experiência adquirida em um bom estágio gera conhecimentos ricos em reflexões, portanto, melhores estágios formam melhores professores (GATTI, 2010). A autora ainda acrescenta que, para que haja essa troca de conhecimentos que leve aos melhores professores do futuro, é necessária a prática do estágio desde o primeiro semestre na universidade. Ou seja, as experiências práticas devem evoluir juntamente com as experiências teóricas (GATTI, 2010).

Para facilitar a compreensão de como acontece a culminância da relação teoria e prática nas duas universidades, após análise documental e a realização das entrevistas, foi possível compilar as principais informações a respeito da experiência de estágio, conforme mostra o Quadro 12 a seguir.

Quadro 12 – Comparativo entre as duas experiências de estágio

	<b>UnB</b>	<b>McGill</b>
Mínimo de horas:	400 horas	900 horas
Número de semestres:	1 semestre	4 semestres
Professor orientador:	Sim	Sim
Local do estágio:	Prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais, contemplando também outras áreas da pedagogia	Na educação infantil e nos anos iniciais
Obrigatório realizar combinado com alguma disciplina:	Não	Sim, junto a disciplina “Seminário profissional”
Possui orientador no local de realização do estágio:	Não	Sim

Fonte: Realizado a partir de dados coletados do Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia (2002), do *Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education 2015* e das falas dos entrevistados.

Há, claramente, uma grande diferença entre a quantidade de semestres para a realização dos estágios. Ancorados em Gatti (2010) que explica a necessidade da prática do estágio desde o primeiro semestre na universidade, concluímos que a experiência de estágio realizada na McGill demonstra proporcionar aos estudantes um momento mais completo e preciso de teoria e da prática em sua formação por abranger todos os 4 anos de realização do curso. Porém, reconhecemos que na McGill muito foi falado a respeito do momento da prática, e pouco foi esclarecido sobre a teoria.

Salientamos que a McGill está de acordo com os critérios estabelecidos nas legislações vigentes em seu país, no que se refere à quantidade de horas mínimas para a realização do estágio. Consideramos, ainda, o processo de reformulação curricular vivido na UnB, em que o atual currículo não se encontra em conformidade com as diretrizes de 2015. Outra diferenciação importante em relação às duas experiências de estágio, bem como aos dados apresentados do Quadro 12, é que o período de estágio na UnB pode ser realizado em qualquer ambiente escolar ou não escolar em que houver processos educativos. Porém, na McGill, o mínimo de horas dedicadas à experiência de campo deve ocorrer obrigatoriamente nas salas de aulas dentro das escolas.

A respeito da importância da experiência do estágio no curso de pedagogia, em especial para a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, o entrevistado E, da UnB, respondeu categoricamente que acredita ser fundamental do ponto de

vista do momento efetivo e não propriamente de aplicação de uma determinada teoria, mas com o confrontar do aluno, aprendiz, no ambiente e contexto escolar. E explica que:

O estágio é orientado *a priori* para essa verificação *in loco*, às vezes esse processo mais aberto para a entrada em campo, para ter esse componente da observação, do planejamento, da avaliação, da intervenção da revisão do seu próprio processo. E esse processo de autodescoberta do professor em sala, de se identificar ou não na sala de aula, mas com séries iniciais ou com a EJA, no caso. Então eu vejo esse estágio como esse espaço não só de reconhecimento, mas de afirmação de uma escolha.

Questionado a respeito de que momento exato aconteceria tal experiência de estágio no curso de pedagogia da FE, o entrevistado E respondeu que seria no projeto quatro no período de um semestre, com 400 horas de prática. Porém, esta situação estaria mal resolvida uma vez que, segundo ele, a estrutura de projetos não foi internalizada e nem desenvolvida, em alguns casos, por parte dos professores, fazendo com que os projetos ora se configurassem como disciplinas desconexas, ora como foram propostos. Então, nesse sentido, E esclarece que “essa configuração dos projetos que apareceu como uma grande novidade, e o foi, até avaliado externamente, mas que na sua prática foi deixando alguns vazios do ponto de vista da formação, e avançando em outros pontos”.

Nesse sentido, Gatti (2010) chama a atenção para alguns dados importantes encontrados em seu estudo, sendo um deles o fato de apenas 3,4% das disciplinas ofertadas pelas universidades estudadas referirem-se à didática geral. Já o grupo “didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino”, que tratam a respeito do “como” ensinar, representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar. Segundo a autora (2010), “esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto” (GATTI, 2010, p. 14).

Ainda em relação ao estágio, o entrevistado E afirmou não conhecer muito bem como acontece a experiência de campo na McGill, mas reconhece já ter ouvido algo a respeito, especialmente em relação à grande quantidade de horas e semestres dedicados à experiência em campo, havendo certa alternância entre os momentos em campo e o retorno à sistematização do conhecimento. Em sua opinião, “parece que nesse sentido, o estágio ganharia um outro sentido dentro da constituição curricular e não no momento que está lá no

sexto semestre, mas algo que cortaria todo o processo de formação transversal. Então, a entrada do estágio vai representar esse momento de excelência da entidade e da gestão do processo pedagógico”. O entrevistado demonstra concordar com o modelo de estágio realizado na McGill em sua fala.

Nessa perspectiva, faz-se necessário conhecer um pouco mais a experiência realizada com sucesso na Universidade McGill. De acordo com o entrevistado D, o ponto principal é a importância dos alunos viverem a experiência de campo desde a primeira semana que entram na Universidade. Desta forma, eles podem acompanhar o planejamento desde o início do ano letivo, entendendo a forma como os professores regentes das escolas trabalham ao longo de todo o ano. Assim, segundo ele, “os professores estudantes precisam ver como se começa um ano, para aprender desde o começo como é ser um professor”. O entrevistado C ainda explica que, ter a experiência de campo ao longo dos quatro anos de faculdade permite que os discentes realmente encontrem estratégias para aplicar a teoria à prática. Ele explica que, ao longo do primeiro ano, os alunos passam o período vespertino, de segunda a quinta, nas escolas em experiência de campo, voltando à Universidade na sexta-feira para a disciplina “Seminário profissional”, onde é feita uma avaliação do trabalho realizado ao longo da semana, o que “dá uma capacidade e oportunidade de conversar a respeito das experiências de campo deles. E para a Universidade é um retorno das coisas que eles observaram”.

A respeito do segundo ano de experiência de campo, o entrevistado C explica que acontece simultaneamente o seminário profissional com as atividades de campo todas as tardes. Porém, a experiência de campo é reduzida para apenas dois dias da semana. Isto se dá porque é primavera e os alunos costumam aproveitar o tempo<sup>20</sup> agradável no Quebec. Já o terceiro ano, “é quando eles trabalham duro para criar uma evolução da teoria para a prática, as ligações a serem feitas. E neste caso nós temos novamente os alunos quatro dias por semana em campo”, retornando à universidade na sexta-feira em busca de tal evolução. O entrevistado D completa que, neste dia em que os estudantes estão na Universidade, todas as atividades do curso são voltadas para o que eles estão fazendo no campo e vice e versa, “então é um ciclo entre a teoria e a prática”. Ainda segundo ele, no terceiro ano é o período mais longo de experiência de campo. No quarto ano de curso, é o único momento em que os alunos fazem apenas a experiência de campo, sem precisar dar nenhum retorno à Universidade.

---

<sup>20</sup> No Canadá, especialmente em Quebec, mesmo no verão intenso que é em julho, as temperaturas máximas não passam de 22°C e no inverno mais forte em Janeiro elas chegam a -27°C, nevando sempre de novembro a abril.

O entrevistado D diz que a grande diferença entre os alunos do primeiro ao quarto ano é que “eles crescem. Eu acho que é essa longa experiência de campo, eles voltam de lá, as vezes eles falham. Quando eles voltam de lá eles entendem.”. Demonstrando mais uma vez a importância do longo período de estágio para a vida acadêmica e profissional dos estudantes e futuros professores. Assim justifica Candau (2000) apontando como um importante eixo para a formação docente a permanência na escola. O autor argumenta que o lócus da formação de professores é a própria escola, pois é nela que o professor aprende, reaprende, estrutura e reestrutura o que aprendeu, na tentativa de aprimorar e expandir a sua formação.

Concordamos com a fala final do entrevistado D, a respeito da estrutura de realização da experiência de campo na McGill, que “este é um programa brilhante, e eu sugiro que você o adote se vocês já não fazem desta forma ainda”. Reconhecemos que, de certo modo, a estrutura de projetos realizada na UnB parece ser uma proposta iniciante da experiência realizada na McGill, caso ela fosse realmente realizada ao longo dos quatro projetos em quatro semestres conforme a proposta inicial. A estrutura dos projetos, ao longo dos quatro anos, acompanhando o estudante por toda sua vida acadêmica, também é muito interessante se os três primeiros anos não fossem apenas disciplinas de assuntos diferenciados, muitas vezes desconectados, já que o sujeito pode começar um projeto com foco em determinada área e mudar ao longo dos outros anos, fora o detalhe dos projetos serem realizados em qualquer ambiente, não necessariamente nas escolas. Neste sentido, tanto no que tange à organização, efetiva realização e fiscalização das atividades desenvolvidas, percebemos um grande aprendizado diante da atual estrutura de estágio desenvolvida e realizada na McGill.

Segundo Gatti (2010), o número de horas de estágio obrigatório, nos cursos de pedagogia, visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Porém, em sua pesquisa, a estudiosa não obteve evidências sobre como de fato está sendo realizado, uma vez que “os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. [...] A maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de pedagogia nas escolas” (GATTI, 2010, p. 1371). Ou seja, tais constatações reafirmam a necessidade de refletir sobre a atual estrutura de estágio realizada em grande parte das universidades brasileiras.

Outro eixo fundamental para a formação docente apontado por Candau (1997) diz respeito ao saber docente, seu reconhecimento e valorização. Ressalta-se a experiência do professor como um saber de sua formação, conforme a compreensão de Tardif (2002), apresentada no terceiro capítulo. Tais saberes viabilizam relações com outros saberes e diferentes áreas do conhecimento e podem ser percebidos mais facilmente no momento da

experiência de estágio. Segundo o autor (TARDIF, 2002), os saberes dos docentes constituem-se não apenas de saberes curriculares correspondentes aos conteúdos, objetivos, métodos selecionados pelas instituições de ensino, assim como não são apenas saberes da formação profissional, que são compostos pelo conjunto de conteúdos transmitidos pelas instituições de formação dos profissionais da educação; ou dos saberes disciplinares, relacionados às informações dos vários campos do conhecimento. Mas tais saberes envolvem, além de todos os citados anteriormente, os saberes da experiência que se constituem a partir da prática cotidiana da profissão e do conhecimento do seu meio. Para Tardif, eles

são saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49)

Assim, os saberes da experiência são compostos de outros saberes que, por meio da atividade docente cotidiana, possibilitam (re)construir, (re)pensar, (re)ver os conhecimentos da profissão do professor. No âmbito da formação docente, o estágio é o local que proporciona a junção de tais saberes levando às possíveis reflexões necessárias à constituição da experiência profissional do professor.

Consideramos que diversas lacunas existentes na formação podem ser minimizadas na socialização dos problemas que vêm à tona no momento do estágio, ao mesmo tempo em que proporcionam reflexões a respeito da estrutura e constituição do curso de formação. Coelho (1987) explana as mais diversas questões relacionadas ao estágio e a formação afirmando que:

A questão central, portanto, não é o estágio, que somente se justifica e ganha no contexto de uma totalidade mais ampla – o curso enquanto projeto de formação – mas o ensino de graduação como um todo, em suas articulações com a universidade, com a política educacional e com a sociedade brasileira. Não há, pois, como se pensar e recriar concretamente o estágio sem se pensar e recriar essas realidades mais amplas e complexas. (COELHO, 1987, p. 08)

Ou seja, reconhecemos a urgência de refletir de forma ampla sobre a formação, levando em consideração a realidade da sociedade, a demanda de formação que atenda às necessidades de tal realidade, refletindo a respeito das políticas educacionais existentes, interligando as pesquisas e estudos universitários com as exigências práticas da realidade educacional. Consideramos o momento discutido fundamental à formação do professor para os anos iniciais, pois é nesse encontro entre a teoria e a prática que se aprende refletindo,

lendo, pesquisando, discutindo nas aulas da graduação ou no ambiente de estágio. Ao mesmo tempo em que se aprende a pensar, questionar, analisar, avaliar e refletir fazendo, no momento da prática educativa.

#### **4.5 Destaques positivos e negativos que poderiam contribuir para outras experiências de formação**

Elencamos alguns elementos das duas experiências de formação, citados pelos entrevistados, que podem contribuir para outras experiências, além de pontos que precisam ser melhorados em cada formação. É um conceito gerador que apresenta destaques positivos e negativos. Por isso, foi solicitado aos entrevistados que relatassem, primeiramente, o que precisa melhorar na atual estrutura de formação em cada universidade.

O entrevistado E, da UnB, considerou como fragilidade do curso a atual estrutura de estágio “o reconhecimento, a experimentação, a experiência das especificidades da intervenção pedagógica, ou seja, como nós temos um currículo que atende com perspectivas disciplinares e orientações epistemológicas muitas vezes das mais diversas, a entrada em campo fica como um momento muito particularizado do estágio como um momento muito afastado”. Portanto, na opinião do próprio professor da UnB, o curso de pedagogia precisa melhorar o momento de vivência do estágio, possuindo não só uma visão particular e temporal que agrupa determinadas disciplinas, sem conceber propriamente a entrada em campo desde o seu início do curso. Conforme confirmado pelo entrevistado “me parece que é uma fragilidade, na minha leitura dessa formação do pedagogo que deveria já ser iniciada nesses diferentes espaços educativos tendo como prioridade o espaço escolar”. Salientamos que o atual modelo de realização do momento de estágio está intimamente ligado às exigências das diretrizes brasileiras, ou seja, não é apenas uma prática inadequada da estrutura da UnB, mas uma questão de reformulação superior à universidade.

Outra lacuna, existente no atual currículo, diz respeito ao disposto nas diretrizes em relação à formação do professor para atuar na educação infantil que, segundo o entrevistado, já vem sendo relatada tanto pelos alunos quanto pelos professores. Ele explica que “nós temos uma base de formação nesse campo ainda muito frágil. Então não vejo como deixar de fora o espaço que a escola tem hoje, como processo de priorização da intervenção do pedagogo”. Gatti (2010) já havia demonstrado em seu estudo que as disciplinas relativas à educação infantil representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à educação especial, 3,8% do total de disciplinas disponíveis e obrigatórias aos estudantes. Ou seja, “os cursos estão

incorporando tais questões em um conjunto de disciplinas que acentuam abordagens mais genéricas ou descritivas das questões educativas, com poucas referências às práticas possíveis e suas lógicas” (GATTI, 2010, p.16).

Uma fragilidade apontada pelo participante B, em relação à formação de professores para os anos iniciais na Universidade McGill, está relacionada ao financiamento dos estudos. Segundo ele, os alunos pagam muito pouco para estudar na Universidade e os valores são fixados pelo governo, não podendo haver aumento por parte da instituição. Ressaltamos que o ingresso e permanência em qualquer curso de graduação da UnB é 100% gratuito ao estudante. Na McGill, todos os cursos são pagos, os bacharelados em educação, por exemplo, custam CAD 4.064,60 (R\$ 10.202,14<sup>21</sup>) por ano. Ou seja, nos quatro anos de curso, o estudante terá investido um total de CAD 16.258,4 (R\$ 40.808,58). Ele explica que este é “um grande desafio para a Universidade, porque nós nunca temos o que nós pensamos que precisamos para o ensino. Mas nós temos pessoas muito boas por causa da reputação da instituição.”. Observamos, em diversos momentos nas entrevistas, que os entrevistados canadenses procuram promover a instituição, sempre com grande ênfase aos elogios sobre a estrutura curricular, aos docentes e à experiência de campo.

A respeito dos destaques positivos na experiência de formação de professores na FE/UnB que poderiam contribuir para a formação de professores em outros países e universidades, o entrevistado E acredita ser a natureza dos cursos a distância. Apesar de advertir para a falsidade do discurso de que os cursos a distância são iguais ao diurno que é igual ao noturno. Segundo ele “é falso. O que marca uma dimensão curricular não é apenas o seu nível da formalização do discurso pedagógico constituído no projeto formal, mas como essas práticas são reveladas, são expressas, são descritas e debatidas ou confrontadas num espaço propriamente de formação do pedagogo, né?”. Outro ponto em potencial do curso seria o próprio desafio assumido pela FE de repensar esse processo curricular e acadêmico coletivamente, envolvendo os estudantes, professores e servidores. Esse seria um importante momento de se pensar não só a formação do pedagogo e o currículo, mas de reconhecer o curso de pedagogia como um conjunto de experiências vivenciadas na universidade, em situações de socialização acadêmica que agregam um valor importante para a formação de todos os envolvidos.

---

<sup>21</sup> A conversão foi feita de acordo com a taxa do dólar canadense no dia 19/12/2016 que correspondia a R\$ 2,51.

Já na McGill, com um currículo aparentemente melhor consolidado, o entrevistado B destacou na formação de professores como forma de contribuir para outras universidades, o modelo de programas<sup>22</sup> adotado, “a nossa ideia de mais áreas especializadas”, em que cada programa busca formar um perfil específico de professores. O entrevistado D respondeu com bastante ênfase que o grande destaque da formação de professores, na Universidade McGill, é o método adotado no curso totalmente voltado em como ensinar. Isto se dá por meio de “uma robusta avaliação do tempo de campo. Eu acho que nós precisamos ter muitas horas dos alunos ensinando, porém você pode ter um dia inteiro que não faz a menor diferença. Você tem que treinar os seus professores cooperativos para serem bons mentores”. Nesta fala, o participante faz menção aos professores da Universidade que acompanham os alunos ao longo do período de experiência de campo, bem como os professores que os recebem nas escolas e são auxiliados por eles no período letivo. Ele continuou defendendo o modelo de estágio adotado na Universidade e disse que “os alunos quase sempre vão dizer que o mais importante, ou a única coisa importante no nosso programa de educação de professores, é o tempo deles no campo”. A prática, a ação ou essa interação humana “deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade”. (TARDIF; LESSARD, 2007, p.29). Segundo os autores, é possível analisar que constituir o profissional da educação pressupõe, fundamentalmente, envolver-se com uma práxis constituída pela teoria que deve estar associada ao trabalho escolar e docente, bem como às demandas das instituições não escolares.

Ponderando os pontos apresentados que precisam melhorar, Libâneo (2006) afirma que os problemas da formação profissional de educadores, no Brasil, são institucionais, históricos, legais etc. Eles resultam de uma problemática que está em outro lugar, ou seja, no mundo real e concreto das escolas situadas, por sua vez, num mundo em mudança. Tal reflexão também serve para as questões relativas aos pontos que podem ser melhorados na McGill no que se refere à contextualização da realidade e à percepção de um mundo em mudanças.

---

<sup>22</sup> Conforme Quadro 7, na página 63: 1- Certificado em educação nativa e do norte; 2 - Certificado em educação para as primeiras nações e Inuit; 3 - Bacharelado em educação – jardim de infância e elementar; 4 - Bacharelado em educação – secundário; 5 - Bacharelado em educação – educação vocacional; 6 - Bacharelado em educação em música; 7 - Bacharelado em educação ensinando inglês como segunda língua; 8 - Bacharelado em educação ensinando francês como segunda língua; 9 - Bacharelado em educação – educação física e saúde.

#### 4.6 Possibilidades de aprendizagem comunicativa

Ao propor um diálogo sobre a formação de professores para os anos iniciais entre a UnB, no Brasil, e a Universidade McGill, no Canadá, considera-se que uma realidade de formação entende-se com a outra, sobre alguns pontos específicos deste que seria o mundo da vida aqui disposto, pois é neste momento que acontecem os processos por meio dos quais os envolvidos se embatem ou se posicionam de acordo com algo que está no seu mundo objetivo, social ou num mundo subjetivo em particular. Para tanto, esclarecemos que o falante escolheu uma forma de expressão inteligível, proporcionando que tanto ele quanto os ouvintes pudessem comunicar-se e compreender-se uns aos outros. Na UnB, o diálogo aconteceu em português e na McGill em inglês. Ressalta-se que a intérprete possui domínio das duas línguas a fim de mediar o diálogo, buscando, em primeiro lugar, apresentar a história das principais ideias para com a formação, apresentando uma postura crítica mediante os acontecimentos e fatos apresentados, a fim de conhecer e responder à pergunta feita por este trabalho: o que podemos aprender a respeito de dois projetos pedagógicos em universidades específicas do Brasil e do Canadá, com vistas a contribuir para a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental?

Buscando responder a tal questão, faz-se necessário compreender os sentidos considerando a documentação analisada nos dois primeiros capítulos, as discussões dos autores ao longo dos três primeiros capítulos e a opinião dos entrevistados presente no quarto capítulo. Elencamos os principais pontos de aprendizagem percebidos por este trabalho considerando a proposta das legislações, a entrada do estudante na universidade, seus estudos para ser um professor e a conclusão do curso de graduação.

Assim, concluímos que as duas universidades respeitam as legislações vigentes dos países no que se refere à formação. As duas diferenças mais evidentes dizem respeito à quantidade de horas do período destinado ao estágio e o que é objetivo de formação profissional dos cursos. Nesse sentido, a LDB (1996) brasileira define 3.200 horas para o curso de pedagogia, sendo 400 horas de estágio e o documento *Teacher Training: orientations Professional Competencies* (2001) canadense, que define 5.400 horas, sendo 700 horas destinadas ao período de estágio. Apesar das duas experiências de formação acontecerem com o mesmo número de semestres e anos, na McGill os alunos precisam estudar 2.380 horas a mais que os alunos da UnB. A UnB cumpre em seu currículo as 400 horas de estágio definidas na legislação e a McGill vai além definindo 900 horas destinadas ao estágio.

Percebemos uma grande lacuna na formação da UnB em relação ao definido nas diretrizes (2015) que é a base docente. Segundo os autores estudados e o entrevistado, sem dúvidas, esta é uma grande fragilidade presente no atual currículo que ainda não conseguiu abarcar a base docente e as demais opções de formação do pedagogo. Ressaltamos que a faculdade se propôs a repensar a formação e o currículo de forma coletiva, considerando as vozes e as opiniões envolvidas no processo. Elaborar um currículo envolvendo a participação de todos é um meio que reflete o sentido conservador ou transformador das ações pedagógicas.

Enquanto a UnB passa por esse momento de reflexão e reformulação da sua estrutura curricular, percebemos, no atual currículo e nas falas do entrevistado, grande dificuldade em definir os objetivos do curso e quem será formado. Do outro lado, na McGill, encontramos uma estrutura consolidada e com um único objetivo, formar o professor para os anos iniciais. Além de ter um objetivo claro, a universidade demonstrou cumpri-lo. Já a UnB que, cumprindo a legislação vigente, se propõe a formar o docente para a educação infantil, o docente para os anos iniciais do ensino fundamental, o gestor, orientador, administrador etc., no mesmo curso de graduação em pedagogia, demonstrou não cumprir efetivamente com nenhuma dessas formações. Em momentos distintos da fala do entrevistado é possível perceber que o currículo apresenta lacunas em quase todas as áreas que ele se propõe a abarcar. Ressaltamos todas as atividades destinadas à atuação de tal profissional formado pela UnB, sendo elas:

[...] formulação e gestão de políticas educacionais; formulação e avaliação de currículos e de políticas curriculares; organização e gestão de sistemas e de unidades escolares; coordenação, planejamento, execução e avaliação de programas e projetos educacionais, para diferentes faixas etárias (crianças, jovens, adultos, terceira idade); formulação e gestão de experiências educacionais; coordenação pedagógica e assessoria didática a professores e alunos em situações de ensino e aprendizagem; coordenação de atividades de estágios profissionais em ambientes diversos; formulação de políticas de avaliação e desenvolvimento de práticas avaliativas no âmbito institucional e nos processos de ensino e aprendizagem em vários contextos de formação; produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; formulação e coordenação de programas e processos de formação contínua e desenvolvimento profissional de professores em ambientes escolares e não escolares; produção e otimização de projetos destinados à educação a distância, programas televisivos, vídeos educativos; desenvolvimento cultural e artístico para várias faixas etárias. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 85).

Aprendemos com a proposta da McGill que, primeiramente, é necessário ao longo de sua graduação, que o futuro professor analise o seu processo de formação, reconheça suas fragilidades e potencialidades diante do desafio que virá pela frente, ser professor. Segundo o

modelo de formação, o momento propício para tal aprendizado é a experiência de campo, realizada ao longo dos quatro anos de graduação. Também nesse sentido emancipador, aprendemos com a UnB sobre a importância de o estudante traçar o seu próprio caminho dentro da universidade. A estrutura dos projetos deve proporcionar ao graduando a apresentação de diferentes possibilidades ao mesmo tempo em que possui elementos intrínsecos de conhecimentos específicos de determinada realidade, dos instrumentos para diagnóstico dela, em escala micro e macro, dos aportes necessários para agir nas situações. Esse modelo de formação destaca-se especialmente por seu caráter universitário, além dos mecanismos de sensibilização e humanização que fazem parte e que são indispensáveis na relação do educador com o educando.

Diante das informações a cerca das duas experiências de estágio, percebemos que a organização dessa estrutura na UnB é outra fragilidade do curso, ao mesmo tempo em que é o grande destaque da McGill, apesar de também possuir pontos a serem melhorados. Esse parece ser o maior aspecto de diálogo entre os dois modelos de formação, em que um pode e deve aprender com a experiência do outro. Cumpre destacar, então, que “a prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (objetos de conhecimento a ser apreendidos), de objetivos, de métodos, de técnicas coerentes com os objetivos desejados” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 168).

Segundo a opinião do próprio entrevistado da UnB, a estrutura de estágio da FE possui uma visão particular e temporal que agrupa determinadas disciplinas em formato de projetos, sem permitir a entrada em campo desde o início do curso. Os alunos entram em prática apenas durante um semestre, e não necessariamente precisam estar em escolas. O estágio pode ser realizado em qualquer ambiente escolar e não escolar que aconteça processos educativos. Contrapondo-se a esse modelo, a McGill possui um grande diferencial ao propor que o estudante esteja em campo desde o primeiro semestre do curso e permaneça até a sua formatura. Segundo os entrevistados e o projeto acadêmico, o método do curso é voltado a como ensinar.

Nesse sentido, vale recordar a teoria de Saviani (2009) em que se configuram dois modelos de formação de professores, a saber: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, em que a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar; b) modelo pedagógico-didático que se contrapõe ao anterior, pois este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. O primeiro modelo aproxima-se do incorporado pela UnB, em que a formação é focada em

conteúdos da cultura geral sem nenhuma ou com pouquíssima prática. Do outro lado, o modelo pedagógico-didático aproxima-se do realizado na McGill, em que se foca no domínio dos conteúdos do conhecimento organizado, articulado à prática docente ou a estratégias do tipo “treinamento em serviço” (SAVIANI, 2009, p. 149). Nesse sentido, concordamos com o autor quando ele se posiciona a favor do segundo modelo de formação dizendo que “a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores” (SAVIANI, 2009, p. 149).

Reafirmamos o caráter profissionalizante da formação na McGill em que os estudantes aprendem, aplicam nas escolas e treinam numa espécie de preparação voltada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, entendemos com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 61) que “A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias”. Ou seja, reconhecemos que a profissionalização possui, sim, características importantes à formação, mas, nesse sentido, a McGill pode aprender com a UnB a intenção de formar um sujeito mais completo, participativo e reflexivo, que compreende as estruturas e contextos sociais, que seja capaz de criticá-lo e possivelmente transformá-lo para algo melhor, fazendo, assim, também, com os seus alunos. Nesse sentido, Silva (2007) reforça a importância da formação de um professor politizado e reflexivo, dizendo que:

[...] o Pedagogo, a princípio, aparece apenas como reforçador da hegemonia do capital, mas, graças a sua formação ampliada na área das ciências humanas, ele exerce uma grande força contrária a este caráter opressor capitalista. É o Pedagogo que, através de conceitos libertadores, pode estimular o trabalhador ou o aluno a realizar sempre uma reflexão crítica acerca da realidade. (SILVA, 2007, p. 3018)

Libâneo (2010) reacende a necessidade de refletir sobre a estrutura de formação de professores constatando que boa parte desses profissionais não possui domínio dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino. Relembramos que os professores formados na universidade McGill possuem tal domínio. O autor vai além ao relatar a falta de cultura geral de base dos professores que também apresentam notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estando “despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje como a violência, a influência das mídias, a indisciplina”

(LIBÂNEO, 2010, p. 05). Ou seja, este estudo é uma tentativa de contribuir com a atual estrutura de formação de professores para os anos iniciais nas duas universidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem se serve de uma linguagem, quando orientado pela compreensão mútua, está exposto a uma transcendência do interior.

Jürgen Habermas

Este trabalho buscou comparar as propostas pedagógicas e curriculares que fundamentam os cursos de formação de professores para os anos iniciais das Faculdades de Educação na UnB e na McGill e, por meio dos propósitos habermasianos da teoria da ação comunicativa, refletir sobre a possibilidade de aprendizagem comunicativa entre as duas instituições. Relembramos o sentido de EIC utilizada, que não busca comparar hierarquicamente as duas universidades, mas analisar e compreender sócio-historicamente, de forma dialógica, a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental. Reafirmamos o compromisso deste estudo comparativo de não se limitar em procurar semelhanças e dessemelhanças, mas se esforçar em reconhecer a visão do outro para, assim, refletir sobre si mesmo.

Para tanto, primeiramente foram analisados os principais documentos que regem as duas atuais estruturas de formação, tanto dos países quanto das universidades. Posteriormente, buscou-se compreender o que discutem e defendem os principais autores da área, englobando o que diz respeito a: estrutura curricular e proposta pedagógica, identidade do curso de pedagogia, foco do curso de pedagogia, perfil de quem se deseja formar e principais estratégias para com esta formação.

Por fim, foram realizadas entrevistas narrativas com professores e/ou coordenadores dos cursos para compreender, por meio de suas opiniões, o que de fato acontece nos processos de formação, buscando responder a pergunta: o que podemos aprender a respeito de dois projetos pedagógicos em universidades específicas do Brasil e do Canadá, com vistas a contribuir para a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental? Em busca de algumas respostas, nos embasamos na teoria do agir comunicativo de Habermas, considerando suas implicações no que diz respeito ao outro, ao mundo da vida, às pretensões de validade, à comunicação, à compreensão e ao entendimento. Assinalamos que, além disso, “Habermas assume o compromisso ético-político pela transformação social e pela emancipação humana” (LIMA, 2015, p.13), elementos considerados neste trabalho. Portanto, elencamos abaixo alguns elementos para reflexão e aprendizado.

Gatti (2009) enfatiza a importância de objetivos claros e específicos na formação do profissional e de seu compartilhamento entre todas as pessoas envolvidas nesse processo. Fica evidente que a UnB ainda não conseguiu definir tais objetivos, surgindo diversas dúvidas relativas à formação tanto entre os estudantes, conforme estudo de Oliveira (2011), quanto entre os docentes da universidade, conforme estudo de Ortiz (2012), que explica a falta de consenso entre os docentes a respeito dos objetivos do curso. A esse respeito, podemos aprender com a McGill sobre a importância de definir objetivos claros e específicos que, inclusive, por meio de seus nove programas de formação, não deixam dúvidas de quem é o profissional que será formado em cada um deles, em especial no programa estudado.

Concluimos que, de acordo com os objetivos e o foco dos cursos para com a formação do professor, é importante reconhecer a corajosa proposta da UnB em formar o professor para a educação infantil e os anos iniciais, o gestor, orientador, e educador para os mais diferentes locais que possam existir processos de aprendizagem. Este parece ser o ponto de destaque da formação, já que tal proposta é um misto de elementos de inovação e possibilidades diversas, com boas articulações em algumas áreas, mas deixando a desejar em outras, conforme demonstrado nesta pesquisa. As opções no mercado de trabalho são inúmeras diante das áreas em que este profissional pode trabalhar, porém, a maior demanda da sociedade é do professor para atuar nas escolas, que saiba lidar com os mais diferentes desafios que uma sala de aula possa apresentar. Reafirmamos, quanto à McGill, que a universidade possui um currículo e uma proposta pedagógica com estrutura forte e com um único objetivo claro: formar o professor para os anos iniciais.

Percebemos com bastante clareza o empenho da McGill em manter o seu padrão de qualidade, seja por meio de seu corpo docente, de sua estrutura curricular ou até mesmo pela seleção dos alunos ingressantes. Constatamos, nesta pesquisa, que o maior aprendizado que podemos ter com o atual programa de formação de professores para o ensino primário na universidade McGill é a forma como acontece a experiência de campo. Ao longo dos quatro anos do curso, o grande objetivo é fazer as conexões entre a teoria e a prática, na medida em que os alunos precisam cursar em todos os anos as disciplinas referentes à experiência de campo em conjunto com a disciplina de seminário profissional. Destaca-se a obrigatoriedade dos estágios acontecerem no ambiente escolar.

Reconhecemos que, por diversas vezes, os professores da McGill demonstraram promover a universidade, defendendo com muito orgulho o seu modelo de formação de professores. Porém, na UnB, a capacidade de crítica e de reconhecer os problemas e questões que precisam ser melhoradas parece ser uma enorme qualidade e exemplo para quem deseja

mudanças. Além disso, demonstramos o momento instável citado pelos autores ao longo do terceiro capítulo deste trabalho. Neste sentido, esta pesquisa apresenta uma implicação prática extremamente relevante para o curso de pedagogia da UnB, reafirmando a importância da continuidade e conclusão do atual processo de reformulação do currículo e da proposta pedagógica e alerta para a necessidade de se discutir as questões teórico-epistemológicas que irão guiar o novo currículo.

Vale salientar que a proposta da universidade do Quebec está alicerçada num modelo curricular profissional, centrado na prática e nas experiências escolares. Enquanto a universidade de Brasília possui um modelo curricular acadêmico, voltado a reflexões e atividades de pesquisa e extensão. Gatti (2014) alerta que “um ambiente em que existem dificuldades epistemológicas para escolher o que é necessário um professor saber para iniciar seu trabalho na educação básica – saberes disciplinares, saberes pedagógicos, saberes culturais – acabou por gerar arranjos que evidenciam a valorização apenas da formação disciplinar de modo indiscriminado” (GATTI, 2014, p. 37). Desta forma, relembramos a importância dos estudos dos autores canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Clermont Gauthier, bem como do grupo de pesquisa CRIFPE.

Reafirmamos o destaque da formação realizada na UnB que possui grande preocupação com a oferta de teorias políticas, sociológicas, filosóficas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessas modalidades de ensino, tornando o professor mais crítico e com maiores condições de se posicionar de forma reflexiva na atividade prática.

Este trabalho também salienta a necessidade de futuras pesquisas no campo da EIC que busquem um maior diálogo entre a formação de professores para os anos iniciais entre o Brasil e o Canadá. Após realização de estado da arte, encontramos poucos trabalhos interessados entre as duas realidades, sendo que nenhum deles continha o foco em tal formação. Reconhecemos o pouco tempo, período de dois anos de mestrado, como uma fragilidade desta pesquisa, pois ainda existe o desejo e a necessidade de muito mais a ser estudado referente ao tema. Reafirmamos a importância de estudos sobre a formação do pedagogo brasileiro, levando em consideração suas demandas de formação mais ampla. Acreditamos que o currículo precisa equilibrar todos os processos do ponto de vista de uma estrutura completa para o docente e pedagogo, caso contrário, ele tende a levar a formação do pedagogo a um vazio sem orientação e fundamentos básicos.

Esperamos que o presente trabalho contribua com informações que possam interessar a diversas experiências de formação de professores, além de inspirar novos estudos. Também

consideramos o seu possível caráter transformador, em busca de mudanças de atitudes, pensamentos e estruturas relacionadas à formação de professores para os anos iniciais. Com este trabalho, almejamos futuros professores aptos a enfrentar os mais diversos desafios e realidades que possam surgir na profissão, além de conscientes do seu importante papel na luta por uma sociedade melhor e mais justa para todos. Finalizamos com uma frase inspiradora dita por um entrevistado “professores são os melhores para criar a sociedade que desejamos”.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Carmenísia Jacobina. O currículo do curso de pedagogia: mudanças na perspectiva da construção colaborativa. In: SILVA, Maria Abádia; SILVA, Kátia Augusta C. P. C.

AMARAL, Marcelo. Tendências, desafios e potenciais da educação internacional e comparada na atualidade. **Rev. Bras. estud. pedagog.** v. 96 n 243, Brasília mai./ago. 2015.

ANFOPE. Associação nacional pela formação do educador, 2015. Disponível em: <https://blogdaanfope.org/> Acessado em: 01 de set. 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da prática escolar**. 15ª edição. ed. Campinas: Papirus, 2008.

AUSTIN, J. L. **Como hacer cosas com palavras**. Barcelona: Pidós, 1971.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm) Acessado em: 28 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1961.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 292/1962**. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

\_\_\_\_\_. **Parecer CFE n. 251/1962**. Estabelece currículo mínimo e duração do curso de pedagogia. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP Nº 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2006b.

BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark. **Pesquisa em Educação Comparada:**

abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.

BRAY, M.; THOMAS, R. M. **Levels of comparison in educational studies**: different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, [Cambridge, MA], v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogo e formação de professores**. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999.

CANADÁ. **An Act Respecting Public Elementary and Secondary Education July 1989**. Trata a respeito do ensino público elementar e secundário. Quebec, 1989.

\_\_\_\_\_. **An Act Respecting Educational Institutions at the University Level November 2015**. Trata a respeito das instituições de ensino universitário. Quebec, 2015.

CANDAU, Vera Maria (Org). **A didática em questão**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CHAUI, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO, Ildeu Moreira. A universidade e a realidade social - especificidade da prática nos cursos de graduação. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS SOBRE ESTÁGIO CURRICULAR - **Documento síntese**. Brasília, MEC-SESu: 3-13, Mar/1987.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Maria, v. 16 n. 47 maio-ago., 2011.

DEVECHI, Catia; TAUCHEN, Gionara; LANZ, Helza. **Educação comparada internacional: percepções sobre a formação de professores no Brasil e na Alemanha**. NO PRELO, 2017.

ENCONTRO DA COMUNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB – Resignificando o projeto acadêmico do curso de pedagogia. 1, 2011, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. **Relatório**. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/reformulacao-curriculo/relatorio-1.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

ENCONTRO DA COMUNIDADE DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNB – Reformulação do Curso de Pedagogia. 2, 2011, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. **Relatório**. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/reformulacao-curriculo/relatorio-plenaria-II-encontro.pdf>>. Acesso em: 16 de novembro de 2015.

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido.

Elementos para a Formulação de Diretrizes Curriculares para Cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007. p. 63- 97.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, GO, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Campinas, **Cedes**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dezembro de 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acessado em: 6 de outubro de 2015.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber. Unijui: Ed. da UNIJUI, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí, RS: UNIJUI, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia** . 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GONSALVES, Elis Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo 1**: racionalização da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo 2**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Editora WMF, 2012b.

HAMEL, Thérèse. **Le déracinement des écoles normales**. Le transfert de la formation des maîtres à l’université. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 230 p.

\_\_\_\_\_. **Un siècle de formation des maîtres au Québec 1836-1939**. Montréal, Hurtubise HMH, 1995, 374 p.

HERMANN, Nadja. **Validade em educação**: intuições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JAPIASSÚ, H. MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

LIMA, Aluísio Ferreira de. **A teoria crítica de Jürgen Habermas**: cinco ensaios sobre a linguagem, identidade e psicologia social. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreria de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MALET, Régis. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educação e Sociedade.** v. 25, n. 89, p. 1301-1332, 2004.

MCGILL, University. **Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education 2015.** Projeto acadêmico do curso para a formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais. Quebec, 2015.

\_\_\_\_\_. **Undergraduate Programs, Courses and University Regulations Programs, Courses and University Regulations 2015-2016.** Regulamento interno da universidade e dos programas de graduação. Quebec, 2015.

\_\_\_\_\_. **B.Ed. Kindergarten & Elementary Education 4-Year Program Overview Admitted Fall 2015.** Apresenta a grade curricular do programa de formação de professores para o jardim e infância e ensino elementar. Quebec, 2015.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

OTTE, Janete; WELLER, Wivian. Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. Porto Alegre, **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEBEC. **Teacher Training: Preschool and Elementary School Education de 1994.** Apresenta as orientações e competências desejadas à formação do professor. Quebec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Teacher Training: orientations Professional Competencies 2001.** Documento do Quebec que estabelece as competências e objetivos da formação de professores. Quebec, 2001.

\_\_\_\_\_. **Terms and Conditions for Obtaining a Québec Teaching Licence 2012.** Termos e condições para a obtenção da licença para ensinar na província de Quebec. Quebec, 2012.

\_\_\_\_\_. **Program Bachelor of Education Kindergarten and Elementary Education 2015.** Contendo o projeto acadêmico do curso para a formação do professor para a educação infantil e os anos iniciais na Universidade McGill. Quebec, 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistema educacional do Quebec.** Disponível em: <http://www.education.gouv.qc.ca/en/quebec-education-system/>. Acessado em: 10/01/2017.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminhos**. Rio de Janeiro: Avenir Editora. 1978. Coleção Depoimentos 3ª, p.41-44.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37. n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Fogo (UEMG)**. Belo Horizonte, v.14, n. 17, p. 79-109, 2011.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ª Ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, Laura Andréa de Souza Prado e. O Pedagogo em Espaços não Escolares. In: XI ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E VII ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO – Universidade do Vale do Paraíba. Universidade Camilo Castelo Branco. São Paulo, **Anais...** São Paulo, SP, 2007.

TANURI, Leonor Mª. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação**. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Quebec: CRIFPE, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **La condition enseignante au Québec**. Document soumis pour publication chez Boréal. 2012.

\_\_\_\_\_. **L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant: les systems en présence au Québec et en France**, 2010. Disponível em: <https://www.erudit.org/revue/ncre/2010/v13/n1/1017458ar.pdf>

LESSARD, C.; LÉVESQUE, M. La réforme de la formation des maîtres au Québec : un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dir.) **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris : Presses universitaires de France, p.105-151, 1998.

TREVISAN, A. L. **Terapia de Atlas: Pedagogia e formação docente na pós-modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação cultural e hermenêutica: leitura de imagens**, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília: Faculdade de Educação, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA **Estatuto e Regimento Geral da UnB**. Brasília: Editora UnB, 2011.

\_\_\_\_\_. **Novo Anuário Estatístico da UnB – 2015**. Período de 2010 a 2014. Brasília: UnB, 2015.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político- pedagógico**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2008.

WELLER, Wivian; ZARDO; Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

### APÊNDICE A – Entrevista realizada na UnB

- 1- Quais são as principais preocupações e enfoques do curso de pedagogia na FE?
- 2- Quais são as principais preocupações e enfoques da formação do pedagogo que irá atuar nos anos iniciais?
- 3- Para a FE quem é o pedagogo? Especialista ou professor? Docente ou um pedagogo generalista?
- 4- Quais seriam os prós e contras? De acordo com a resposta...
- 5- Explicar como é no Canadá... Como você percebe a formação do pedagogo para atuar em diferentes espaços como determina as diretrizes curriculares nacionais?
- 6- Qual é a preocupação do curso com a gestão escolar, formação de diretores escolares, coordenadores, orientadores, etc.?
- 7- Qual é o objetivo do curso de pedagogia da FE?  
Qual é o perfil do profissional para atuar nos anos iniciais desejado no curso de pedagogia da FE??
- 8- Explique um pouco como o curso procura articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- 9- Como o curso se organiza em relação à articulação da teoria e a prática?
- 10- Como você percebe a necessidade da experiência de estágio no curso de pedagogia?
- 11- E nos anos iniciais?
- 12- Diante da crise de identidade do curso, apontada por vários autores, existe alguma discussão no NDE acerca da questão epistemológica da pedagogia?
- 13- Existe alguma orientação teórico epistemológica que tem orientado as discussões do NDE?
- 14- Existe alguma discussão no NDE em relação ao atendimento da demanda do campo de atuação do pedagogo?
- 15- Qual é o ponto forte e o ponto frágil da formação do pedagogo na FE?
- 16- O que você destacaria na experiência de formação do pedagogo na FE que poderia contribuir para a formação de professores em outros países?
- 17- Qual a sua avaliação em relação às DCNs para o curso de pedagogia? Em que sentido o curso atende ou não as orientações das diretrizes?

**APÊNCIDE B – Entrevista realizada na Universidade McGill**

- 1- Qual é a realidade da educação básica na província do Quebec?
- 2- Explicar como é no Brasil.... Como você vê a questão de cada província ter a sua própria diretriz educacional.
- 3- Quais são as principais preocupações e enfoques do programa para a formação do professor que irá atuar nos anos iniciais?
- 4- Explique um pouco como o curso procura articular as atividades extraclasse, de ensino e pesquisa.
- 5- Como se organizam as atividades de pesquisa dos estudantes?
- 6- Como o curso busca articular a teoria e a prática?
- 7- Qual é a preocupação do curso com a gestão escolar, formação de diretores escolares, coordenadores, orientadores, etc?
- 8- Explicar como é no Brasil... Por que separar a formação de professores em 9 programas diferentes?
- 9- Qual é o perfil do profissional que a Universidade McGill deseja formar no programa de formação do professor para os anos iniciais?
- 10- Explicar que no Brasil são pedagogos... Por que o curso chama de formação de professores??
- 11- Para a Universidade McGill quem é o pedagogo? E em que momento acontece a formação desse profissional?
- 12- Qual é a diferença entre o programa de formação de 3 anos e o programa de 4 anos?
- 13- Como se organizam os estágios? Como é o acompanhamento do estudante? Quanto tempo dura o estágio? Onde eles realizam os estágios? Explorar melhor.
- 14- Qual é o perfil dos estudantes que procuram o curso para a formação de professores?
- 15- Qual é o ponto forte e o ponto frágil da formação de professores no Canadá?
- 16- O que você destacaria na experiência de formação de professores no Canadá que pudesse contribuir para a formação de professores em outros países?

## ANEXO A – Matriz Curricular para o curso de Pedagogia UnB

MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO DE PEDAGOGIA - APROVADA PELO CONSELHO DA FE EM 29/09/2015 – OPTATIVAS DO FLUXO A DEFINIR									
SEMESTRES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
DIMENSÕES FORMATIVAS	EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, SOCIEDADE, CULTURA E SUJEITOS		ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS (REGULAR E EJA)			PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: GESTÃO, DIVERSIFICAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO			
PERCURSO FORMATIVO	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO 191329 - TEF	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 191060 - TEF	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 191361 - TEF	ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 194221 - PAD	ENSINO DE HISTÓRIA, IDENTIDADE E CIDADANIA 192449 - MTC	GESTÃO DAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS 194280 - PAD	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO 194239 - PAD	OPTATIVA 1	AValiação das Organizações Educativas 194794 - PAD
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 191027 - TEF	INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO OBR - TEF	EDUCAÇÃO INFANTIL 192309 - MTC	EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 191698 - MTC	ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA I 192481 - MTC	PEPEX 6CRED 90H FE OPTATIVA 1	OPTATIVA 1	OPTATIVA 2	OPTATIVA 1
	INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA OBR - FE	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO 191043 - TEF	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 192392 - MTC	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I 192414 - MTC	ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA 192406 - MTC	OPTATIVA 2	EDUCAÇÃO E TRABALHO 192732 - TEF	OPTATIVA 3	OPTATIVA 2
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 191108 - TEF	PESQUISA EM EDUCAÇÃO 193101 - FE	DIDÁTICA FUNDAMENTAL 192015 - MTC	CURRÍCULO 192104 - MTC	EDUCAÇÃO EM GEOGRAFIA 192457 - MTC	AValiação ESCOLAR 192287 - MTC	OPTATIVA 2	TFC I TRAB FINAL DE CURSO 4CRED 60H - FE	TFC II TRAB FINAL DE CURSO 4CRED 60H - FE
	EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS OBR - MTC	EDUCAÇÃO INCLUSIVA I OBR - TEF	ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS - LIBRAS 100749 - TEF	TEORIAS PEDAGÓGICAS FE - OPTATIVA A1	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EDUCAÇÃO INFANTIL OBR - FE 8CRED	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II ANOS INICIAIS OBR - FE 8CRED	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III GESTÃO ESCOLAR OBR - FE 8CRED	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV ESP EDUCATIVOS OBR - FE 4CRED	OPTATIVA 3
FLUXO: 5 DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	FLUXO: 5 DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	FLUXO: 5 DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	OPTATIV A2	FLUXO: 5 DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	OPTATIVA 3	OPTATIVA 3	OPTATIVA 3	OPTATIVA 4	OPTATIVA 4
			OPTATIV A3		OPTATIVA 4	OPTATIVA 4	OPTATIVA 4	OPTATIVA 5	OPTATIVA 5
			OPTATIV A4		OPTATIVA 5	OPTATIVA 5	OPTATIVA 5	OPTATIVA 6	OPTATIVA 6
							OPTATIVA 7	OPTATIVA 7	
	DCN'S ESTUDOS BÁSICOS	DCN'S APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS				DCN'S ESTUDOS INTEGRADORES			
INTEGRAÇÃO CURRICULAR: 148 CRÉDITOS EM DISCIPLINAS OBRIGATORIAS + 62 EM DISCIPLINAS OPTATIVAS. TOTAL: 210 CRÉDITOS +100H ATIVIDADES COMPLEMENTARES = 3.250H									