

FORMOÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: 25 anos do Curso de Pedagogia na Unifimes

ARAÚJO, Eleno Marques De¹

¹ Pós doutorando pela Universidade de Uberaba, no programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da profa. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira. É professor adjunto e diretor de pesquisa na Unifimes. profelenoaraujo@outlook.com

Resumo:

Neste ensaio apresentam-se os resultados do estudo sobre a formação de professores e mais especificamente a contribuição da Unifimes ao longo de 25 anos de existência do Curso de Pedagogia. A pesquisa teve por objetivo compreender os modelos e práticas pedagógicas da formação de professores no Curso de Pedagogia, na Unifimes. Ressalta-se que a profissão docente é tema que caminha lado a lado com a formação docente, uma vez que, de forma quase geral, os teóricos asseguram a necessidade de formação específica e qualificada para o exercício do magistério. Somente no curso de Pedagogia são mais de 500 egressos e em sua grande maioria estão desenvolvendo as atividades do pedagogo nas Secretarias Municipais de Educação de Mineiros – GO e nas cidades circunvizinhas. A demanda do curso tem sido regular desde o seu início assegurando a formação de turma no primeiro semestre de cada ano. No segundo semestre, no entanto, de forma irregular, às vezes formando turma e em outros não.

Palavras-chave: Formação. Profissão. Docência.

1 Introdução

A história da educação data-se desde os tempos antigos, e continua sendo tema de relevância. Conforme Freire (2011) o tema da formação de professores discutido nos congressos e publicado como resultado das pesquisas de muitos professores tem etimologicamente a origem no termo latino *formare*. “*Formare* significa dar forma, colocar-se em formação” (FREIRE, 2011, p. 50). Mais recentemente, junto à temática da formação, discute-se também a profissionalização do docente, Freire (2011, p. 50). Entretanto, Novoa (1995, p. 14) salienta que: “o processo histórico de profissionalização do professorado (do passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (no presente)”. Corroborando com essa ideia, Souza e Guimarães (2011, p. 26) afirmam que “a

docência, a ação de ensinar, praticamente coincide com a existência do homem. Adquiriu diversos formatos no decorrer da história, mas a emergência de um grupo profissional mais estruturado em torno desta profissão se deu a partir do século XVIII”.

Entretanto, ainda na antiguidade o sistema educacional era seletivo e realizava um processo estratificador, uma vez que, estabelecia “uma diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os diversos ofícios especializados” (ARANHA, 2006, p. 45). Por meio da estratificação os filhos dos nobres e apoderados eram preparados para os serviços da administração, ao passo que outros eram instruídos para os serviços religiosos e a grande maioria recebia formação para os ofícios gerais que necessitavam de algum tipo de instrução. Escrevendo sobre a educação elementar dos cidadãos brasileiros (LOUREIRO, 2001, p. 15), justifica que há uma “ideia da educação fundamental como ensino rudimentar, de primeiras letras, de ler e contar e de primeiras noções de ciências e estudos sociais. A imagem do professor desse nível de ensino não corresponde à de um intelectual erudito, mas à de alguém que domina conhecimentos rudimentares. Portanto, uma formação rudimentar para esse professor é vista como suficiente”. Essa realidade educacional provocou uma divisão no sistema educacional que indica modelos e concepções de educação que supostamente são adequados para as escolas da cidade e as da zona rural, causando o que (ARANHA, 2006, p. 45) classifica como “dualismo escolar”.

Entretanto, a educação no Brasil, nesse contexto, não era para todos, somente os filhos dos ‘notáveis’ tinham acesso a escolas. A grande população era excluída de todo o processo de instrução. Os filhos dos escravos e dos pobres eram simplesmente preparados para os ofícios servis, nas lavouras, nos engenhos ou na lida com gado, na maioria, analfabetos. Dessa forma, a escola era para uma classe seleta e sob a responsabilidade dos Jesuítas. Sendo dessa maneira, (GADOTTI, 1999, p. 231) ressalta sobre esse processo educativo que:

Os Jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os ‘doutores’.

Por outro lado, foi somente no século XX que a educação tornou-se de abrangência nacional e para todas as pessoas, crianças em idade de ser alfabetizadas e jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudos até então. Nesse contexto, Patto (2004) afirma que, com

o passar dos anos, houve um crescimento na demanda escolar a nível fundamental, com implicações complexas no campo pedagógico e na deficiência na formação e qualificação dos profissionais da educação.

O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova, que, por sua vez, trouxe problemas pedagógicos até então inéditos. Problemas que não podem ser reduzidos, [...], a termos pedagógicos banais, como se o despreparo do professor para dar conta da nova situação tivesse apenas um 'estreito sentido Técnico-pedagógico'. (PATTO, 2004, p. 62. A abstenção é nossa).

Em decorrência da ampliação de oferta e a urgência da qualidade do ensino percebeu-se a necessidade da formação de professores que tem sido “vista como pré-condição da renovação e elevação da qualidade da educação escolar. Esta é vista como dependendo exclusivamente do professor, que, por sua vez, é visto como reflexo direto da formação que recebeu” (LOUREIRO, 2001, p. 13). Nessa mesma linha de pensamento encontra-se o escrito de Garcia (*apud* FERREIRA, 2014, p. 107) ao afirmar que “a formação de professores é uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que deve referir-se tanto aos sujeitos que estão estudando para se tornarem professores, como aqueles docentes que já têm alguns anos de ensino o que pode mudar, nesta lógica é o conteúdo, foco ou a metodologia da formação”. Neste processo a “formação do professor continua sendo vista como algo fundamental para a superação dessa visão, mas, ampliando a concepção de formação, a escola passa a ser vista como além de local de trabalho, como local de formação” (LOUREIRO, 2001, p. 16).

No âmbito da formação de professores na atualidade surge, segundo Soares (2009, p. 77. Inserção nossa), “o termo profissionalização [que] faz referência a um processo coletivo de desenvolvimento de capacidades e de formalização dos saberes implementados na prática profissional que culmina na profissionalidade”. Tudo isso está vinculado ao processo de ensinagem que exige, não só número maior de vagas, mas toda uma preparação e aperfeiçoamento de pessoal da comunidade escolar.

Na concepção de Alarcão (1996, p. 13):

nas instituições de formação, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação dos conhecimentos científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta constituísse a resposta para todos os problemas da vida real.

Porém, o que nem sempre é concretizado, uma vez que a universidade, *de per si*, não

consegue formar todos os seus acadêmicos com essa visão crítica.

A historicidade da formação dos professores no Brasil, com foco na educação básica, acontece hoje, por meio do curso de Pedagogia. No entanto, Patto (2004, p. 64) sustenta que “esse momento da história da educação ocidental que, comparado com a natureza da relação pedagógica nas sociedades aristocráticas, autoriza-o dizer que mudou a clientela, mudaram os professores, mudaram as práticas escolares, os valores, as condições sociais, políticas e econômicas”. Nesse contexto, “a escola pública fundamental de hoje dá continuidade à negação do direito à formação escolar a enorme parcela das crianças e jovens brasileiros. No passado, a maioria estava fora da escola; hoje, a maioria está dentro dela, mas agora vítima, como nunca, da ‘ilusão de inclusão’” (PATTO, 2004, p. 64).

Conforme Machado (2013), a forma atual do Curso de Pedagogia no Brasil teve construção histórica que percorreu desde as indicações políticas para o exercício do magistério, uma espécie de cargo de confiança, em que os governantes confiavam a função de professor a pessoas politicamente ligadas a eles, mas que nem sempre possuíam formação específica. Nesse sentido, Romanelli (*apud* MACHADO, 2013, p. 24), descreve que data de 1835 a institucionalização da Escola Normal do Distrito Federal, em Niterói. De acordo com Silveira (2005) foram criadas na Bahia e no Pará, em 1839, e em São Paulo, em 1846, há que ressaltar que essas escolas formavam os professores de magistério secundaristas, que eram habilitados para o exercício profissional das primeiras séries do ensino fundamental. Com a extinção dessas escolas, foi posteriormente instituído o Curso Normal de nível superior, que habilitava seus egressos a exercerem a função de professores das séries iniciais. Finalmente em 1996 com a promulgação da nova LDB 9394/96 o curso Normal Superior foi suplantado e em seu lugar estabeleceu o Curso de Pedagogia como licenciatura plena, para as séries iniciais.

Entretanto, depois da nova LDB, o Curso de Pedagogia passou por algumas mudanças a fim de atender as exigências do mercado, sobre esse assunto, Saviani (2008, p. 50) afirma que “ao que parece o problema do encaminhamento que se deu à questão do curso de Pedagogia reside na concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social [...]”. Porém Saviani continua refletindo sobre a identidade profissional do pedagogo afirmando que: “o papel da pedagogia não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos” (SAVIANI, 2008, p. 138).

Na atualidade a formação de professores no Brasil está normatizada pela Resolução CNE/CP N. 2 de, 1 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. Tal resolução apresenta o perfil do docente, preterido ao receber a formação inicial de professor, nas faculdades ou universidades brasileiras.

Assim, foi realizado um estudo em que foram levantados dados sobre a relevância da formação de professores em Pedagogia no curso oferecido pela Unifimes – Centro Universitário de Mineiros. Ressalta-se que o Curso de Pedagogia da Unifimes está jurisdicionado ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE), que segue as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que a IES é pública de caráter municipal.

Durante os 31 anos de existência desta IES, o Curso de Pedagogia tem sido, desde a sua criação, em fevereiro de 1991 até o ano de 2016, ofertado de forma regular e modular. Observa-se que o modelo preponderante do curso baseia-se na pedagogia histórico-crítica com forte influência do movimento da pedagogia proposta por Paulo Freire e sucedido por autores como Carlos Brandão e Moacir Gadotti.

No início, o Curso de Pedagogia foi oferecido, como em todo Brasil, de forma sequenciada e anualmente. Ressalta-se que a primeira turma, a de 1991, cursou e colou grau sem que o curso tivesse sido autorizado, e, menos ainda reconhecido. O decreto do governo federal que deu autorização ao funcionamento do curso data-se de 13 de junho de 1994, e o de reconhecimento é de 21 de agosto de 1996. Dado os entraves burocráticos brasileiros essa realidade sucedia constantemente em todo o país.

Por conseguinte, destaca-se a importância da formação de professores pedagogos em Mineiros, sobretudo, para atender as necessidades da educação básica e outras oportunidades de mercado que absorvem os profissionais pedagogos e exigem uma formação qualificada em recursos humanos e certos setores empresariais.

2 Metodologia

Estabeleceu-se como objetivo deste ensaio compreender os modelos e práticas pedagógicas da formação de professores no Curso de Pedagogia, na Unifimes. A fim de cumprir esse objetivo, o estudo teórico dar-se-á em autores da história da pedagogia e da formação de professores.

Como princípio metodológico seguiu-se o método do Materialismo Histórico-Dialético,

que visa analisar os dados levando em conta sua historicidade e crítica, uma vez que é tido como o melhor método aplicável nas ciências humanas. Segundo Brzezinski (2005, p. 10)

é um método científico que se preocupa com a interconexão de todos os aspectos de cada fenômeno e que resulta de um processo de movimento de conexão, interdependência e interação para compreensão do mundo. É nesse processo de conhecimento do desenvolvimento histórico que leis, categorias e conceitos que existem objetivamente auxiliam os pesquisadores na compreensão do real.

A partir da observação de Brzezinski o caminhar metodológico percorrido embasou-se também na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo em autores clássicos da formação de professores, já elencados no referencial teórico. Neste interim, a pesquisa qualitativa de cunho documental (CELARD, 2012) amparou-se nos documentos da Unifimes, correspondentes aos 25 anos da existência do Curso de Pedagogia tais como: PDI da Unifimes, o PPC, matriz curricular e o ementário do Curso de Pedagogia levantando dados como a identificação da tendência ou do modelo pedagógico, bem como as práticas educativas realizadas na IES.

3 Resultados e Discussão

Os manifestos da educação, tanto de 1932 quanto 1959, buscavam uma educação pública de qualidade que possibilitasse a construção da autonomia e democratizasse as formas de ingresso e participação na educação. A autonomia que este ensaio faz referência é no sentido de capacidade intelectual de construir conhecimentos de forma a integrar toda a realidade do ser pessoal, corpo/mente: emoções, sentimentos, gestos, racionalidade e poder socializar estes conhecimentos por meio do mercado de trabalho.

A formação de professores está no centro das discussões entre os especialistas neste assunto, uma vez que para o exercício da docência, local por excelência de o professor exercer sua prática de trabalho, exige uma formação específica. Dessa forma, Souza e Guimarães (2011, p. 26) afirmam que

a docência tanto era e é entendida como um trabalho, uma atividade intencional para a produção da existência, que exige conhecimentos específicos, quanto atividade desenvolvida por pessoas que ‘professavam’ um conhecimento, próximo de alguém vocacionado, que se subordinava a outrem que lhe concedia uma licença para lecionar, que também de alguém ao conhecimento que ensina. A ambiguidade desses discursos sobre a docência expressa resquícios da história de um ofício controlado pela Igreja (daí ser um sacerdócio, tarefa para vocacionados), mas que se secularizou e, no transcorrer da história, tornou-se mais complexo, passado a demandar conhecimentos específicos, maior dedicação (muitas vezes em tempo integral).

A questão é que antes o foco era centrado no caráter vocacional da profissão. Ser professor exigia um chamado, ter dom, era uma vocação. A aprendizagem e a formação científica recebidas na universidade eram simplesmente algo acessório e técnico, porém necessário, que habilitava o indivíduo para o exercício do magistério.

Assim, Pombo (1993) traz uma reflexão explicando de forma muito contundente a mudança no sentido do ser professor, que passa de um modelo quase místico e sagrado a um ser funcional e laicizado como outro profissional qualquer que atua no mercado de trabalho. Por meio dessa mudança de sentido ou de compreensão da ação do professor está o interesse em

laicizar a função docente, de lhe retirar a conotação religiosa com que, a civilização ocidental, a determinou. Na verdade, ao longo de um processo histórico mais que milenário, a Igreja Cristã, herdeira das instituições escolares greco-romanas, *antes* do estado, *em nome* do estado, *ao lado* do estado e, em alguns momentos, mesmo *contra* o estado, lutou pelo controle das instituições educativas europeias (veja-se, por exemplo, o papel dos Jesuítas). Não é, pois, de estranhar que o trabalho docente tenda a ser pensado sob as categorias da *vocação*, da *missão* e mesmo da *função sagrada*. Profissão secular e não vocação, profissão laica e não missão, a verdade é que, ainda hoje, a figura do professor conserva alguns traços inesperados da sua proximidade à figura do sacerdote. Do púlpito à cátedra e da cátedra ao estrado e à secretária sobranceira, das vestes sacerdotais aos trajes acadêmicos, dos votos de celibato à dedicação exclusiva aos alunos e à vida da escola, muitas são as marcas simbólicas que, hoje ainda, atestam o passado de uma figura e de uma função (POMBO, 1993, p. 37, grifos da autora).

Não se trata aqui de emitir juízo de valor, isto é, se essa mudança no modo de compreensão na forma de ver a formação de professor é boa ou não, pelo contrário, trata-se de buscar uma consciência da necessidade de formação técnico-profissional por meio de uma capacitação científica na universidade, e posteriormente, a formação continuada. Entretanto, o professor como profissional da educação precisa receber formação específica para o exercício do magistério, dessa forma, afirma Pombo (1993, p. 37, grifos da autora)

não pode o professor (não deve) exercer a sua profissão de professor sem formação específica para a actividade docente. O argumento parte da consideração, aparentemente óbvia, de que o trabalho do professor é uma *profissão*, uma profissão como qualquer outra, o que, por seu lado, abre caminho à completa absorção da figura do professor pela do *funcionário*. Ser professor é então exercer uma actividade profissional que, como todas as outras, tem os seus 'segredos de ofício', os seus requisitos e procedimentos próprios pelo que, de pleno direito, a actividade docente exige uma adequada formação profissional.

Corroborando essa linha de pensamento Demo (2006, p. 11) assegura que a formação profissional hoje “[...] é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão [...] É essencial saber *reconstruir* conhecimento”. Também nesse mesmo sentido está o pensamento de Martins e Soares (2015, p. 63) ao afirmarem que a

profissionalidade entendida como o conjunto de saberes, competência, atitudes e valores construído e reconstruído de forma permanente e coletiva pelos profissionais, que configura a identidade profissional coletiva e concorre para uma atuação profissional competente, crítica e autônoma.

Desta forma, como consequência direta da formação recebida na academia, espera-se que os profissionais saberão, com competência, transformar a realidade de seus ambientes de trabalho, seja educacional, em âmbito de ensino fundamental, seja em outros locais de atuação do pedagogo. No entanto, a visão panorâmica que se nota na formação de professores, nas universidades brasileiras, esbarra nas dificuldades de se alcançar uma formação reflexiva, pois estão presentes as seguintes características neste processo:

- a) um sistema educacional engessado – leis, diretrizes, resoluções e normativas institucionais;
- b) o despreparo dos profissionais – egressos que não conseguem desenvolver a autonomia, criticidade e reflexão, pois o modelo de formação dado a eles não foram objetivados por seus professores;
- c) divergência entre planejamento, currículos, realidades escolar e social;
- d) estratégias equivocadas no processo ensino aprendizagem.

O presente ensaio é resultado de estudo e pesquisa justificados a partir dos dilemas acima, e para galgar os objetivos propostos seguiu-se uma rigorosa metodologia como forma de adquirir os dados que garantissem as inferências.

A formação de professores no Brasil hoje está estruturada, sobretudo em dois grandes modelos conforme Fernandes e Neto (2012, p. 603-604): (i) no “Modelo Tecnicista busca-se integrar o aluno no sistema social global e produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A ênfase acentuada no planejamento de ensino e o uso de recursos da tecnologia educacional são características desse modelo”, reforçado pelo ressurgimento dos cursos técnicos e tecnólogos dos Institutos Federais; (ii) no “Modelo Construtivista o conhecimento escolar deixa de ser entendido como um produto e passa a ser encarado como um processo realizado pelo aluno individual ou coletivamente”. O melhor exemplo disso é o uso das metodologias ativas, em que o aluno é o protagonista principal do processo ensino aprendido por meio da interação com os seus pares e mediados pelos professores ou tutores.

Por outro lado, constata-se por meio da própria história da Unifimes, durante 25 anos do Curso de Pedagogia, uma significativa contribuição para o desenvolvimento impactando a qualidade da educação na cidade de Mineiros – GO e região. É perceptível o impacto social provocado na qualidade na educação, a partir da criação do Curso de Pedagogia, nos aspectos da qualidade de ensino e aprendizagem. Constata-se que hoje algumas das escolas municipais estão com a média alta no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Contudo, buscando a identificação do modelo e prática do curso ofertado pela Unifimeis, essa reflexão apoia-se em Kennet Zeichner (1993) que discute alguns modelos de formação inicial de professores e delimita o seguinte esquema: Imitação Artesanal; Behaviorista; Clínico; Desenvolvimentista e Reflexivo. Outros teóricos apresentam esquemas díspares, conforme as plataformas de estudos e interesse de cada abordagem. Sendo assim, pode-se encontrar no endereço <http://www.aol.com.br/professor/> um quadro bastante didático, em duas laudas, com uma sequência de informações: nome da tendência pedagógica ou modelo: “Liberal Tradicional, Liberal Renovadora Progressiva, Liberal Renovadora não diretiva (Escola Nova), Liberal Tecnicista, Progressista Libertadora (paulofreiriana), Progressista Libertária, Tendência Progressista ‘crítico social dos conteúdos’ ou ‘histórico-crítica’.” Na sequência, elencam outros dados como o papel da escola em cada tendência ou modelo; os conteúdos abordados por cada modelo; os métodos de abordagens; o papel ou a relação do professor x aluno; e quais são as manifestações ou expressões destas respectivas e tendências.

Fernandes e Neto (2012, p. 642) justificam que para

Saviani (2007), as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a tendência tradicional e a tendência renovadora. Luckesi (1991) propõe três tendências: tendência redentora, tendência reprodutivista e tendência transformadora. Libâneo (1984), por sua vez, propõe a tendência Liberal (pedagogia tradicional; pedagogia renovada progressista; pedagogia renovada não-diretiva; tecnicismo educacional) e a tendência progressista (pedagogia libertadora; pedagogia libertária; pedagogia crítico-social dos conteúdos). Já Mizukami (1986), propõe as abordagens: tradicional; comportamentalista; humanista; cognitivista; sociocultural.

Estabelecidos os parâmetros gerais, levanta-se como hipótese que o modelo e práticas pedagógicas formativas oferecidas na Unifimes têm contribuído de maneira profícua para o bom desempenho da educação, oportunizando ensino de qualidade e resultando em alto índice de aprendizagem constatado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); ou esses professores teriam buscado na formação continuada, após sua graduação, outras habilidades que resultaram no sucesso alcançado, uma vez que a IES capacitou os profissionais

da educação que atuavam neste setor, por meio do Curso de Pedagogia? Antes era comum a atuação de pessoas no campo do magistério, na função de professores mesmo sem terem recebido a devida formação profissional.¹ Por outro lado, seguiu formando novos professores que foram paulatinamente sendo absorvidos na educação básica, seja sucedendo os profissionais que se aposentaram, seja suprimindo a demanda na abertura de novas escolas. Haja vista que a cidade de Mineiros dobrou seu coeficiente demográfico nos últimos 25 anos, ultrapassando as cifras de 70 mil habitantes, e a estimativa é que em mais 20 anos atingirá a casa dos 100 mil habitantes.

Entretanto, existem também escolas que estão com a média baixa no IDEB. A pergunta a ser feita aqui está posta da seguinte maneira: quais os elementos que favorecem o bom desempenho dos alunos de umas escolas e em proporção o mesmo índice não é alcançado em outras? Percebe-se que alguns fatores que podem influenciar para o mau desempenho dos alunos de algumas escolas são: migração constante da família, por não possuir residência própria, cultura de não escolaridade dos pais, muitos são migrantes da região nordeste do Brasil, violências domésticas, a falta de preparo dos professores e da rede de educação, entre outros.

O estudo do PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia possibilitou a conclusão de que foi elaborado de forma ampla e aberta, sem fazer opção por esta ou aquela tendência pedagógica específica. As práticas de ensino são desenvolvidas de forma a levar o acadêmico a uma reflexão crítica autônoma. Entretanto, em disciplinas específicas como: Filosofia da Educação, Teorias e Práticas Pedagógicas, entre outras, são estudadas as diversas concepções, teorias e práticas pedagógicas, oportunizando aos egressos uma formação ampla e geral. Assim em suas práticas pedagógicas, já no exercício do magistério, eles terão condições de aplicar este ou aquele modelo pedagógico.

4 Considerações finais

As temáticas discutidas neste breve ensaio servirão como um petisco aos leitores e pesquisadores interessados em pesquisá-las e aprofundá-las. Procurou-se fazer uma abordagem descritiva da formação de professores no Curso de Pedagogia na Unifimes. Destaca-se que os mais de 500 pedagogos egressos estão desenvolvendo, em sua grande maioria, a profissão docente nas Secretarias Municipais de Educação de Mineiros e região.

¹ A nova LDBN de 9394/96, de 20 de Dezembro passou a exigir a formação superior em pedagogia para todos os profissionais que exercem o magistério pedagógico desde as creches, as pré-escolas e a primeira fase da formação básica.

Nessa abordagem ressalta-se que a Unifimes tem cooperado com o desenvolvimento regional de forma significativa, uma vez que, os egressos do Curso de Pedagogia têm aplicado seus conhecimentos e habilidades pedagógicas no ensino fundamental nas escolas da rede municipal de Mineiros e região. Boa parte das escolas de Mineiros têm apresentado bons resultados no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e isso são reflexos da formação adquirida na formação inicial na Unifimes.

Conclui-se que a formação de professores e a profissão docente são duas temáticas que interessam bem de perto para muitos pesquisadores e cientistas da educação. É perceptível que muitos veem a profissão docente, não como vocação, mas como um trabalho no mesmo pé de igualdade que outros ofícios como os profissionais liberais. Por outro lado, constata-se que, muitos profissionais e teóricos ainda defendem que o exercício da profissão docente é antes de tudo uma vocação. Entretanto, ambos defendem uma formação adequada e específica a fim de capacitar os profissionais que assumirão a regência na sala de aula.

5 Agradecimentos

Agradecemos a UNIFIMES – Centro Universitário de Mineiros pelo apoio a pesquisa por meio do programa de iniciação científica – PIBIC.

6 Referências

ALARCÃO, Isabel (Org). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ARRANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. PESQUISAR O QUOTIDIANO DO CURSO DE PEDAGOGIA: uma investigação inconclusa. In: *Eccos*. São Paulo: v. 7, n. I, p. 113/137, junho. 2005.

DEMO, Pedro. *PESQUISA: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Ricardo Jaime. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR. In: SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. *Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia*. Brasília: UNB, 2014. p. 105-116.

FREIRE, José Carlos da Silveira. FORMAÇÃO E PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Sentido e Perspectivas de Análise. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). *Professores e Professaras: formação –*

poiésis e práxis. Goiânia: PUCGOIÁS, 2011. p. 43-57.

GUIMARÃES, Valter Soares. **PROFISSÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: DISPOSIÇÕES EM RELAÇÃO AO SER PROFESSOR**. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formação e Profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: PUCGOIÁS, 2009. p. 21-38.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: realidade e perspectivas**. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Orgs). *Formação de Professores Políticas, Concepções e Perspectivas*. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-18

MARTINS, Édiva de Sousa; SOARES, Sandra Regina. **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: como docentes universitários buscam desenvolver seus saberes pedagógicos?** In: *Formação de professores, currículo e gestão educacional*. NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). Curitiba: CRV, 2015. p. 63-72.

NOVOA, Antônio. **O PROCESSO HISTÓRICO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSORADO**. In: NOVOA Antônio. (Org). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 13-33.

PATTO, Maria Helena Souza. **Formação de Professores: o lugar das humanidades**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de Educadores*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 61-78.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

POMBO, Olga. **PARA UM MODELO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. *Revista de Educação*, vol. III, n. 2, (1993), pp. 37-45.

SANTOS, Marismênia Nogueira dos. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Projeto de Emancipação Humana: Aproximações na Perspectiva da Ontologia Lukacsiana*. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação, na Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2011.

SAVIANI, Demerval. *A pedagogia no Brasil: História e Teoria*. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; GUIMARÃES, Valter Soares. **DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs). *Professores e Professoras: formação – poiésis e práxis*. Goiânia: PUCGOIÁS, 2011. p. 25-41.

SOARES, Sandra Regina. **A PROFISSÃO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: reflexões acerca da sua formação**. In: CUNHA, Maraia Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs). *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*. Fira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009.

ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Tradução de A. J. Carnona, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. EDUCA: Lisboa, 1993.