

REFORMA EDUCACIONAL DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: REFLETINDO SOBRE OS MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E DE REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPEL

lfrison@terra.com.br

Márcia Amaral Corrêa de Moraes – FAPA/UNISINOS

marciaacorrea@terra.com.br

Resumo: Após 25 anos de estudos da realidade educacional brasileira, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia ampliaram a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas, nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos. Frente às inúmeras possibilidades de formação que o curso oferece, investigou-se, através de pesquisa qualitativa de caráter exploratório, em que medida o curso de Pedagogia oferece formação adequada às necessidades do exercício docente em seus múltiplos contextos.

Palavras-chave: curso de pedagogia; gestão da formação universitária; auto-regulação das aprendizagens

1. Contextualizando a temática do estudo

A realidade educacional brasileira tem sido divulgada, com frequência, pelos meios de comunicação que destacam que a educação, o ensino, a aprendizagem do povo brasileiro caminham lentamente e de forma insatisfatória. Segundo o IBGE (21/06/2005), de 183.938.170 pessoas, 64% são considerados analfabetos funcionais¹. O Brasil ocupa, no índice de Desenvolvimento de Educação, a 72ª posição entre 127 países e tem, aproximadamente, quinze milhões de analfabetos totais, que representam 14% da população. Dados divulgados nas pesquisas apresentadas pelo Terceiro Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF- Instituto Paulo Montenegro e ONG Ação Educativa - 2005)², indicam que apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos são plenamente alfabetizados, o que equivale dizer que três quartos da população não é capaz de ler e compreender o conteúdo do que lê, dado este que também aparece em relação à matemática. Neste caso, somente 23% consegue resolver problemas que envolvam mais de uma operação. Destacamos, ainda, que 64% da população brasileira é formada por analfabetos funcionais, com baixo grau de escolaridade, que são capazes

apenas de decodificar a língua escrita, sem que, de fato, consigam extrair sentido e significado dos textos com os quais interagem.

As estatísticas apontam que 97% dos brasileiros em idade escolar estão matriculados nas escolas, no entanto 70% dos matriculados não terminam sequer a primeira série do Ensino Fundamental (INEP, 2005)³. Tal cenário encaminha para que se invista na escola e na reformulação dos cursos que preparam professores, na busca de uma nova racionalidade educativa, ampliando oportunidades de aprendizagens para todos os sujeitos.

Os dados aqui expostos são alarmantes e fazem com que reflitamos sobre os motivos que delinearão este quadro. Dentre os motivos prováveis está, sem dúvidas, a formação de professores realizada pelas universidades. O Ministro da Educação do Brasil, Fernando Haddad (2009), destaca a necessidade de aprimorar a formação docente e diz que a graduação deve auxiliar os futuros professores a servirem-se de conhecimentos teóricos para refletirem sobre o cotidiano escolar – o que ainda hoje não acontece. O Ministro salienta que o professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona. O que parece ser óbvio não é tão óbvio assim, pois isso não se confirma no contexto escolar.

O curso de Pedagogia é entendido como promotor de “mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas, visando ajudá-las a se constituírem como sujeitos, a melhorar sua capacidade de ação e as competências para viver e agir na sociedade e na comunidade” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 89). O pedagogo é considerado o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e busca favorecer o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sócio-cultural de seu grupo, sendo que os conteúdos dessa mediação são os saberes e modos de ação. O papel do pedagogo é o de promover a educação, que precisa ser trabalhada no sentido de mediação entre o que fazer, para quem fazer e por quê fazer. Para isso, é indispensável que estas instâncias considerem as diversas culturas, os diferentes espaços, as identidades distintas dos indivíduos nos grupos (GRINSPUM, 2001). A Pedagogia “passou a ser, na complexidade do mundo contemporâneo, quer um objeto de estudo, quer um conjunto de disciplinas formativas, quer um corpo teórico/prático de conhecimentos e saberes que se constituíram em seu fazer histórico” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p.70).

Mesmo após 25 anos de estudo, as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, firmadas pela Resolução nº. 1, de 2006, não ajudaram a definir o que se espera do curso e dos professores na escola. As diretrizes apontam indicadores para encaminhar a organização dos currículos, no entanto, elas são extremamente amplas e estabelecem que o acadêmico seja capacitado para exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Educação Profissional, na Educação de Jovens e Adultos, além de poder atuar nas áreas de serviços e apoio escolar (gestão, coordenação pedagógica), bem como em outros campos, entendidos como espaços não-escolares, para os quais o professor precisa ter conhecimentos pedagógicos voltados para a construção de saberes. Essa “super formação” idealizada aos professores seria muito interessante do ponto de vista da prestação de serviços à sociedade se não se tivesse que atender a toda essa demanda “formativa” num período de quatro anos. Obviamente, esta é uma tarefa praticamente impossível, o que obrigou as faculdades a implementarem um currículo reducionista em todos os seus aspectos.

O curso deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas segundo dados coletados na pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2008), os Cursos de Pedagogia formam profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. Na análise realizada por esta Fundação, ficou constatado que 26% dos conteúdos desenvolvidos no Curso de Pedagogia são voltados para fundamentos (Sociologia, Psicologia, Filosofia, História da Educação), 28% para área profissional específica, (sendo que destes, 20,5 % são para as metodologias e práticas de ensino e 7,5% para os conteúdos disciplinares), 16% para a temática dos sistemas educacionais, 11% para a abordagem das modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Educação especial, Contextos não-escolares), 7% para o Trabalho de Conclusão do Curso e pesquisa, 6% atividades para complementares, e os 6% restantes, destinados a temas diversos. Os índices mostram que grande parte da carga horária (42% do total) é dirigida ao funcionamento dos sistemas educacionais e das disciplinas fundantes. Naturalmente, uma boa base de humanidades e conhecimento sobre as diferentes modalidades de ensino é fundamental, porém não suficiente para a formação de um educador competente.

Segundo a pesquisa acima referida, 71 currículos de cursos de Pedagogia oferecidos por instituições de ensino públicas e particulares de todo o Brasil foram analisadas e revelaram existir um grande descompasso entre elas. Os dados levantados

na pesquisa mostram que as Faculdades, principalmente as públicas, parecem julgar desnecessário que seus acadêmicos (futuros professores) se preparem para atuar nas escolas. A análise dos currículos comprova que a resolução tornou os cursos mais fragmentados do que já eram, não tendo como prioridade o aprofundamento e a aprendizagem do “que” e do “como” ensinar. Muitos dos futuros professores não dominam os conteúdos específicos que a eles compete ensinar e cabe ao curso considerar os conhecimentos dos ingressantes e suprir essas lacunas. O resultado disso é a grande falha na qualidade da Educação no país.

Dos 71 currículos analisados, pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2008) foram encontradas 1.968 disciplinas diferentes sem correspondência entre uma e outra Instituição de Ensino. Desde 1968, pela antiga legislação, as faculdades ofereciam diferentes habilitações (orientação, supervisão, inspeção, administração), formando especialistas. Em 2003 o Conselho Nacional de Educação emitiu resolução e nota de esclarecimento confirmando a obrigatoriedade do diploma em nível superior para o exercício da docência na Educação Infantil e Séries Iniciais (anteriormente instituída pela LDB de 1996), o que fez com que os cursos voltassem sua formação para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. A Pedagogia, entendida como “espaço dialético para a compreensão e a operacionalização das articulações entre teoria e prática educativa” (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007), transitou de um ponto em que havia múltiplas ênfases, (na qual o sujeito escolhia em que gostaria de se especializar), para outro ponto extremo, graduar-se em múltiplas possibilidades de atuação, mesmo que as aprendizagens sobre cada terminalidade sejam mínimas. Isso parece ser mais grave ainda, pois devido a essa pluralidade de disciplinas oferecidas, cada curso organizou sua matriz curricular conforme sua própria interpretação da legislação, o que ocasionou diferentes escolhas de disciplinas não afins entre os diversos cursos existentes voltados para formação em Pedagogia.

Um dos princípios previstos nesta reforma foi o da necessidade de que o pedagogo tenha informações e habilidades compostas por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentado na interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. A diretriz destaca que o professor deve ter múltiplos olhares, deve saber trabalhar com pesquisa para entender as diferenças culturais da vida cotidiana - proporcionando aos seus alunos leituras de mundo e das relações sociais, raciais, contextuais- e,

principalmente, deve entender do processo de aprender, qualificando o processo de ensinar, sabendo o “quê” e “como” ensinar – o que, sem dúvida, na maioria dos contextos de formação é deixado a desejar.

Franco, Libâneo & Pimenta (2007) destacam três diferentes dimensões de abordagem da Pedagogia, conectadas entre si, mas que nem sempre estão em sintonia. São elas, as dimensões epistemológica, prática e disciplinar. A dimensão epistemológica “constrói-se pela reflexão sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de auto-esclarecimento, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica” (p. 71). A dimensão prática constitui-se da “tensão entre o conhecimento educacional, os saberes da prática e as solicitações advindas das novas intencionalidades que se organizam no processo”(p. 71). A dimensão disciplinar normatiza a organização curricular. Muitas Faculdades acabam atendendo exclusivamente aos saberes práticos, desconhecendo a dimensão epistemológica.

Segundo Rigal (2000) a atuação do educador, deve ancorar-se em três grandes questões que orientam a reflexão sobre educação no século XXI: a) a preocupação ética, que tem como foco a preocupação com a pessoa e com a sociedade em que vive, refletindo sobre que pessoa se quer ser e em que sociedade se quer viver; b) a preocupação epistemológica, que enfoca um pensamento de ruptura e superação coerente com a busca ética para gerar um pensamento crítico, que situe o conhecimento como momento dialético da práxis e que tenha a preocupação de compreender a realidade (para dar-lhe sentido) a fim de poder encarar a sua transformação; c) a preocupação política, que se relaciona permanentemente com a questão da educação e com a construção, apropriação, legitimação e distribuição do poder na sociedade, bem como com a organização de estruturas de poder que estabelecem as relações de dominação e de subalternidade.

Ferreira (2004) destaca o novo perfil do educador e o aponta como um profissional que pesquisa e atua em questões implicadas na educação e no ensino; que teoriza a própria prática; que exerce funções técnicas especiais: planeja, supervisiona, orienta e participa da gestão da educação e do ensino e também atua na docência. Esta nova configuração pretende que o professor não deixe de estudar, de refletir sobre problemas sociais, especialmente num tempo em que eles são potencializados por reflexos e implicações da globalização, pela desigualdade e pela pobreza. Em função de toda a problemática que gira em torno da formação de professores no Brasil, é que

surgiu a necessidade de ampliarmos o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia e refletirmos sobre a possibilidade e a necessidade de (re)construção de saberes neste contexto formativo.

2. A pesquisa: esclarecimentos metodológicos

Para responder as questões elencadas optou-se pela pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, a qual se orientou por meio da investigação dos **modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que orientam a formação de professores** a partir do impacto causado pela mudança prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Foram coletados depoimentos de duzentos acadêmicos regularmente matriculados, a partir do quinto semestre, no curso de Pedagogia, de uma Instituição de Ensino Superior Particular, de Porto Alegre, Brasil. Registramos que somente 130 depoimentos foram devolvidos, de modo que a análise dos dados será realizada com base nesta amostragem.

A coleta de dados foi organizada por meio da aplicação, por escrito, de questionários semi-estruturados, os quais continham as seguintes perguntas:

1. Acreditas que o curso oferece ampla formação? ()sim ; ()não. Explica porque.
2. A formação oferecida qualifica o teu futuro profissional para ministrar aulas? () sim ; () não. Explica.
3. Os professores te oportunizam adequada fundamentação teórica aos acadêmicos? () sim; () não. Comenta sobre isso:
4. A fundamentação teórica possibilita uma ação eficaz, a ponto de desenvolver aguda consciência da realidade onde tu atuas ou vais atuar? () sim ; () não. Explica porquê.
5. Qual é o modelo epistemológico mais utilizado pela maioria dos professores da Fapa?
6. Qual a prática pedagógica mais usual empregada pelos docentes da Fapa?
7. Os docentes da Fapa servem de modelo aos futuros professores? Explica.
8. Os professores estimulam a construção de um novo modelo, de natureza relacional, adequado às novas condições próprias da sociedade atual?

9. Que estratégias/atividades/pautas pedagógicas são organizadas pelos professores para que o aluno auto-regule suas aprendizagens? O que o professor faz para que o aluno realmente aprenda?

10. Que outros comentários gostarias de fazer sobre o curso de Pedagogia? (escreva no verso)

Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, por se constituir em “uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar” (MORAES, 1999, p.9).

Frente às inúmeras possibilidades de formação que o curso oferece investigou-se em que medida o curso de Pedagogia oferece ampla formação; adequada fundamentação teórica; um conjunto de ações eficazes, a ponto de desenvolver aguda consciência da realidade onde o educador vai atuar; se investe no abandono do modelo epistemológico empirista, adotando uma perspectiva que possibilite a construção de um novo modelo, de natureza relacional, adequado às novas condições próprias da sociedade atual; se os profissionais formados nesta nova modalidade de curso sabem atuar de forma a auto-regular suas aprendizagens e a dos seus alunos.

Pela análise de conteúdo, realizou-se uma leitura aprofundada de todos os questionários, a fim de entender e aproximar as diferentes unidades de significado existentes, descritas e interpretadas à luz de referenciais teóricos estudados. Pelos depoimentos obtidos, constatou-se uma diversidade de fatos relatados, os quais foram agrupados em uma categoria que contempla os **modelos epistemológicos e a regulação das aprendizagens que orientam a formação de professores**.

3. Modelos epistemológicos e a regulação das aprendizagens que orientam a formação de professores

Os depoimentos dos 130 alunos, sujeitos desta pesquisa, revelam que TODOS sentem a necessidade de que os conhecimentos trabalhados no Curso de Pedagogia estimulem os acadêmicos a construir saberes e competências que os habilitem a atuar em diversos espaços educacionais, sem perder de vista os problemas sociais, especialmente num tempo em que são potencializados por reflexos e implicações da globalização, pela desigualdade e pela pobreza. Nesta perspectiva, professor passa a ser o mediador dos processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo o “desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sócio-cultural de seu grupo, sendo que

os conteúdos dessa mediação são os saberes e modos de ação” (LIBÂNEO, 2002, p. 32). No entanto, deparamo-nos, no Ensino Superior, com acadêmicos que apresentam, cada vez mais, dificuldades para atingir os objetivos curricularmente prescritos, bem como para superar as aprendizagens, habilidades e competências demandadas para a inserção no mundo social do atual mercado de trabalho.

Pela pesquisa realizada, percebeu-se 80% dos acadêmicos entrevistados (104 alunos) acredita que a Instituição investigada busca assumir o projeto pedagógico com muita coerência e eficiência, estabelecendo profundas relações de envolvimento dos acadêmicos com a realidade educacional, investindo na qualificação para que atuem com formação acadêmica aprofundada em referenciais teóricos que lhe permitam compreender e atuar em uma concepção segundo um modelo epistemológico relacional, o qual pressupõe “a ciência como uma construção, e não uma simples cópia da realidade” (DELVAL, 2001, p. 72). No entanto, para 60% dos entrevistados (78 alunos), a instituição ainda mantém professores que permanecem ministrando suas aulas embasados na corrente epistemológica empirista (tradicional), compreendida como a que transmite conhecimentos.

No curso investigado e em qualquer nível de escolarização, segundo os acadêmicos entrevistados, alguns professores continuam adotando práticas pedagógicas bastante tradicionais, por acreditarem que a aprendizagem acontece pela transmissão de conhecimentos, conforme explicado pela epistemologia empirista. Essa modalidade de ensino, normalmente é ministrada pelo docente, que, na maioria das vezes, tem a crença de que a aprendizagem parte de alguém que tenha mais experiência do que a pessoa que aprende, em geral é um especialista no assunto e na disciplina que ministra. Monereo (2007, p. vi) salienta que o professor transmite conhecimentos que domina e mesmo aproximando-se dos conhecimentos prévios dos alunos sente dificuldade de saber se o aluno está aprendendo. Isso acontece porque a maneira como o professor explica nem sempre é entendida por todos e porque é praticamente impossível saber o que se passa na mente de cada um dos alunos. Ressaltamos, no entanto, que nos depoimentos colhidos, os alunos que criticam as práticas empiristas salientam que elas são a MINORIA na realidade do seu curso de formação. Estes alunos reconhecem o modelo relacional como sendo o predominante em sua formação.

Na concepção relacional, o professor organiza estratégias de ação para que os acadêmicos possam explorar, questionar, discutir, refletir sobre conteúdos, investigando-os a partir da realidade contextual. Uma das idéias-chave nesta ação é a

crença no papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem, assim o “currículo deve prever atividades que correspondem ao nível de desenvolvimento intelectual dos alunos para organizar situações que estimulem suas capacidades cognitivas e sociais, de modo a possibilitar a construção pessoal de conhecimentos” (LIBÂNEO, 2004, p. 176). Nesse sentido, 80% (104 alunos) dos entrevistados reconhece o Curso de Pedagogia aqui investigado como sendo organizado a vivido a partir de uma perspectiva relacional. Os outros 20% (26 alunos) elaboraram respostas híbridas, que indicavam uma “mistura epistemológica” envolvendo práticas empiristas, aprioristas e construtivistas.

As Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (2006) definem que o acadêmico deve realizar 300 horas de estágio em instituições de ensino, mas não explica como deve ser organizada esta experiência, assim, cada Instituição acaba fazendo do seu modo. Isso implica na qualidade da formação dos docentes da Faculdade, tendo resultados diversificados até no mesmo contexto. Pela pesquisa, percebeu-se que os acadêmicos foram orientados sobre como relacionar o que foi visto nas aulas teóricas do curso (100% dos entrevistados confirmaram esta informação), com a realidade contextual diagnosticada nas práticas e estágios em que os acadêmicos atuaram. Percebemos também que nesta Instituição os acadêmicos conseguem realizar, de forma bastante crítica a análise de sua formação, identificando problemas e propondo soluções. Mesmo assim, através dos dados, destacamos que essa realidade é comprovada por apenas 50% (65 alunos) dos acadêmicos, sendo que os demais sujeitos investigados, quando provocados a se posicionarem com autoria a respeito do Curso, optaram por não responder. Esta omissão sinaliza uma grande dificuldade em posicionar-se a respeito do que é realmente necessário para ser um bom profissional da educação.

Para Veiga Simão (2004) os educandos precisam estabelecer metas, desenvolver estratégias, criar condições para que a aprendizagem se realize. A meta pode ser sugerida/mediada pelo professor, que, no decorrer do percurso, desenvolve e estimula a **cognição/metacognição** (capacidade que o sujeito tem de se conhecer, se envolver com suas aprendizagens, agindo sobre elas); **emoções/motivações** (processo que mobiliza o sujeito para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação) e as **condições contextuais** que por si só não motivam ou desmotivam independentemente, mas o fazem na medida em que interagem com determinadas características dos sujeitos, suas metas, seus modos de

desempenhar determinada tarefa. Nesse sentido, a partir da leitura dos questionários, percebemos claramente o quanto o aluno ainda se coloca “fora” do seu processo de formação, como se esta não dependesse também de seu empenho, estudo e envolvimento, mas única e exclusivamente da Instituição de Ensino Superior.

Isso implica não só na reforma do curso, mas na reforma do pensamento, na mudança de perspectiva, em que os acadêmicos se comprometam na aprendizagem dos conteúdos mínimos que deverão depois organizar estratégias para ensiná-los. Nesse sentido, põe-se em evidência a necessidade do ensino das estratégias, que se constitui em um programa de atividades que atende as características situacionais, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de processos de aprendizagem, que passam a estimular a autonomia, o planejamento do próprio sujeito na construção das metas para o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

O termo estratégia de aprendizagem é entendido como “processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o sujeito escolhe, de maneira organizada e ou sistematizada, as ações, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a ação” (MONEREO et al., 1995). As estratégias de aprendizagem são distintas das técnicas de estudo. Estas dizem respeito a atividades mentais que facilitam e desenvolvem os diversos processos de aprendizagem escolar. Elas são sempre “conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem” (Veiga Simão, 2002, p. 73). A estratégia é considerada um guia de ações e, ao organizá-la, o sujeito aprende a fazer relações significativas entre o que sabe e o que busca saber, decidindo de que forma organiza os procedimentos para realizar tal atividade. Com a intervenção adequada do docente na universidade faz com que os acadêmicos melhorarem seu rendimento cognitivo e superem supostos limites, muitas vezes, denominados “alunos que não conseguem aprender”.

Na Faculdade investigada identificamos que são poucos os professores que atuam estimulando a auto-regulação do acadêmico e, como o aluno, ao longo de sua trajetória, constrói modelos, entende-se que internaliza estes modelos de atuação em sua atuação profissional. Desta forma, o ciclo se repete, professores e alunos seguem num processo de “hetero-regulação” das aprendizagens, em que “o outro” tem o poder de guiar e determinar o quê (desprovido do “por quê” e do “para quê”) deve ser aprendido. Nesse sentido, seria adequado contribuir para que o aluno utilizasse, construtivamente, seus conhecimentos para selecionar as informações, sistematizá-las,

estabelecer relações, utilizando-as produtivamente na construção do pensamento (FRISON & SCHWARTZ, 2008) e da sua formação profissional.

Considerações Finais

A tomada de consciência sobre a importância da aprendizagem mostra que é extremamente importante que as Instituições de Ensino Superior estimulem a sistematização e a auto-regulação das aprendizagens, o que permitirá a superação dos altos índices de atrasos existentes no âmbito da escolaridade e da aprendizagem do povo brasileiro.

Para que os acadêmicos autor-regulem suas aprendizagens é preciso ampliar o debate sobre a formação educativa, refletir sobre a possibilidade e a necessidade de os sujeitos (re)construírem saberes. Além do domínio dos conteúdos, métodos e técnicas a serem trabalhados em sala de aula, os professores precisam aumentar sua cultura geral, vencendo dificuldades de leitura e produção de textos, precisam aprender a lidar com a diversidade social, cultural, racial, além dos problemas que atingem todas as escolas atualmente, como a violência, a influência da mídia, a ausência da família e a indisciplina. A desmotivação, o estresse e a sobrecarga de horas de trabalho em diferentes escolas corroboram para que o ensino seja fragilizado.

Melhorando as escolas e melhorando a formação de professores é possível elevar a qualidade cognitiva das aprendizagens dos alunos e dos sujeitos envolvidos no processo de educação, com vista a formar brasileiros mais cultos, cidadãos mais participativos. A auto-regulação é tema atual e premente no fazer profissional, por isso, insere-se no processo educativo de desenvolvimento e de aprendizagem do ser humano e passa, fundamentalmente, pela formação de consciência de todos os sujeitos na esfera educacional, relacional, social, profissional.

O desafio do conhecimento está marcado pela incerteza cognitiva, revelada justamente pela 'provisoriedade' do conhecimento (MORIN, 2000). O paradigma que vivemos atualmente está marcado pelo questionamento do conhecimento e sua constante atualização, pela relativização dos valores, pela formação do incerto, pela globalização, pela formação e aprendizagem, pelos contextos de aprendizagem (ALARCÃO, 2001).

Os cursos de Pedagogia precisam caminhar rumo à organização de um processo formativo que busque uma saída para a crise do modelo tradicional de escola,

visando a construção de um modelo em que a auto-regulação da aprendizagem possa ser valorizada e inserida no processo educativo.

Notas:

¹ Analfabeto funcional é a pessoa incapaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.

² INAF, Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional.<www.inep.gov.br>. Acesso em setembro de 2005.

³ INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.<www.inep.gov.br>. Acesso em maio de 2006

Referências:

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Ministério da Educação e Cultura, Brasil, **Resolução nº. 1**, de 15/05/2006.

Disponível: www.ministeriodaeducacao.gov.br. Acesso em maio de 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Coletânea de leis, decretos e atos normativos decorrentes da nova lei de diretrizes e bases da educação. <http://www.planalto.gov.br>; <<http://www.mec.gov.br/cne>> (link Atos Normativos). Acesso em: 08 dez. 2005.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 2000, n. 11, v. 4, p. 227-268.

FRISON, L. M. B. & SCHWARTZ, S. Aprendizagem auto-regulada e autonomia articulações com o conceito de erro construtivo. In: ABRAHÃO, M. H. et al. *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa, 2008*.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, n. 34, p. 906-1011, 1979.

FRANCO, M. A., LIBÂNEO, J. C. & PIMENTA, S. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 130, p.63-97, jan./abr, 2007,

FERREIRA, N. R. S. **A polêmica da formação e atuação do pedagogo**. Disponível em: <www.gestaouniversitaria.com.br>. Acesso em: 12 de maio de 2004.

GRINSPUN, M. P. (Org.). **A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da escola*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.
_____. *Pedagogia e Pedagogos: para quê?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37, P. 7-35, 1999.

MONEREO, C. Aprender entre iguais e com iguais. In: DURAN, D. & VIDAL, V. *Tutoria: aprendizagem entre iguais*. Artmed, 2007. (Prólogo).

MONEREO et al. Ser o no ser constructivista, ésta no es la cuestión. *Substratum*, 1995, p. 35-54,

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 171-194.

VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem estratégica: uma aposta na auto-regulação*, Lisboa: Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2002.

_____. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

_____. Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192-206.