



**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

ROSSIENE SANTOS SARLO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DAS LICENCIATURAS**

**RIO DE JANEIRO – RJ
2015**

ROSSIENE SANTOS SARLO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DAS LICENCIATURAS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá, linha de pesquisa: Representações Sociais e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alda Judith Alves-Mazzotti.

Rio de Janeiro - RJ

2015

S245r

Sarlo, Rossiene Santos

Representações sociais de saberes da formação pedagógica de professores das licenciaturas. / Rossiene Santos Sarlo. - Rio de Janeiro, 2015.

175 f.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, 2015.

1. Educação, finalidades e objetivos. 2. Professores, formação. 3. Representações sociais. 4. Pedagogia, licenciatura. I. Título.

CDD: 370



Estácio

Universidade Estácio de Sá
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A tese

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE SABERES DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DAS LICENCIATURAS**

elaborada por

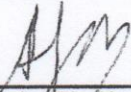
ROSSIENE SANTOS SARLO

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial à obtenção do título de

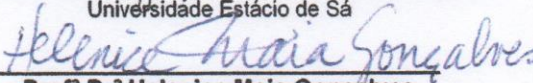
DOUTORA EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 30 de julho de 2015.

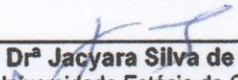
BANCA EXAMINADORA



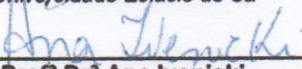
Profª Drª Alda Judith Alves-Mazzotti - Presidente
Universidade Estácio de Sá



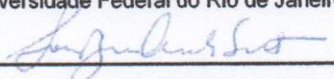
Profª Drª Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá



Profª Drª Jacyara Silva de Paiva
Universidade Estácio de Sá



Profª Drª Ana Ivenicki
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Drª Sônia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por tudo que foi e é em minha vida, como exemplo de ser humano, a maior incentivadora desse doutorado e que não pode estar de corpo presente no final.

À minha família: pai, irmãs, filhos, noras, netos pela força carinhosa e muito amor em todos esses quatro anos de estudos e ausências, que foram fundamentais para que eu persistisse nesse meu objetivo.

Ao meu companheiro, José Alberto Tomaz Lopes Vieira, que durante esses quatro anos me incentivou, segurou e acompanhou com amor, amizade e parceria.

À professora Alda, pela imensa aprendizagem, dedicação, generosidade, amorosidade e orientação precisa desta tese.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá.

Aos funcionários do corpo técnico-administrativo do PPGE da UNESA, pela pronta acolhida e atenção aos mestrandos e doutorandos da universidade.

Às professoras Ana Ivenicki, Helenice Maia, Jacyara da Silva Paiva e Sonia Regina Mendes dos Santos, pela disponibilidade demonstrada ao aceitarem fazer parte da banca e por dedicarem seu tempo na apreciação deste trabalho.

A todos os professores que participaram desta pesquisa voluntariamente e que gentilmente contribuíram de forma inestimável para a construção desta pesquisa.

Ao Gerente Acadêmico da Estácio Vila Velha/ES, Luiz Claudio Pereira, pela compreensão com as minhas ausências.

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização para o ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os **saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor** (GAUTHIER *et al* 2006, p. 34).

RESUMO

A melhoria da qualidade da educação básica, tema prioritário no atual cenário educacional brasileiro, nos conduz necessariamente à reflexão sobre a formação dos professores que nela atuam. Os saberes pedagógicos, essenciais a uma ação pedagógica eficaz, têm sido historicamente relegados a um segundo plano. Para mudar esse cenário torna-se necessário compreender como os responsáveis diretos pela formação de professores representam esses saberes. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar as representações sociais de *saberes da formação pedagógica* construídas por professores das licenciaturas. Os sujeitos da pesquisa foram 54 professores que atuam nos cursos de licenciaturas de universidades públicas e privadas. Para tentar apreender a complexidade do conceito de representação social, optamos por um quadro teórico-metodológico que combina a abordagem proposta por Serge Moscovici e Denise Jodelet, à abordagem estrutural desenvolvida Jean Claude Abric e colaboradores. No trabalho de interpretação dos dados usamos também a literatura que trata da formação de professores, leis, decretos, resoluções e pareceres e as DCN para a formação e o trabalho docente na Educação Básica. Na coleta dos dados foram utilizados três instrumentos: um teste de livre associação de palavras, uma entrevista temática e uma entrevista semiestruturada. A entrevista usou um instrumento elaborado por Alves-Mazzotti com base em temas polêmicos presentes na literatura sobre formação para o magistério. Foram elaborados cinco “dilemas”, à vista dos quais se solicitava ao sujeito que se posicionasse, ora perguntando o que ele que achava que os professores das licenciaturas pensavam a respeito, ora o que ele próprio pensava. A entrevista semiestruturada versava sobre como o professor avaliava como foi sua própria formação pedagógica, bem como a sua contribuição para a formação pedagógica de seus alunos. Os resultados do teste de livre associação indicaram que as palavras que constituem o núcleo central da representação de saberes da formação pedagógica são *conhecimento*, *capacitação*, e *didática*. A análise das justificativas obtidas no teste de livre associação de palavras, dos dilemas e da entrevista semiestruturada confirmam a centralidade desses elementos e aprofundaram seus significados, indicando que *conhecimento* se refere ao conhecimento específico da ciência que esses professores que ensinam e, no caso dos saberes pedagógicos, às chamadas ciências da educação; *capacitação* é a formação continuada, citada com o sentido de atualização constante ou como uma forma de preencher as lacunas da formação inicial; e quanto à didática esta é, para eles, o que resume os saberes da formação pedagógica como disciplina curricular. Mas, a “verdadeira formação pedagógica” só se aprende na prática. A triangulação dos resultados obtidos com os diferentes instrumentos leva a concluir que a representação social dos saberes da formação pedagógica é a prática, mas esta é destituída de teoria, são saberes que nascem das necessidades da prática, aparentemente por ensaio e erro. Essa prática, portanto, nada tem a ver com o que vem sendo discutido pelos que defendem a prática docente como lócus de produção de saberes contextualizados, produzidos e testados na ação, dentro do modelo da racionalidade prática.

Palavras-chave: Saberes pedagógicos. Formação de Professores. Representação Social. Ofício Docente.

ABSTRACT

The improvement of high school education quality is a priority theme in the Brazilian educational scenery, what leads us to focus on the formation of teachers who will work with that educational level. Research has shown that the pedagogic knowledge, essential to an effective pedagogic action, has been historically relegated to a secondary place. To change this scenery is necessary to understand how professionals directly responsible for the formation of high school teachers represent that knowledge. Thus, the objective of this study was to investigate the social representations of “*pedagogic formation knowledge*” presented by university teachers responsible for those teachers’ formation. The research was done with 54 teachers who work in public and private universities. In order to apprehend the complexity of the concept of social representation we used a theoretical framework that combines the approach proposed by Serge Moscovici and Denise Jodelet with the structural approach developed by Jean Claude Abric and collaborators. In data interpretation we also used the literature that deals with teacher formation, as well as the laws, decrees, resolutions and the National Curricular Guidelines for teacher formation and teacher work in high school education. Three instruments were used in data collection: a free association test, a thematic interview and a semi structured interview. The thematic interview used an instrument elaborated by Alves-Mazzotti based on controversial themes extracted from the literature on teacher’s formation. Five “dilemmas” were presented and the subjects were initially asked what they think university teachers felt about each of those “dilemmas” ‘and then, what they/themselves thought about them. The semi-structured interview was about how the teachers evaluated their own pedagogic formation, as well as the contribution of their discipline to the students’ pedagogic formation. The results of the free association test indicated that the words that constitute the central nucleus of the representation of “pedagogic formation knowledge” are *knowledge*, *capacitation* and *didactic*. The analysis of the justifications obtained in the test, the dilemmas and the semi structured interview confirm the centrality of these elements and deepened their meanings indicating that *knowledge* refers to the specific knowledge of the science those teachers teach and, in the case of pedagogic knowledge, to the ones of the sciences of education; *capacitation* is the continuing education, cited as the constant update or as a form of filling up gaps of the initial formation; and *didactic* is what summarizes the pedagogic formation knowledge seen as a curricular subject. But the “true pedagogic formation” is attained only by practice. Finally, the triangulation of the results obtained by the different instruments used leads to the conclusion that the social representation of the “*pedagogic knowledge formation*” is that this is a knowledge that rises from practice necessities, apparently by trial and error, with no support from theory. This practice, therefore, has nothing to do with what has been discussed by those who defend teaching practices as a locus of production of contextualized knowledge produced and tested in action, according to the model of practical rationality.

Key-words: Pedagogic Knowledge. Teacher Formation. Social Representation. Teacher Work.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. OBJETIVO GERAL.....	21
2.1 QUESTÕES DE ESTUDO.....	21
3. JUSTIFICATIVA.....	22
4. METODOLOGIA.....	24
4.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	24
4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	26
5 REVISÃO DE LITERATURA.....	28
5.1 SABERES DA DOCÊNCIA.....	28
5.2 MARCO LEGAL DAS LICENCIATURAS.....	35
5.3 OS SABERES PEDAGÓGICOS E AS LICENCIATURAS PLENAS.....	40
5.4 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	48
6. QUADRO TEÓRICO.....	53
6.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ORIGEM E CONCEITUAÇÃO.....	53
6.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	58
6.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PROCESSOS E PRODUTOS.....	60
6.4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	64
6.5 A ABORDAGEM ESTRUTURAL.....	65
6.6 PRÁTICAS SOCIAIS, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL.....	68
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	72
7.1 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS.....	72
7.2 ENTREVISTA TEMÁTICA.....	79
7.2.1 Dilema I.....	79
7.2.2 Dilema II.....	90
7.2.3 Dilema III.....	97
7.2.4 Dilema IV.....	112
7.2.5 Dilema V.....	118
7.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	130
7.3.1 Como foi a sua formação pedagógica no seu curso de licenciatura? O que aprendeu e para que serviu? O que faltou?	130

7.3.2 Quais as disciplinas que você acha imprescindíveis para formar um bom professor? Por quê?	134
7.3.3 Como você acha que a sua disciplina contribuiu para a formação de seus alunos futuros professores?	136
7.3.4 O que você acha que seus alunos irão aprender na prática?	141
7.3.5 Comentário pessoal sobre o estado atual da formação pedagógica.....	145
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
9 REFERÊNCIAS.....	157
10 APÊNDICES.....	168
10.1 APÊNDICE I.....	169
10.2 APÊNDICE II.....	171
10.3 APÊNDICE III.....	173
10.4 APÊNDICE IV.....	174
10.4 APÊNDICE V.....	177

1. INTRODUÇÃO

A melhoria da qualidade da educação básica, tema prioritário no atual cenário educacional brasileiro, conduz necessariamente à reflexão sobre a formação dos professores que nela atuam. Embora não se possa atribuir somente aos docentes a responsabilidade pela qualidade da educação, concordamos com Tardif (2012, p. 33) que “os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”, o que os coloca em uma posição privilegiada para enfrentar os desafios relacionados ao aumento do nível de escolarização da população brasileira.

Analisando a trajetória da formação docente, Scheibe (1983) observa que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras durante todo o seu crescimento e evolução assumiram muito mais o preparo de especialistas nas disciplinas literárias e científicas do que a formação para o magistério secundário, relegando a área pedagógica, cerne da identidade e da profissionalidade docente, a uma posição subalterna. Este problema, que remonta à década de 1930, quando foram criados esses cursos, está estreitamente vinculado à adoção do modelo “3+1”, assim denominado por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área do conhecimento, aos quais se acoplava mais um ano de formação pedagógica para habilitação à docência. A criação das Faculdades de Educação em 1939, que surgiram como a provável solução para este problema assumiu o mesmo modelo.

Apesar das reiteradas críticas feitas pelos educadores a este modelo ao longo de muitas décadas de vigência, ele parece contar com a aceitação da maioria dos professores universitários que atuam nas disciplinas pertencentes às áreas específicas, pautados na crença de que “*quem sabe, automaticamente, sabe ensinar* (LEITE; RAMOS, 2007, p. 31, grifo das autoras). Para Cunha (2007, p. 20) isto se explica pelo fato de que o professor universitário: “se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho (por exemplo, médicos como professores de biologia [...]). A ideia de que ‘quem sabe fazer, sabe ensinar’ deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes”. Na contramão dessa crença se situam os docentes das licenciaturas envolvidos com a formação pedagógica dos futuros professores, que convivem com a dificuldade de transformar os licenciandos em professores em um ano.

Segundo Aguiar e Scheibe (2010), o recrudescimento da discussão sobre a profissionalização docente se acentua a partir do início da década de 1980, em razão da decadência dos sistemas educacionais nos países ocidentais, decorrente do modelo socioeconômico e político da globalização. Nesse contexto, a profissionalização docente foi defendida por diversos órgãos representativos do movimento docente, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE); Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), entre outros. Essas entidades deflagraram lutas por princípios fundamentais, como a formação de qualidade, o incentivo às faculdades ou centros de educação das universidades como espaços prioritários para a formação, a construção da autonomia e do desenvolvimento intelectual do professor, a luta por melhores condições de trabalho, pelos planos de cargos e carreira, por salários adequados, e por princípios formativos que indicassem uma base nacional comum para a formação. A luta por esses princípios perdura até os dias de hoje, embora algumas conquistas possam ser apontadas.

Em 1996, com a publicação da Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) alterações significativas foram propostas para formação de professores (BRASIL, 1996). Entre estas destacam-se a exigência de nível superior para todos os professores da educação básica, elevando o status profissional dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, e o estabelecimento de uma configuração específica para os cursos de licenciatura, distinguindo-os dos bacharelados e livrando a formação pedagógica de sua histórica posição de “apêndice”. Em consonância com esta prescrição legal, algumas faculdades que trabalham com a formação de professores vêm tentando implantar mudanças nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciatura. No entanto, tal processo não ocorre sem dissensos, pois não é fácil romper com o modelo “3 + 1”, uma tradição que tem hoje mais de setenta anos. A persistência desse modelo, ainda que com novas roupagens, levou Aguiar e Scheibe (2010) a destacarem, entre os desafios a serem enfrentados pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)¹, a necessidade de sua superação. Outros desafios apontados por essas autoras, e por inúmeras pesquisas sobre a formação de professores, como o distanciamento entre teoria e prática e a prevalência da

¹ PNE 2001-2010 – Lei 10172, 9/1/2001; PNE 2014-2024 – Lei 13005, 25/6/2014

formação teórica nas áreas específicas sobre a prática, também estão diretamente vinculados ao esquema 3+1 (ALVES-MAZZOTTI, 2009).

Em suas disposições transitórias, a LDBEN/96 fixava um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino adequassem a estrutura curricular dos cursos de formação de professores às novas normas. As primeiras adaptações de currículo só se iniciariam em 2002, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores para a Educação Básica, estendendo-se aos anos seguintes, quando diretrizes para cada curso de licenciatura começaram a ser aprovadas (GATTI; BARRETO, 2009).

As Diretrizes tratam da formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e estabelecem alguns princípios norteadores dessa formação para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, as competências necessárias à atuação profissional e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Assumindo a proposta de Schön (2003) afirmam que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, 2002). As Diretrizes orientam, ainda, que o diálogo entre teoria e prática deve permear toda a formação, o que indica que a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores está estreitamente vinculada à preparação dos profissionais que atuam como formadores, seu domínio conceitual e prático do ensino e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores. A expectativa provocada pelas Diretrizes é que os professores responsáveis pela formação possuam alto nível de conhecimento e experiência adquiridos em pesquisas e na docência no nível superior, com participação em processos de formulação, desenvolvimento e avaliação de programas de formação de professores. Ou seja, “a preparação dos formadores deve ser uma decorrência de seu próprio investimento e de seu compromisso com a formação inicial e continuada dos futuros professores” (GATTI, BARRETO, 2009, p. 257).

Para Gatti e Barreto (2009), a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente dos formadores e dos formandos os leva a se dedicarem mais à sua área específica de conhecimento do que às demandas gerais da escola básica. No entanto, a formação dos professores para atuarem na educação básica terá que partir da prática e agregar a esta os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as

mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças, adolescentes e jovens.

Aguiar e Scheibe (2010) chamam atenção para o fato de que a formação e a valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas públicas constituem processo complexo, dada a nossa história educacional, que ora revela o caráter centralizador dessas políticas, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidades, o que dificulta as tentativas de mudança. Temos hoje muitas produções acadêmicas, discursos e normas oficiais que colocam em destaque esta questão, por considerarem que o grupo de professores e funcionários da educação é de grande importância para o encaminhamento das mudanças pretendidas no País com vistas à viabilização de um projeto nacional democrático e sustentável.

Com essa preocupação, o governo federal instituiu, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR) objetivando estabelecer ações e metas para a formação inicial e continuada dos profissionais. Aguiar e Scheibe (2010) alertam, porém, que essas políticas precisam contemplar, de maneira mais efetiva, soluções estruturais, para poderem ir abolindo, aos poucos, as ações emergenciais, que, por conta das circunstâncias, tornam-se pouco efetivas para garantir uma formação teórico-prática consistente.

Essas autoras reconhecem os avanços significativos verificados nos últimos anos, no que diz respeito à maior integração das políticas de formação docente, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. A necessidade de formar 600 mil professores com qualificação adequada para a demanda, com uma abertura inicial de 331 mil vagas, dando prioridade aos cursos de Pedagogia e às licenciaturas de disciplinas para as quais faltam professores, como Física, Química, Matemática, Biologia e Artes, é uma excelente iniciativa. Mas como se dará essa formação? Será enfatizada a importância da formação pedagógica para o exercício da docência? Vale lembrar que o saber docente é essencialmente heterogêneo e, como afirma Tardif (2012, p. 54), “essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação”.

Tais considerações trazem para o centro do debate a qualificação docente dos professores universitários, condição indispensável para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. Esta preocupação tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, como Cunha (2007, 2008, 2010, 2012), Pimenta (2002, 2011), Franco (2012) e Almeida (2012) entre outros. E parece haver consenso entre esses autores de que, apesar de ser o lócus da formação de professores para atuar na Educação Básica, a universidade continua a ter como exigência privilegiada para os seus docentes, o domínio dos saberes especializados, descuidando-se da competência didático pedagógica, dos saberes pedagógicos que dão identidade à profissão docente.

Além disso, como afirmam Gatti e Barreto (2009), as instituições de ensino superior oferecem licenciaturas sem ter claro o perfil do profissional que pretendem formar. Os currículos ainda não estão focando as questões ligadas ao campo da prática profissional, os fundamentos metodológicos e as formas de trabalhar em sala de aula. A ênfase está nos conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, podendo-se afirmar que, no modelo universitário brasileiro, as licenciaturas continuam ocupando lugar secundário. Essas autoras acrescentam que se estabeleceu na universidade uma hierarquia na qual atividades de pesquisa e pós-graduação são as mais priorizadas, enquanto a formação de professores é relegada a um segundo plano, sem prestígio acadêmico. Segundo Cunha (2007) a concepção que ainda se tem, da docência como ‘dom’, também ajuda a desprestigiar os conhecimentos pedagógicos.

Mas, embora muitos dos problemas relacionados à formação dos professores no Brasil possam ser relacionados à nossa história, o descontentamento com a formação atingiu outros países, desencadeando um movimento por reformas nos cursos que se iniciou nos Estados Unidos e no Canadá em meados da década de 80, estendendo-se à Europa e América Latina nos anos 90. Considerando que existe uma base de conhecimento (*knowledge base*) capaz de orientar a docência, muitos pesquisadores procuraram identificar e sistematizar os saberes que ajudariam o professor a tornar o ensino mais eficaz, apoiado num repertório de habilidades e conhecimentos confiáveis (ALVES-MAZZOTTI, 2012).

Verificou-se que o conhecimento acumulado trazia muitas e variadas pesquisas sobre a docência e os saberes dos professores, o que resultou em várias sínteses e tipologias. Borges (2001) destaca três dessas sínteses: a de Lee Shulman, a de Daniel Martin e a de Gauthier *et al.*

A primeira, de Shulman, é considerada como uma das mais importantes, tendo servido de referência para as reformas educativas ocorridas nos Estados Unidos durante toda a década de 1990. Seu objetivo foi identificar e avaliar diferentes programas de pesquisa sobre o ensino, de modo a indicar perspectivas futuras para a pesquisa, considerando as lacunas observadas. Considerando que as pesquisas ignoravam a complexidade da prática pedagógica, Shulman opta por desenvolver seu próprio programa e identificou três tipos de conhecimentos dos docentes: o conhecimento da matéria (*subject matter knowledge*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical matter knowledge*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

A segunda síntese descrita por Borges (2001) é a de Martin que, segundo essa autora, analisa a pluralidade metodológica de pesquisas sobre os professores e seus saberes propondo um reagrupamento destes em quatro abordagens: psico-cognitiva; subjetiva-interpretativa; curricular e profissional. Este último corresponde aos saberes que os professores desenvolvem em sua prática profissional diante da imprevisibilidade do que ocorre na sala de aula.

A terceira síntese se refere ao trabalho de Gauthier e seus colaboradores (2006). A partir de um levantamento das pesquisas norteamericanas sobre o ensino eles concluem que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir saberes demasiadamente disciplinares, fragmentados e não aplicáveis à prática. Esses autores identificam, então, a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes. Eles chamam a atenção para o fato de que os conhecimentos gerados pelas *ciências da educação* são, frequentemente, *saberes sem ofício*, o que significa que estas produzem saberes que, por não levarem em conta as condições concretas do exercício do magistério, não são aplicáveis a elas, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo. Isso reforça a ideia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de realmente útil e que apoiar sua prática na experiência pessoal, na intuição ou no bom senso pode ser mais eficaz. Esta posição corresponderia ao que chama de um *ofício sem saberes*, pois considera que, embora a experiência seja essencial ao exercício da atividade docente, tomá-la como exclusiva é contribuir para “manter o ensino numa cegueira conceitual”, reforçando a ideia equivocada de que a docência é uma questão de talento, bom senso ou intuição (ALVES-MAZZOTTI, 2009, p. 05).

Para Gauthier *et al.* (2006) o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros, buscando um *ofício feito de saberes*, que englobe os diversos tipos de saber mobilizados pelo professor em sua prática. Esses saberes são classificados em: (a) disciplinar, relativo à matéria a ser ensinada; (b) curricular, referente à transposição da disciplina em programa de ensino; (c) das ciências da educação, relacionado a um saber específico oferecido na formação, que não é diretamente relacionado à ação pedagógica, mas que informa o professor sobre aspectos de seu ofício ou da educação em geral; (d) da tradição pedagógica, referente à escola e ao ensino que precede a formação e que será adaptado pelo saber experiencial e validado ou não pelo saber da ação pedagógica; (e) da experiência, relativo aos julgamentos responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma “jurisprudência” não testada nem necessariamente eficaz; e (f) da ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e legitimado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. Gauthier *et al.* (2006), ressaltam que os saberes da ação pedagógica são os mais necessários à profissionalização docente, pois são o fundamento da identidade profissional do professor.

Apesar do grande número de pesquisas como as revistas por Schulman, Martin, Gauthier, e outras que proliferam sobre a questão dos saberes do professor, o significado dessa noção não está bem claro. Como indaga Tardif (2012, p. 298):

Os práticos do ensino desenvolvem e/ou produzem realmente “saberes” oriundos de sua prática? [...] Trata-se realmente de “saberes”? Não seriam crenças, certezas não fundadas, ou *habitus* no sentido de Bourdieu, esquemas de ação de pensamento interiorizados no âmbito da socialização profissional ou mesmo durante a história escolar ou familiar dos professores? (grifo do autor).

Tardif (2012) salienta que o verdadeiro reconhecimento da profissão do professor deve ser acompanhado de transformações nas relações que os professores, como grupo, mantêm com outros grupos e com as instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos da escola. “O que está em jogo com essa questão é a *identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários*. A concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais” (TARDIF, 2012, p. 301, grifo do autor). Esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola. A formação dos professores supõe um *continuum* no qual, podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que começa durante a formação escolar anterior, antes da universidade, transforma-se na formação universitária

inicial, é validada quando se ingressa na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

A docência universitária se explica pelo seu caráter interativo, pois como afirma Tardif (2012), ensinar é desenvolver programas de interações com os alunos buscando efetivar determinados objetivos formativos que envolvem aprendizagem e conhecimentos específicos, científicos, mas também, valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar. No entanto, no que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais. A questão da edificação de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino está longe de ser resolvida.

Para Tardif (2012) a formação geral e a formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. Assim, a formação disciplinar deve estar intimamente ligada ao exercício da profissão. Os formadores universitários devem ser levados a especificar as contribuições de sua própria disciplina em função da prática profissional dos professores. Os professores de profissão devem se integrar no currículo da formação inicial para o ensino, tornando-se, a partir de então, verdadeiros atores da formação dos futuros professores. Tal como os universitários, os professores se tornam formadores e são integrados nas atividades de formação dos futuros professores. O olhar crítico e a teoria devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão, pois esse olhar crítico e a teoria são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar as situações de ensino e as reações dos alunos.

Pelas leituras feitas e pela prática vivida é possível afirmar que a formação oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES) é ainda, predominantemente, de caráter abstrato, excessivamente “teórico” priorizando o conteúdo da área de especialização. Faz-se necessária uma formação que contemple os conhecimentos didático-pedagógicos, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, para que o professor possa refletir e saber como responder às situações cotidianas que acontecem nos espaços educativos, nos espaços institucionalizados de ensinar e aprender. Segundo Cunha (2007, p. 21), “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática”. Dessa forma, contando com a maturidade do universitário para responder adequadamente às exigências da aprendizagem nesse nível e tendo como pressuposto o paradigma tradicional, “não se

registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos” (CUNHA, 2006, p. 21-22). Essa visão, como afirma Santos (2002, p 34), “apesar de apresentar sinais de crise, é, ainda hoje, o paradigma dominante”.

Tardif (2012, p. 295) afirma que se pretende atribuir “aos atores do trabalho docente o *status* de produtores de saberes forjados nos próprios espaços cotidianos das situações de trabalho”. Chama a atenção porque essa evolução exige uma reflexão sobre a própria natureza dos saberes profissionais dos professores e essa questão não se refere a um problema epistemológico geral e abstrato, existem questões muito concretas como:

Que saberes encontramos na base da profissão docente? Quais as fontes desses saberes e seus modos de integração no trabalho dos professores? Quem os produz e os legitima? Os professores são somente “transmissores de saberes” ou produzem, no âmbito da profissão, um ou saberes específicos? Se a segunda hipótese for verdadeira, como esses saberes podem ser “objetivados” e incorporados em programas de formação? Qual é o papel dos saberes na estruturação da identidade profissional dos professores? Como os saberes intervêm na divisão do trabalho no interior da profissão e da instituição escolar? Os saberes oriundos das ciências da educação e da pesquisa dão origem a novas práticas? Como os saberes transmitidos pela escola, que servem de alicerce à formação escolar dos alunos através da organização das matérias e da estruturação dos programas do primário e do secundário, afetam a missão dos profissionais do ensino? (TARDIF, 2012, p. 295).

Estas diversas interrogações mostram que a questão do saber profissional dos professores está no centro das reformas atuais e suscita muitos problemas que parecem estar longe de serem resolvidos. Esta é uma questão relevante, porque o que está em jogo é a identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários. Tardif (2012) distingue, entre as reformas relativas à formação docente, três modelos da identidade dos professores: (a) tecnólogo do ensino - modelo dominante nas reformas norte americanas, que tem as competências de perito no planejamento do ensino e atividade baseada num repertório de conhecimentos oriundos da pesquisa científica. Sua ação está situada no nível dos meios e das estratégias de ensino, o professor busca o desempenho e a eficácia no alcance dos objetivos escolares; (b) prático reflexivo - está associado à imagem do professor experiente. Mesmo possuidor de um sólido repertório de conhecimentos, o prático é visto muito mais em função de um modelo deliberativo e reflexivo, pois sua ação não se limita à escolha dos meios e à resolução eficaz dos problemas, mas engloba também uma deliberação em relação aos fins e uma reflexão sobre aquilo que Schön (2003) chama de *problem setting* (em oposição a *problem solving*), isto é, a construção da atividade profissional em contexto, de acordo com as características particulares e as contingências das situações de trabalho. (c) ator social - o professor desempenha o papel de agente de mudança, ao mesmo tempo em que

é portador de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social quanto o espaço escolar. Como ator social o professor é engajado; no entanto, este parece ser um modelo minoritário nas reformas do ensino.

Muitos autores defendem a ideia de que o saber docente objetiva focalizar as relações do professor com os saberes específicos de suas disciplinas, o saber que domina para poder ensinar e os saberes que ensina, mediados e criados pelos saberes que advém de sua prática, que passam a ser de suma importância para configurar sua identidade e competência profissional como docentes. Entre os defensores de tal ideia podemos citar: Perrenoud (2000, 2001); Tardif (2012); Tardif, Lessard (2011a, 2011b,); Pimenta (2001, 2002, 2005, 2006, 2011); Pimenta, Ghedin (2002); Pimenta, Lima (2004); Pimenta, Anastasiou (2002); Pimenta, Almeida, (2011); Cunha (2007, 2010, 2012); Almeida (2012); Veiga (2012); Veiga, Silva (2010); entre outros.

No entanto, conforme Almeida e Pimenta (2011) ainda predomina entre os professores universitários, mesmo nos que atuam nas licenciaturas, um desconhecimento da ciência pedagógica, das bases científicas do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis. Além disso, tem sido observado como nos relata Alves-Mazzotti *et al.* (2009), que professores formados nas áreas específicas, como matemática, física, química, biologia, história, professores com licenciatura plena, tendem a desqualificar os saberes pedagógicos, considerando-os inúteis.

Diante desse cenário, e da importância dos saberes pedagógicos na formação de professores, torna-se necessário investigar como os docentes das licenciaturas, formadores de professores que atuarão na Educação Básica representam a formação pedagógica.

A abordagem das *Representações sociais* (MOSCOVICI, 2012) tem sido apontada como um caminho promissor para investigar os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com as práticas e as identidades sociais, bem como por seus aspectos simbólicos, as representações sociais constituem um valioso instrumental para a compreensão das questões focalizadas neste estudo (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Concordamos com Moscovici (2012, p. 46) quando afirma que:

A representação social é a preparação para a ação, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve acontecer. Ela possibilita dar sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações na qual está ligado ao objeto, fornecendo, ao mesmo tempo, as noções, as teorias e o fundo de observações que tornam essas relações possíveis e eficazes.

Considerando que a representação social é uma preparação para a ação, o uso dessa teoria para compreender os sentidos atribuídos por professores e alunos das licenciaturas à formação pedagógica, pode contribuir para uma efetiva reflexão dos docentes sobre suas práticas.

2. OBJETIVO GERAL

Investigar as representações sociais de *saberes da formação pedagógica* construídos por professores das licenciaturas plenas das áreas de conhecimento específicas da Educação Básica.

2.1 QUESTÕES DO ESTUDO

1. Que conhecimentos compõem os *saberes da formação pedagógica* segundo o grupo focalizado na pesquisa?
2. Quais os sentidos, valores, símbolos e crenças associados aos\ os *saberes da formação pedagógica*?
3. Como o grupo considera que a formação universitária contribui para a construção desses *saberes*?
4. Como as representações sociais dos professores podem ser relacionadas às suas práticas?

3. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão dos professores das licenciaturas plenas sobre suas próprias práticas docentes e sobre os *saberes da formação pedagógica*, considerando que são eles os profissionais que têm como propósito formar professores para o exercício da docência na Educação Básica.

É grande a dificuldade de provocar mudanças com propostas orientadas verticalmente, que desconsideram tanto o saber conquistado pela experiência do professor quanto a importância de aprimoramento teórico. É importante buscar ultrapassar um modelo de escolarização historicamente construído numa perspectiva de uma racionalidade técnica em que o processo de ensino-aprendizagem nos espaços escolares é constituído por repetição, memorização, hierarquização, linearidade e sequenciação de saberes, imposição de modelos e transmissão mecânica, sem criticidade, de conteúdos sem significados (SARLO, 2004).

Numa perspectiva de reconstrução das práticas pedagógicas como parte de um processo mais amplo de recriação social, o professor adquire destaque como sujeito que avalia, no seu fazer pedagógico, as possibilidades concretas de elaboração de práticas cotidianas capazes de contribuir para a construção do sucesso escolar de todas as crianças, jovens e adultos que chegam à escola. Humanizar o discurso e as práticas implica recuperar a voz dos formadores estando atento aos diversos diálogos entrelaçados à realidade do cotidiano escolar. E, entre tantas questões presentes nesses espaços de aprendizagem, ressaltamos o pedagógico em suas dimensões prática e teórica como um possível articulador da qualidade e do sucesso da aprendizagem. A ideia de diálogo como conteúdo e método permite uma opção teórico-metodológica de recorrer à teoria de acordo com as exigências formuladas a partir da leitura da prática.

A formação do professorado é de suma importância, dada sua relevância na formação de adolescentes e jovens que a cada dia chegam em maior número aos bancos escolares da escola pública brasileira, devido à garantia e à obrigatoriedade da Educação Básica promulgada na Constituição de 1988 e referendada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96. Com tal medida, os alunos da camada popular, chegando à escola, sugerem uma democratização da educação que acaba não sendo efetivada, pois eles ali não permanecem nem concluem sua escolaridade; muitos ainda, embora cheguem a concluir a Educação Básica, saem desse nível de ensino ainda semianalfabetos ou analfabetos

funcionais. Vivemos hoje uma massificação da educação, trabalhando-se com a exclusão velada.

Muitas dificuldades são acentuadas pela falta de uma formação que subsidie de forma mais consistente, teórica e prática, os professores no seu fazer pedagógico. O saber prático dos professores é muito rico e múltiplo, e eles só recusam uma teoria ou uma discussão mais de cunho teórico quando não veem sentido nessa teoria, quando ela está distante do seu fazer cotidiano. “Quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela. O que os professores recusam é uma teoria que está falando só a outros pesquisadores e a outras teorias” (CHARLOT, 2002, p. 95).

Quando os professores entram em contato com as teorias que embasam o seu fazer pedagógico, quando refletem sobre sua prática estabelecendo diálogo com as teorias pedagógicas e, principalmente, quando suas reflexões são prática-teoria-prática, tendo uma teoria para dialogar com sua prática, partindo desta e retornando a ela, os professores conseguem trabalhar com maior profissionalidade, entendendo o processo de ensino-aprendizagem como um processo contínuo, múltiplo, mutável, temporal. Compreendem, portanto, que o conhecimento está além das relações causais, hierárquicas e disciplinares e que é tecido em redes de significados, pois pensam e entendem a heterogeneidade, a temporalidade e a diversidade dos contextos e do ser humano real. Conseguem ser críticos de si mesmos, do outro e de todo o contexto sóciohistórico, econômico e político em que se encontram inseridos, daí percebem que não existe nada isolado e fragmentado.

Desta forma, esta pesquisa tem a perspectiva de contribuir para um processo de reconhecimento da significação dos saberes da formação pedagógica, e de provocar uma necessidade, assim como uma curiosidade epistemológica, de um fazer pedagógico mais respaldado na pesquisa, na investigação, na reflexão. Pretende despertar a necessidade de se lançar olhares, a estar atento ao que afirma Tardif (2012) quando ressalta que se faz necessário repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-a à prática da própria profissão.

4. METODOLOGIA

Para tentar apreender a complexidade do conceito de representação social, optamos por um quadro teórico-metodológico que combina a abordagem processual, proposta por Serge Moscovici (2010, 2012, 2013) e Denise Jodelet (1993, 2005, 2013), à abordagem estrutural desenvolvida Jean Claude Abric e colaboradores (1998, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b), o que permite focalizar a representação, não apenas como produto, mas como processo, buscando “levantar indícios sobre as condições e os contextos nos quais elas emergem, seus aspectos simbólicos e as funções a que servem, de modo a compreender como e porquê elas são construídas e mantidas” (ALVES-MAZZOTTI, 2010, p. 13). A utilização da abordagem estrutural permite conhecer o núcleo central e o sistema periférico das representações, um dado importante quando pretendemos contribuir para efetuar mudanças nas práticas. Alves-Mazzotti (2007a, p. 582) enfatiza que: “segundo Abric, só há mudança efetiva na representação quando o núcleo central é alterado”.

4.1 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados utilizou os seguintes instrumentos: (a) teste de livre evocação de palavras com justificativas (Apêndice 1); (b) entrevista temática (Apêndice 2) e (c) entrevista semiestruturada (Apêndice 3).

O teste de livre evocação, que foi aplicado de para investigar a estrutura da representação, consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhes ocorriam ao ouvir a expressão indutora, em nosso caso, os *saberes da formação pedagógica*. Em seguida, pediu-se que apontassem as três palavras mais importantes entre as registradas, ordenando-as por esse critério. Finalmente solicitou-se que escrevessem um pequeno texto justificando a importância atribuída a cada palavra.

O EVOC é um programa de computador que usa uma técnica de seleção de palavras, na qual se utiliza um indicador quantitativo para um elemento qualitativo. Esta técnica de análise permite identificar os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (f) e a ordem média de evocação da palavra (OME). Conforme Alves-Mazzotti *et al.* (2009), a frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições em que apareceu; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas

por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada. Abric considera que o caráter espontâneo dessa técnica permite ao pesquisador colher com mais eficácia os elementos constitutivos da representação, constituindo-se em uma excelente ferramenta de identificação do conteúdo e do significado de uma representação.

A entrevista temática usou um instrumento elaborado por Alves-Mazzotti (2015) com base em temas polêmicos presentes na literatura sobre formação para o magistério. Foram elaborados cinco “dilemas”, à vista dos quais se solicitava ao sujeito que se posicionasse, ora perguntando o que ele que achava que os professores das licenciaturas pensavam a respeito, ora o que ele próprio pensava. Este procedimento tomou por base a técnica de substituição, proposta por Abric (2003b) para a pesquisa da “zona muda”. Conforme Abric, a “zona muda” corresponde ao conteúdo de uma representação social que não é verbalizado publicamente por ser formado de elementos contra-normativos, ou seja, elementos que vão contra os valores morais ou as normas do grupo. A técnica de substituição é recomendada para reduzir a pressão normativa, redução do nível de implicação do sujeito e do seu grupo de referência.

Os “dilemas focalizavam: a longa permanência do modelo de formação 3+1; racionalidade técnica \times racionalidade prática; área de conhecimento \times formação pedagógica; ênfase nas ciências da educação \times ênfase na docência; perfil do professor que se quer formar.

Na entrevista semiestruturada foram feitas cinco questões: (1) Como foi a sua formação pedagógica no seu curso de licenciatura? O que você aprendeu e para que serviu? O que faltou? (2) Quais as disciplinas você acha imprescindíveis para formar um bom professor? Por quê? (3) Como você acha que a sua disciplina contribui para a formação pedagógica de seus alunos, futuros professores? (4) O que você acha que seus alunos irão aprender na prática? (5) Como você vê o estado atual da formação pedagógica?

Após o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos envolvidos, as entrevistas foram gravadas e posteriormente digitalizadas. A relação que se buscou criar na entrevista foi a de interação entre entrevistados e entrevistadora, o que propiciou uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2003, p. 33). Para tanto, foi ideal o uso da entrevista temática, sem imposição de uma ordem rígida de questões.

A análise da conversação estuda todos os gêneros da oralidade, relacionando-os a um gênero básico que é a conversação espontânea. A conversação é definida como um empreendimento cooperativo, dominado pelas máximas de veracidade, relevância, informatividade e modo. (VALENTIM, ZUCCHI, HIRAKAWA, 2007).

Todo o material discursivo foi submetido à análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011) especificamente a análise temática, entendendo que a noção de tema, largamente utilizada na análise de conteúdo, corresponde à “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p. 135).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram do teste de livre associação de ideias 54 professores, sendo 44 de instituições particulares e 10 de públicas. A amostra foi do tipo acidental, isto é, foram incluídos os professores que aceitaram participar da pesquisa. Do total de sujeitos, 44 professores são da área específica e 10 da área pedagógica. Quanto ao sexo, o grupo inclui 23 professores e 31 professoras, um predomínio do número de mulheres que vem historicamente acontecendo no magistério na universidade, principalmente nos cursos de formação de professores. O tempo de serviço na docência variou entre 5 e mais de 25 anos e a maior concentração entre 21 e mais de 25 anos. As idades variam entre 26 e mais de 55 anos e maior concentração na faixa etária entre 36 e 55 anos. Em relação à formação, 16 têm especialização, 23 têm mestrado e 15 têm doutorado, sendo que, destes, 49 fizeram algum curso de formação pedagógica. (Apêndice 4). Como podemos constatar ainda temos professores atuando no ensino superior somente com o curso de pós graduação *lato sensu* o que contraria as disposições legais.

Os 54 professores lecionam um total de 144 disciplinas com nomenclaturas diferentes, o que dá uma média de 2 disciplinas por professor, nos cursos de licenciatura de Filosofia, Química, Biologia, História, Geografia, Letras – Português, Matemática e Pedagogia. (Ver apêndice 4).

Chama a atenção a imensa diversidade de disciplinas, muitas das quais provavelmente, tiveram sua origem nas DCN, que propuseram o aumento da carga horária da formação

pedagógica e prescreveram que esta deveria ser articulada aos conteúdos específicos da área do conhecimento. A grande diversidade de disciplinas confirma o observado por Gatti e Barreto (2009) ao analisarem, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior de todo o país que promovem a formação inicial de docentes.

Da entrevista com os “dilemas” participaram 30 professores, sendo 23 de instituições privadas e 7 de públicas e do total, 10 são da área pedagógica e 20 de áreas específicas. As idades dos professores variam entre 26 e 55 e a maior concentração se encontra na faixa etária entre 36 e 55 anos, (N=28). O tempo de magistério variou entre 5 e 25 anos e maior concentração entre 15 a 25 anos, (N=23). Quanto ao sexo houve certo equilíbrio, com 16 do sexo masculino e 14 do feminino. Em relação à formação 17 têm mestrado e 13 doutorado. Portanto, todos têm formação *strict sensu*, que atende a legislação quanto à qualificação para ser professor em universidade. (Apêndice 5).

Os 30 professores lecionam um total de 135 disciplinas, o que dá uma média de 4,5 disciplinas por professor, com nomenclaturas diferentes nos cursos de licenciatura de Filosofia, Química, Biologia, História, Geografia, Letras – Português, Matemática e Pedagogia. (Ver apêndice 5). Também aqui é grande a quantidade e diversidade de disciplinas trabalhadas pelos professores, o que nos permite deduzir a enorme carga horária em sala de aula que eles têm.

5. REVISÃO DA LITERATURA

5.1 SABERES DA DOCÊNCIA

A docência, como trabalho humano sobre seres humanos, constitui, no âmbito das sociedades modernas, uma atividade social fundamental. Mas até o presente essa atividade tem sido concebida, sobretudo, a partir de modelos teóricos tirados dos estudos de outras esferas do trabalho: o industrial, o técnico, a comunicação, etc. Além disso, o fato de a docência ser um trabalho também tem sido um fenômeno negligenciado, tanto quanto a escola como a organização de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2011a, p. 275).

O conjunto de saberes de uma sociedade pode ser chamado de saberes sociais e o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem que são elaborados pelos membros da sociedade que se destinam a instruir as pessoas com base nesses saberes é a educação. Os professores têm responsabilidade de definir sua prática em relação aos saberes que possuem e que transmitem e a questão dos saberes dos professores não pode ser separada de outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado cotidianamente por eles. Assim, o saber profissional do docente está situado num contexto social mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história e de sua situação dentro da escola e da sociedade, não podendo ser tratado como categoria autônoma e separado das demais realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os docentes se encontram inseridos (TARDIF, 2012). O saber docente é um saber psicossocial, por isso é pertinente estudá-lo com recurso da teoria das representações sociais, pois, como afirma Moscovici (2012, p. 47) as representações sociais são conjuntos dinâmicos que produzem comportamentos e relações com o ambiente, “ação que modifica uns e outros, e não a reprodução de comportamentos ou relações”. Portanto, investigar e comparar as representações sociais de *saberes da formação pedagógica* construídos por professores das licenciaturas plenas das áreas de conhecimento específicas da Educação Básica com a oportunidade de especificar a natureza das relações estabelecidas pelos professores com os saberes e a natureza dos seus saberes, pode contribuir para qualificar os saberes docentes.

Recorremos também à teorização de Tardif a respeito do trabalho dos professores, em particular sobre os saberes docentes, não apenas por vermos afinidade desta com a teoria das Representações Sociais, mas, por concordarmos com sua visão do trabalho docente como uma instância de produção, mobilização, transformação, mutação, significação e ressignificação de saberes, teorias, conhecimentos e de saber-fazer que dão especificidade ao ofício docente.

Essa perspectiva equivale a fazer do professor da escola básica “– tal como o professor universitário ou pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2012, p. 234-235).

Nesse sentido, um profissional que tem como profissão a docência não é alguém que se restringe a aplicar conhecimentos produzidos por outros, não é meramente um profissional determinado por mecanismos sociais, é um sujeito que assume a sua prática a partir dos significados que ele mesmo atribui e que constrói na troca com seu grupo, como sujeitos que possuem conhecimentos, e os ressignificam. Para isso, os professores universitários da área da educação precisam realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas, abandonando a ilusão de que, por ser profissional do ensino, tem o domínio das práticas pedagógicas, do ‘como ensinar’. Mas, não sendo problematizada, a própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva a visão e restringe as capacidades de reação. Por fim, essa ilusão faz com que exista um abismo entre as ‘teorias professadas’ e as ‘teorias praticadas’ (TARDIF, 2012, p. 276)

Assumir esse protagonismo, porém, não é fácil. Tardif e Lessard (2011a, p. 78) chamam atenção para o fato de que “os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal, nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação do aluno”. Os saberes construídos por eles nunca foram respeitados. E o que é mais grave, eles próprios parecem não os valorizar como um saber genuíno.

No entanto, Gatti; Barreto; André (2011) observa que os professores universitários quando discutem a formação do professor, desvalorizam a experiência que os mesmos têm, o conhecimento que trazem a partir de suas práticas e com isso revelam uma grande dificuldade em desenvolver um trabalho em parceria com professores já em exercício e em valorizar as competências construídas na prática profissional. Nesse entendimento, é necessário que os professores formadores compreendam que as competências existem e que eles precisam e devem preparar-se para um trabalho formativo que implique o envolvimento em atividades de pesquisas em parceria com os seus alunos, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas, o que implica numa profunda mudança ‘na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções’. Segundo Tardif e Lessard (2011b) pesquisadores/estudiosos da formação de professores no Canadá consideram que os

formadores só podem se tornar efetivamente agentes de mudança social se reexaminarem a maneira pela qual eles próprios se situam no plano sóciohistórico, articulando de maneira discursiva uma nova autoridade baseada na habilidade, evitando repetir as estruturas tradicionais de poder.

Tardif (2012, p. 255) afirma que desde a década de 60 do século XX, “assistimos a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia (as ciências psicomatemáticas) e sua abertura a diferentes ‘objetos epistêmicos’, especialmente o estudo dos saberes cotidianos [...]”. Esse autor considera que nos últimos 20 anos a profissionalização docente se desenvolveu em meio a crises de diversas profissões, incluindo as mais bem assentadas como medicina, direito e engenharia. Dessa forma, a perícia profissional progressivamente vem perdendo sua aura de ciência aplicada e aproxima-se de saberes mais ambíguos, de saberes socialmente situados e construídos localmente.

Mergulhados na prática, aprendendo a fazer fazendo, afirma Tardif (2012), os professores vêm tentando provar a si mesmos e aos outros que são capazes de ensinar. O estudo e validação do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço cotidiano de trabalho e utilizados para realizar as tarefas que desempenham é o que tem sido denominado ‘epistemologia da prática’. Segundo Tardif (2012, p. 255) a noção de “saber” tem um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. O saber dos professores não está separado das demais dimensões do ensino e do estudo do trabalho realizado pelos docentes. O saber profissional docente está situado em um contexto amplo, está além do estudo da profissão docente, da sua história recente e da sua situação dentro da escola e da sociedade onde está inserido. Assim, quando falamos em ofícios e profissões não podemos falar de um saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho. O saber não flutua no espaço, o saber dos professores é um saber que lhes pertence, está relacionado à sua pessoa, à sua identidade, às suas experiências de vida, à sua história profissional, às suas relações em sala de aula com seus alunos, às suas relações com seus pares, às relações estabelecidas com os outros atores da escola. Para se estudar o professor e seus saberes é preciso estudá-lo relacionando-o com os elementos que o constituem.

Tardif (2012, p. 11) procura estabelecer uma articulação entre os aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Para ele o saber docente não é um ‘mentalismo’ que

reduz o saber a processos mentais e nem um ‘sociologismo’ porque não se compreende a natureza do saber dos professores sem que este seja colocado em íntima relação com eles, porque são eles que pensam, dizem e fazem seu trabalho nos espaços cotidianos.

De acordo com Tardif (2012, p. 14), o saber dos professores é um saber social por vários motivos: (a) é partilhado pelo grupo de professores que têm formação comum, trabalham numa mesma instituição e, em função da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis; (b) sua posse e utilização estão contidas em um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição e utilização; (c) seus objetos são as práticas sociais; (d) a maneira pela qual o professor ensina e o como ensina evolui com o tempo e com as transformações sociais; (e) é adquirido numa socialização profissional, “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez, [...], mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional”. Mas o saber do professor, além de social, é individual porque ao aprender a dominar seu ambiente de trabalho, ao se inserir no contexto, ele vai interiorizando por meio das regras de ação, o que se tornará parte integrante de sua ‘consciência prática’.

Assim, vemos que o saber docente, tal como as representações sociais, é uma forma de saber psicossocial. Seu estudo por meio dessa teoria é pertinente porque esta tem interesse pelo pensamento socialmente construído e pelos processos que dão origem aos mesmos. As representações sociais circulam nos discursos, são carregadas pelas palavras, veiculadas nas mensagens e imagens, cristalizadas nas condutas e materializadas nos discursos e nas maneiras de pensar e agir, ajudando-nos a compreender como professores e alunos constroem e mantêm esses saberes.

Tardif (2012) define os saberes profissionais docentes como o conjunto dos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e efetivamente mobilizados pelos profissionais em sua prática cotidiana, classificando-os em: (a) *saberes da formação profissional*, os das ciências da educação e da formação pedagógica, transmitidos nos cursos de formação de professores. Os saberes pedagógicos podem se apresentar como doutrina ou como concepções que se refletem sobre a prática educativa, como reflexão no sentido amplo propicia reflexões racionais e normativas que podem conduzir a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa; (b) *saberes disciplinares*, correspondem aos diferentes campos do conhecimento, são transmitidos nos cursos e independem das faculdades de educação e/ou dos cursos de formação de professores; (c) *saberes curriculares*,

se apresentam sob a forma de programas escolares, com seus objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; (d) *saberes experienciais*, são saberes da experiência, que ao mesmo tempo, dela decorrem e a validam, são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio onde estão inseridos.

Segundo Alves-Mazzotti (2012) Tardif atribui destaque especial aos saberes da experiência, uma vez que estes não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas ressignificados e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Tais saberes possuem, segundo Tardif (2012) três objetos: (a) interações, relações estabelecidas e desenvolvidas pelos professores com os demais personagens que atuam no campo de sua prática; (b) obrigações e normas a que seu trabalho os submete; (c) a instituição que é o meio organizado e que é composto de funções diversificadas. Estes não são objetos de conhecimento, mas sim objetos que constituem a prática docente e que são revelados por ela. A atividade docente realiza-se de maneira concreta numa rede de interações com pessoas, fatos, contextos e, nesse contexto, o elemento humano é que determina e domina as interações, onde estão presentes símbolos, sentimentos, atitudes, atos, expressões, que são passíveis de interpretação e decisão que muitas vezes apresentam caráter de urgência.

Aqui, mais uma vez, nos parece válido fazer uma articulação com a teoria das representações sociais. Essa teoria trata precisamente dos significados atribuídos pelos sujeitos a objetos que fazem parte do seu cotidiano, os quais são constituídos no âmbito das interações entre pessoas, fatos, contextos, onde estão presentes símbolos, sentimentos, atitudes que guiam suas ações. É nesse sentido que Alves-Mazzotti (1994, p. 60) afirma que o estudo das representações sociais é um caminho promissor para que consigamos “ultrapassar o nível da construção sobre *o que* se passa ‘na cabeça’ dos indivíduos, para procurar compreender *como e por que* essas percepções, atribuições, atitudes e expectativas são construídas e mantidas”. Assim, é possível chegarmos aos sistemas de significação que foram socialmente enraizados e que, por serem partilhados, orientam e justificam maneiras de agir e de pensar de grupos. Dessa forma, por meio do estudo das representações sociais é possível investigar “como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” orientando nossas condutas e práticas sociais. Por estas razões as representações sociais são essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Os saberes experienciais, como observa Tardif (2012, p. 53) são saberes que têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições de sua profissão. São saberes que “adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”. É bom lembrar que o cotidiano prático do professor não favorece apenas o desenvolvimento de certezas da experiência, permite também uma avaliação dos outros saberes, por meio de sua “retradução em função das condições limitadoras da experiência”. Os professores não rejeitam os outros saberes, ao contrário, eles os incorporam às suas práticas, ressignificando-as em categorias do seu próprio discurso.

O movimento de profissionalização docente objetiva renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor e a questão da epistemologia da prática que se encontra no centro desse movimento. Tardif (2012) recorda as características do conhecimento profissional dos últimos 30 anos: (a) em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados por intermédio de disciplinas científicas; (b) os conhecimentos especializados devem ser adquiridos na universidade; (c) embora possam se basear em disciplinas científicas ‘puras’, os conhecimentos profissionais são eminentemente pragmáticos; (d) só os profissionais têm competência e podem utilizar seus conhecimentos; (e) só os que são profissionais estão aptos a avaliar o trabalho de seus colegas; (f) os conhecimentos exigem autonomia, uma grande parcela de improvisação e de adaptação às situações que emergem no cotidiano que exigem reflexão e discernimento; (g) os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos tanto em suas bases teóricas e práticas, assim se faz necessário uma formação contínua; (h) a autonomia e a competência profissional têm, como o outro lado, imputabilidade e responsabilidade para com clientes. Em educação, a profissionalização docente pode ser definida como tentativa de reformulação e renovação dos fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Porém, como afirma Tardif (2012) nos últimos anos a profissionalização docente se desenvolveu em meio à crise das profissões, que pode ser resumida em quatro pontos: (1) crise da perícia profissional que perdeu sua principal característica de ciência aplicada para aproximar-se de um saber socialmente situado e localmente construído; (2) insatisfação e críticas contra a formação oferecida nas universidades; (3) poder profissional e perda de confiança dos clientes; (4) ética profissional, pois a maioria dos setores sociais tem sido permeada por conflitos de valores, os quais parecem ser mais graves nas profissões que tralham com o ser humano.

Segundo Tardif (2012) os saberes profissionais dos professores são: (a) temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, porque uma boa parte dos professores o que sabe sobre o ensino, sobre seu papel e sobre como ensinar provém de sua história de vida, também porque aprendem a trabalhar na prática, por tentativa e erro e porque são utilizados e se desenvolvem num processo de vida profissional de longa duração do qual faz parte a dimensão identitária e de socialização profissional; (b) plurais e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificados. Sua relação com os saberes é de utilização integrada no trabalho por conta dos vários objetivos que procuram atingir ao mesmo tempo; (c) são personalizados e situados porque os professores têm uma história de vida, são atores sociais que têm emoções, personalidade, cultura e/ou culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos em que se inserem; (d) o objeto do trabalho do professor é o ser humano e por isso seus saberes carregam as marcas do ser humano.

O saber docente é, portanto, um saber plural, um saber rico porque é formado por diversos saberes que são provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, um saber heterogêneo. Heterogeneidade que decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos que produzem e portam saberes das instituições formativas. Os saberes experienciais poderão ser reconhecidos quando os professores manifestarem suas ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, e principalmente, quando manifestarem seus pontos de vista a respeito de sua própria formação profissional. E fica a questão: “será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?” (TARDIF, 2012, p. 55).

Gatti; Barreto; André (2011) contribuem com essa discussão ao afirmar que se faz necessário questionar de forma viva e radical, as estruturas institucionais nas quais repousa a formação de professores e criar um pensamento pedagógico, em que se discuta e selecione sob outra ótica os conteúdos pertinentes a formação em termos de instrumentalização profissional. O ato de ensinar tem que vir para o primeiro plano, porque tem uma especificidade com características próprias diferentes do ato de aprender. No ato de ensinar “interferem todos os processos da comunicação humana, da ordem dos valores e dos sentimentos à dos hábitos, passando pelas representações sociais” dos sujeitos envolvidos e que estão em interação numa instituição com dinâmica própria em um dado contexto. Embora estejam

interrelacionadas intimamente, possuem naturezas distintas, embora evidentemente ambas contribuam para a formação do pensamento pedagógico (p. 157).

O desafio proposto indica que Tardif e Gatti acreditam que os saberes inerentes à docência são saberes psicossociais e assim parecem ratificar a pertinência de estudá-los por meio da teoria da Representação Social.

5.2 MARCOS LEGAIS DAS LICENCIATURAS

Gatti; Barreto; André (2011) em uma discussão sobre formação de professores destacam que os que pensam e implementam os programas ou os cursos de formação que visam mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que ao oferecerem treinamentos, darem informações, oferecerem conteúdos trabalhando a racionalidade dos professores, conseguirão produzir, a partir do domínio de conhecimentos novos, mudanças significativas de posturas e maneiras de agir. Entretanto, as limitações dessa concepção vêm sendo tratadas pela pesquisa e pela literatura em Psicologia Social, chamando a atenção para o fato de que os professores são profissionais integrados a grupos sociais de referência e nestes gestam concepções de educação, de maneiras de ser e estar no mundo, que se constituem em representações e valores que selecionam, filtram os saberes e os conhecimentos que lhes chegam. Por meio de processos complexos que não são apenas cognitivos, mas também socioafetivos e culturais, os saberes adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, são incorporados ou não. Esta é uma das razões pelas quais programas que objetivam mudanças cognitivas e de práticas mostram-se ineficazes. Ao centrar-se somente “nos aspectos cognitivos individuais e esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos”.

Nesta seção tomamos como base o trabalho da pesquisadora Bernadete Gatti, pela abrangência e relevância de suas pesquisas na área de formação de professores. Além disso, cabe destacar que, sua posição segundo a qual, qualquer programa formativo ou intervenção que vise impactar as práticas de profissionais da educação só se torna efetivo quando consideram as condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus grupos sociais se coaduna com a teoria da Representação Social. Essa autora enfatiza que os professores precisam ser vistos como seres essencialmente sociais, com identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida em grupo onde partilham e compartilham a cultura e dessa

derivam seus saberes, valores, atitudes e representações que são constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Os cursos de licenciatura que formam professores para atuarem na Educação Básica há muito vem sendo objeto de análises que apontam sérios problemas associados à forma como a formação vem sendo realizada. Atualmente, porém, em função dos graves problemas que enfrentamos em relação às aprendizagens escolares, aumentou a preocupação com as licenciaturas, tanto no que diz respeito às estruturas institucionais, quanto ao que se refere aos conteúdos formativos. Gatti; Barreto; André (2011, 205) salientam que devemos considerar a conjugação de fatores que estão interrelacionados na dinâmica das escolas e “dar atenção especial para a questão específica da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, em especial em universidades”.

No Brasil, a formação em cursos específicos remonta ao final do século XIX, quando são criadas as Escolas Normais destinadas a formar professores para as ‘primeiras letras’, escolas que correspondiam ao nível secundário. Por décadas, a oferta de escolarização foi escassa, destinada a bem poucos. Na época, estas escolas correspondiam ao nível secundário, e a partir de meados do século XX ao Ensino Médio. Assim, nas primeiras décadas do século XX estava consolidada nas Escolas Normais de nível médio a formação dos professores para atuarem na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a formação de professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio só se dá no início do século XX. Com o começo da industrialização no Brasil sentiu-se a necessidade de maior escolarização para os trabalhadores e se inicia uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa modernização mais professores são demandados. Assim, ao final dos anos 30 do século passado, cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia, destinada a formar professores para o “secundário”, que instituiu o modelo que ficou conhecido como 3+1 por ser constituído por 3 anos dedicados à formação do bacharel, aos quais se acrescentava mais um com disciplinas da área educacional para a obtenção da licenciatura (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011)

Como podemos constatar, a subalternidade da formação pedagógica de acordo com Alves-Mazzotti (2012) está presente desde o século XX, quando surgiram as primeiras licenciaturas no Brasil para a formação de professores para o segundo segmento do Ensino Fundamental da atual legislação, anteriormente denominado “secundário”. Os saberes pedagógicos ficaram, desde o começo da oferta das licenciaturas, relegados a um menor

tempo de formação, já que a ênfase na formação recaiu e ainda recai majoritariamente na formação de conteúdos específicos, evidenciado no esquema 3+1.

Com a Lei n. 5.692/71, a Educação Básica foi reformulada. As Escolas Normais são extintas e a formação passa a ser feita como uma das habilitações das várias instituições no ensino de segundo grau, hoje Ensino Médio, segundo Gatti e Barreto (2009), a formação perde algumas de suas especificidades, conteúdos, entre outras, pois sendo uma entre outras habilitações, precisou se ajustar ao currículo geral do ensino de segundo grau; com isso, a parte específica da formação docente ficou muito reduzida. Em 1982, por indução do Governo Federal, são criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM -, a fim de garantir melhorias na formação de professores para os anos iniciais. No entanto, esses centros foram fechados nos anos seguintes com a promulgação da Lei n. 9.394/96, que transferiu tal formação para o nível superior de ensino.

Gatti e Barreto (2009, p. 38) afirmam que historicamente e socialmente foi instaurada a diferença entre o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o professor especialista que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa diferenciação, segundo as autoras, está colocada até os dias de hoje tanto nos cursos, como na carreira e nos salários e principalmente “nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica”.

De acordo com a legislação brasileira a partir dos anos 60 do século XX, os fundamentos legais que deram norte para a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no Brasil estão contidos nas Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e nas normatizações feitas em nível federal e estadual. No período que compreende os anos de 1960 até final dos anos 80 do século XX, estudos apontam problemas nos cursos de formação docente no Brasil. Segundo Gatti e Barreto (2009, 2011), em relação às licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento da Educação Básica, o licenciando ficava entre duas formações estanques, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de Geografia? Físico ou professor de Física? Historiador ou professor de História?

Em 1982, a Lei n. 7.044/82 trouxe alterações no artigo 30 da Lei n. 5.692/71. A habilitação para o Magistério é mantida, mas são instaurados “os cursos de licenciatura curta,

feitas em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar da 5ª até 8ª séries, mas também de 1ª a 4ª séries” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 40). A grande inovação foi que esse curso formava professores com integração de áreas. Em meados dos anos 80 do século XX o Conselho Nacional de Educação aprovou com a Indicação n. 8/86 a extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais, considerando boas as condições desses lugares para oferta de cursos superiores. Nessa mesma década de 80 do século XX, as resoluções do Conselho Federal de Educação estipularam um currículo mínimo a ser cumprido em cada licenciatura, definindo as disciplinas obrigatórias. “A estrutura curricular desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 41).

Somente em 1996, quando é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/96 -, alterações significativas são propostas para formação de professores. A Lei n.º 9.394/96 no seu Artigo 62 normatiza que a formação dos professores para atuarem na Educação Básica deverá ser feita em cursos de licenciatura de graduação plena nas universidades e faculdades que ofereçam as licenciaturas e em suas disposições transitórias fixa o prazo de dez anos para que os sistemas façam as devidas alterações e adequações à nova norma. Mas a estrutura curricular dos cursos de formação de professores manteve a marca da legislação anterior até 2002, quando as primeiras adaptações de currículo são feitas com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), e nos anos seguintes com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura (GATTI, BARRETO, 2009).

As diretrizes postulam que a formação dos professores para atuarem na Educação Básica, em seus diferentes níveis e modalidades, considerará a formação de competências para atuação profissional, foco no curso, coerência entre a formação oferecida e a prática que se espera do futuro professor, e a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. A aprendizagem do futuro professor deve ser orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação e deve ter a resolução de situações-problema como estratégia didática privilegiada (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

Gatti; Barreto; André (2011, p. 208) afirmam que nos anos subsequentes a 2002 as DCN para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de

Educação. Assim, ajustes parciais são feitos em razão das novas diretrizes, porém, ainda se verifica “nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”, apesar das orientações mais integradoras quanto a relação ‘formação disciplinar *versus* formação para a docência’. Procurando resolver esses problemas, o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009) que institui uma política nacional para formação de profissionais do magistério da Educação Básica, propõe que as ações formativas devem prever a articulação entre instituições de Ensino Superior e redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem nas escolas públicas, devendo a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - fomentar projetos pedagógicos com propostas de inovação nas matrizes curriculares, percursos formativos, propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas para impactarem na formação dos docentes.

No que se refere à formação inicial, as DCN indicam a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados. Para Fernandes (2012, p. 126) esse discurso traz a valorização dos saberes da experiência, promovendo a inserção da prática no campo profissional desde o começo dos cursos, pois “estabelece *a prática como componente curricular* e o estágio supervisionado a partir da metade do curso”. Segundo Gatti e Barreto (2009) esta resolução deve ser o norteador para todos os cursos de formação de professores, devendo as diretrizes específicas de cada licenciatura tomá-la como referência, porém nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais que estão presentes nesta resolução do CNE – Conselho Nacional de Educação. Também argumentam as autoras que, embora o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores adote essas referências, estas não se materializam em seus currículos. As diretrizes orientam no art. 12 que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Afirma no art. 11 que os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis: (a) diferentes âmbitos de conhecimento profissional; (b) interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; (c) relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; (d) formação comum e específica; (e) conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; (f) dimensões teóricas e práticas (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

Aguiar e Scheibe (2010) chamam a atenção para avanços significativos nos últimos anos, no que diz respeito à maior integração das políticas de formação docente, do que é testemunho o Decreto n. 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PNFPMEB) e um consequente Plano Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Porém, a necessidade de formar 600.000 (seiscentos mil) professores com qualificação adequada para a demanda que resultou numa abertura inicial de 331 mil vagas para uma primeira etapa de realização do plano, dando prioridade aos cursos de Pedagogia e licenciaturas de disciplinas para as quais falta maior contingente de professores, tais como Física, Química, Matemática, Biologia e Artes, sem sombra de dúvidas é uma excelente iniciativa. Mas como se dará essa formação? Pautada em qual concepção de homem? Em qual concepção pedagógica? Em que pressupostos epistemológicos?

5.3 OS SABERES PEDAGÓGICOS E AS LICENCIATURAS PLENAS

A busca por elevar o padrão da formação docente foi contínua durante todo o século XX nos países desenvolvidos e também pelos países em desenvolvimento. Acompanhando a tendência internacional, a Lei n. 9.394/96 estabeleceu, como vimos, que a formação dos professores para atuar em qualquer nível de ensino na Educação Básica deveria ser feita em nível superior e determinou um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais se adequassem a essa determinação. Para atender à legislação, várias iniciativas diferenciadas de formação de professores foram desenvolvidas por demanda dos órgãos públicos responsáveis pela gestão dos sistemas educacionais. Foram realizados também, programas especiais pelos órgãos gestores da educação em parceria com o pessoal das universidades e consultores. Em alguns estados como Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais legislações específicas foram elaboradas. Esses programas se justificavam pela necessidade de maior qualificação para seu corpo docente, estimando-se que cem mil professores tenham sido titulados (GATTI; BARRETTO, 2009).

Ao examinar propostas curriculares e os materiais desenvolvidos por alguns dos programas, Gatti e Barretto (2009) verificaram que muitos deles apresentaram inovações afinadas com as teorias mais recentes do currículo no que se refere às matrizes curriculares e

aos modos de desenvolver os conteúdos e atividades. As avaliações desses programas apontaram satisfação dos formandos com o curso e conteúdo, com aprendizagens significativas advindas do desafio de criação de novas abordagens e materiais didáticos. As autoras destacam, nesses programas, um planejamento curricular coletivizado e socializado, com premissas claras sobre o perfil profissional que se almeja formar. Salientam, ainda, um maior cuidado com o currículo, com as disciplinas e seus conteúdos, mostrando a possibilidade dos cursos serem estruturados objetivando a qualificação docente tanto em aspectos da cultura geral, como de conhecimentos de fundamentos relativos aos processos educacionais, dando destaque ao ensino e a aprendizagem. Outro aspecto muito importante nessas propostas curriculares inovadoras foi o envolvimento dos profissionais que trabalham com a formação, pois fizeram um trabalho integrado e fugiram ao esquema tradicional da “colcha de retalhos” que deixa que os licenciandos descubram ou estabeleçam “os laços entre os conhecimentos oferecidos em perspectivas estanques, muitas vezes ao sabor de cada docente formador, a cada momento de seu próprio interesse, ou condição de trabalho e envolvimento” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 188).

O período de dez anos estabelecido pela LDBEN para que os sistemas incrementassem a determinação de formação docente em nível superior foi um período curto de tempo para o deslocamento total da formação do nível médio para o superior. Mudança ampla e rápida que suscitou questionamentos e indagações em relação à possibilidade de os novos cursos superiores cobrirem áreas tão grandes do território nacional, onde muitas vezes, há bem pouco tempo, nem mesmo a formação em nível médio chegava. Outra questão muito frequente diz respeito às condições de funcionamento e de financiamento dos cursos, assim como a qualidade da formação que vem sendo oferecida, e que é o aspecto mais difícil de ser aferido (GATTI; BARRETO, 2009).

Dourado (2007) salienta que a defesa de um projeto de formação amplo, de profissionalização e valorização do professor tem sido frequente em estudos e pesquisas do campo educacional, como também, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, que tem em vista a importância da qualidade do trabalho docente para a melhoria do processo de ensino aprendizagem. No entanto, ainda persistem visões e proposições diversas no sentido de atingir essa qualidade que vai desde uma priorização do segmento docente, entendido como importante protagonista do processo ensino aprendizagem, até concepções que não dão importância à ação desse profissional e suas organizações classistas secundarizam o seu papel na implementação de uma educação de

qualidade. Apesar das diferentes abordagens, um fato óbvio na maioria dos países é a insatisfação com as condições de trabalho, salário e carreira profissional docente, assim como com os efeitos desse processo na qualidade da educação. E a exigência com a formação em nível superior fixada em lei é um fato irrefutável.

Diante das novas exigências legais observou-se uma explosão de cursos superiores de licenciaturas para formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Gatti e Barreto (2009) houve um crescimento bastante significativo na oferta das licenciaturas tradicionais, as que formam professores de componentes curriculares específicos para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na pesquisa ‘Professores do Brasil’, feita entre 2001 e 2006, as referidas autoras/pesquisadoras oferecem um balanço da situação relativa à formação de professores para Educação Básica no Brasil, em que mostram que os cursos de licenciatura plena cresceram 52,40% naquele período. Porém o crescimento em matrículas foi menor, 40,00%.

Embora haja todo um esforço para a expansão de cursos públicos, Gatti e Barreto (2009) verificam que a proporção do crescimento das matrículas nas licenciaturas têm sido menor do que o crescimento da oferta dos cursos públicos. Na região sudeste, embora a oferta dos setores públicos e privados seja equivalente, os cursos que preparam professores para os componentes curriculares específicos têm na esfera privada um número maior de matrículas.

A especificidade do trabalho de formação de profissionais da educação requer a articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) necessária para contemplar as exigências do processo de ensino aprendizagem que acontece em espaços diversos para além da sala de aula e, também nela, como parte do processo mais amplo de profissionalização dos professores. Para Scheibe e Aguiar (2010) é na continuidade do seu trabalho, que os professores necessitam, cada vez mais, referenciar-se na teoria como condição para o seu aperfeiçoamento na prática. As mudanças que ocorrem na sociedade, os avanços no campo do conhecimento, as novas tecnologias e as linguagens midiáticas, que cada vez mais se incorporam aos processos pedagógicos, são um imperativo constante para novas aprendizagens por parte dos profissionais da educação. Sobre essa questão, Pimenta (2002; 2011) afirma que a docência entendida como prática social, deve ser considerada ponto de partida e ponto de chegada para construção dos saberes pedagógicos, porque assim tais saberes serão ressignificados. Alerta, a autora, para a necessidade que tem a prática e a experiência dos professores de serem articuladas, refletidas à luz das contribuições teóricas de

forma crítica, possibilitando assim aos professores uma formação como intelectuais críticos e reflexivo.

Concordamos com Gauthier *et al.* (2006, p. 34) quando afirmam que:

Os saberes da ação pedagógica legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino. Não poderá haver profissionalização para o ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os **saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor** (grifo nosso).

Os saberes pedagógicos são os que nutrem uma ação pedagógica significativa que corresponde à identidade do profissional da educação e profissionaliza o professor. Esses saberes são provenientes da ciência da Pedagogia, que segundo Mazzotti (2001) é uma ciência prática, por que vem da prática, por isso empírica, e, portanto, flexível e plástica. A ausência de saberes pedagógicos não permite que o professor realize seu trabalho com o comprometimento que este lhe exige. Tardif (2012, p. 148) afirma que “a pedagogia, do ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia do trabalho dos professores concretizada através do ensino”. Afirma, ainda que a pedagogia é inseparável dos demais componentes da atividade docente, dos objetivos do trabalho do professor, do seu objeto de trabalho.

Para Libâneo (2006), o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é o sentido, o rumo que se dá à prática educativa. É o caráter pedagógico que distingue os processos educativos que se materializam em situações sociais concretas, já que é a análise pedagógica que torna clara a orientação do sentido da atividade educativa. Portanto, o saber pedagógico é o saber construído pelos professores em seu cotidiano de atuação e é esse saber que fundamenta sua ação docente, ou seja, o saber pedagógico é o saber que orienta o professor sobre como interagir com seus alunos, em sala de aula, no contexto escolar. “A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento” (AZZI, 2005, p. 43).

Cunha (2010) afirma que a literatura pedagógica atual introduziu o termo ‘saberes’ para caracterizar o que enfatiza Tardif (2012, p. 199, grifo do autor):

Doravante chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante do outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que

proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis.

Ainda, segundo Cunha (2010, p. 20-21), os saberes dos professores que estão relacionados ao campo pedagógico podem ser organizados obedecendo a certos critérios de agrupamento. Qualquer que seja a matriz que os une, há certos núcleos que necessariamente serão privilegiados: (a) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; (b) saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; (c) saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; (d) saberes relacionados com o contexto sóciohistórico dos alunos; (e) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; (f) saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; (g) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.

Libâneo (2010, p. 102) afirma que é de suma importância que os formadores de professores acreditem no poder da educação e do ensino para a emancipação humana, para a humanização do sistema social, mesmo num contexto de democracia meramente formal. Que, para além de declarações genéricas sobre o poder da educação, realizem um trabalho docente na luta pela emancipação de indivíduos concretamente prejudicados, e isso “supõe uma formação científica geral para todos e formação da personalidade global, em articulação com os contextos socioculturais da aprendizagem”. Este pressuposto contribui para uma formação qualificada especial que implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas, criativas e operativas que visam formar pessoas para o mundo do trabalho, da cultura, da cidadania, da convivência humana e das relações socioculturais.

Cunha (2007) explica que a despreocupação com saberes próprios da docência se constituiu historicamente pela supervalorização do saber fazer em detrimento do estudo da ciência pedagógica. Alerta também que o foco principal da Pedagogia foi a criança, isso desde a origem da palavra grega que constituiu e construiu uma imagem dessa ciência distorcida em sua complexidade e amplitude. Dessa forma, “a legitimação científica dos conhecimentos pedagógicos foi alcançada tardiamente na universidade” (CUNHA *et al.* 2010, p. 206).

O desprestígio dos saberes pedagógicos, saberes esses que dão identidade profissional aos docentes fica muito evidenciado na pesquisa feita por Gatti e Barreto (2009) sobre a “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos”. A pesquisa analisou, por amostra representativa, a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de IES do país que são responsáveis pela formação inicial

de docentes nas áreas de Pedagogia (71 cursos), Letras: Língua Portuguesa (32 cursos), Matemática (31 cursos) e Ciências Biológicas (31 cursos). Apresentamos a seguir um recorte nas licenciaturas incluídas na pesquisa citada, destacando de forma sucinta como estão os saberes pedagógicos contidos nos currículos dos cursos que formam professores para os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, sujeitos de nossa pesquisa.

Licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa

As grades analisadas mostram que a maioria das disciplinas obrigatórias está relacionada aos conhecimentos específicos. Do ponto de vista qualitativo em apenas 17% dos cursos foi verificado um “foco bem delineado, especificando o perfil de professor a formar e as opções curriculares; [...] verifica-se explícita intenção de oferecer curso de orientação didático-pedagógica coerente com as diretrizes oficiais” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 136). Nos outros cursos pesquisados o foco estava impreciso, contraditório, apresentando problemas na nomenclatura das disciplinas, em suas ementas, nas suas bibliografias. As autoras notaram também desequilíbrios entre formação na área e formação para docência, nem sempre bem especificada no projeto e nas ementas dos cursos. O vasto rol de disciplinas, sem um eixo formativo claro, leva à pulverização na formação dos licenciados (GATTI; BARRETO, 2009).

Licenciaturas em Matemática

As grades analisadas mostram que a maior parte das disciplinas obrigatórias está concentrada em duas categorias: conhecimento específico da área e conhecimentos específicos da docência. Quando as horas aula são computadas em cada categoria há maior proporção de horas aula dedicadas às disciplinas de conhecimentos específicos da área. Também não se percebeu um projeto intencional que relacionasse aspectos de formação para a docência, indicando que os cursos estão formando profissionais com perfis distintos, uns com uma sólida formação matemática, mas que podem se sentir despreparados para o trabalho em sala de aula e outros “com uma formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, forçando o licenciado a encontrar as inter-relações entre esses tipos de formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 145). Conclui-se que o desequilíbrio entre a

formação para docência e a formação para a área específica é grande, quase não existe uma perspectiva de formação integrada.

Quando se considera as fragilidades desta licenciatura não se pode deixar de apontar como aspectos merecedores de maior atenção a Prática de Ensino e o Estágio. A maneira como vem acontecendo nas licenciaturas é bem preocupante, já que é nessas disciplinas/atividades que principalmente são discutidas e desenvolvidas as competências e habilidades que o futuro professor precisa adquirir para elaborar propostas efetivas de ensino e aprendizagem voltadas para a sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A questão da avaliação exige formação e discussão, porém tanto entre os licenciandos em Matemática como nas demais licenciaturas, não se constatou tão importante formação.

Licenciaturas em Ciências Biológicas

Gatti e Barreto (2009) afirmam que pela análise dos dados da grade curricular deste curso feita por Gatti e Nunes (2008) fica evidenciado que 64,3% das disciplinas obrigatórias referem-se a conhecimentos específicos da área disciplinar e os conhecimentos específicos da docência ficam com 10,4%. Também em relação às disciplinas optativas a categoria de conhecimentos específicos corresponde a 59,7%. Os saberes da docência ficam bem abaixo com 11,9 % e 10,4%. Na análise dos ementários não foi observada articulação entre as disciplinas de formação específica e as disciplinas de formação pedagógica. O foco do curso não é a docência. O estágio supervisionado que é proposto a partir da segunda metade do curso, quase não aparece nos cursos, embora seja preconizado na Resolução 2/2002 (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Gatti e Barreto (2009; 2011) fazem algumas observações de maneira geral sobre os dados analisados e recortamos alguns, a saber: (a) a escola como instituição social e de ensino é um elemento praticamente ausente nas ementas de todas as licenciaturas; (b) os estágios obrigatórios não têm registros sistematizados. Também não existem projetos ou plano de estágio, nem mesmo sinalizações a respeito do campo da prática ou mesmo atividade de supervisão dos mesmos; (c) há uma predominância nos currículos da formação disciplinar específica em detrimento da formação de professores, dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos; (d) não foi observada uma articulação entre as disciplinas específicas e as

de formação pedagógica na maior parte dos ementários analisados; (e) algumas licenciaturas promovem especialização precoce em determinados aspectos que poderiam perfeitamente ser trabalhados na pós ou especializações; (f) os currículos não se voltam para questões ligadas a prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar na sala de aula; (g) há ausência de um perfil claro de professor; (h) as licenciaturas podem ser descritas como duas formações sem comunicação: formação na área de conhecimento específico e formação em educação.

Por fim, Gatti e Barreto (2009, p. 155) enfatizam que:

Reafirma-se o que já está colocado em vários estudos sobre as licenciaturas: que elas ocupam um lugar secundário no modelo de universidade brasileira. Dentro desse quadro, a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Mazzotti (1993) já ressaltava que na formação de professores existe uma identidade do professor com o que ele ensina, mas a sua profissão não é a de biólogo, historiador, matemático, físico, mas sim de professor dessas áreas de conhecimento científico. O professor que atua na docência deverá ter os saberes pedagógicos, pois estará envolvido no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos pré-adolescentes e adolescentes, assim como com jovens e adultos. O professor também pode se dedicar à pesquisa de maneira profissional ou alcançar uma dupla profissão.

Concluindo, a formação de professores precisa ser pensada a partir da função social que é própria à escolarização e não a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como apêndice dessas áreas. Existe uma forte tradição disciplinar que marca a identidade docente e propicia aos futuros professores em suas formações a se identificarem mais com as demandas que provém de sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da Educação Básica, da escola, o que contribui para a resistência às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, experiência bem sucedida em vários países. Gatti e Barreto (2009, p. 257) afirmam que para formar professores para atuarem na Educação Básica é imprescindível que se parta da prática cotidiana “e agregar a esta os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e

adolescentes”. Uma profunda e rápida revolução precisa ser feita nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação docente.

5.4 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Almeida e Pimenta (2011, p. 22) afirmam que a carreira acadêmica dos professores universitários consiste em publicar muito e muito rápido, e essa atividade tem primazia em relação à formação de docentes. Assim, a cultura da academia e a cultura dos futuros professores ficam separadas por um fosso que parece intransponível. Essas autoras entendem que é preciso criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação de professores que favoreça nos estudantes (a) o desenvolvimento de atitudes frente ao saber que superem a estreita especialização, que problematize as informações e lhes garanta uma formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação dos conhecimentos em favor da qualidade de vida de toda sociedade; (b) que lhes possibilite o desenvolvimento de pensamentos autônomos que lhes dê condições de interrogar o conhecimento elaborado e pensar criticamente; (c) que encoraje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de construção e de busca de conhecimentos; (d) que confronte conhecimentos já elaborados e pesquisas realizadas; (e) que mobilize visões interdisciplinares, transdisciplinares sobre os fenômenos apontando soluções de problemas sociais. E principalmente uma nova cultura que valorize o trabalho docente na graduação.

Libâneo (2011, p. 191) afirma que o professor universitário, no exercício de sua profissão na universidade, é portador de duas especialidades: o conteúdo da disciplina que ministra e o ensino dessa disciplina. E que existem dois problemas que são recorrentes no ensino universitário: “a) o desconhecimento ou a recusa das contribuições da pedagogia e da didática; b) a separação do conteúdo da disciplina que se ensina e a epistemologia e métodos investigativos dessa disciplina”. Muitos professores ainda fazem uso da didática tradicional, que se ocupa somente com aspectos instrumentais e prescritivos do ensino aprendizagem. Outros, não levam seus alunos a fazer vínculos de sua aprendizagem com o domínio dos procedimentos investigativos e lógicos da disciplina que ensinam. Na investigação pedagógica, vem se fortalecendo a compreensão de que o trabalho docente implica, necessariamente, “a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, além, obviamente, os métodos particulares da ciência ensinada”.

A ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, que está impregnada por um jogo de múltiplas confluências que são multideterminadas num determinado tempo e espaço social. A prática universitária deve ser entendida como prática social historicamente construída e por isso condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, realizada como práxis, traz em sua especificidade a ação crítica e reflexiva (FRANCO, 2011). No entanto, conforme afirmam Almeida e Pimenta (2011) dentre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, processo pelo qual são responsáveis desde o momento que ingressam no departamento e entram nas salas de aula.

Corrêa, Gógus e Anastasiou *et al.* (2011, p. 97) ressaltam que discutir as questões que se referem à formação pedagógica dos professores universitários nos coloca frente à construção da identidade docente, ficando evidente que sermos profissionais de áreas distintas do saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores. Surge, então, um grande desafio que é a necessidade de nos construirmos como professores nas nossas atuações, nos nossos fazeres práticos cotidianamente, nos espaços que compartilhamos com universitários e docentes, entendendo nossas práticas como experiências ricas para reflexão que “podem ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo da pedagogia universitária”. Os saberes imprescindíveis à docência universitária, segundo Pimenta e Anastasiou (2002) se articulam em torno de quatro eixos: (a) das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; (b) dos saberes didático pedagógicos diretamente relacionados ao campo da prática profissional; (c) dos saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional; (d) dos saberes ligados à explicação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social.

Considerando que o professor universitário tem sido o principal ator das decisões universitárias, têm-se procurado produzir conhecimentos sobre esse profissional que ultrapassem a prescrição de suas qualidades desejadas. Busca-se entendê-lo como sujeito histórico que revela um contexto social e que está engajado em um projeto político, consciente ou não. Cunha (2007) afirma que esse caminho parece ser de fundamental importância ao se pretender alterar a lógica universitária e, em consequência, buscar novos espaços de construção de um professor articulador e articulado. A docência universitária se explica pelo seu caráter interativo, pois como afirma Tardif (2012), ensinar é desenvolver programas de interações com os alunos objetivando efetivar determinados objetivos

formativos que envolvem aprendizagem e conhecimentos específicos, científicos, mas também, de valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar.

O que as pesquisas têm nos mostrado é que os cursos de graduação de professores, em nível superior, não têm tido condições de formar professores para o ambiente de trabalho com as exigências e implicações que esse ambiente exige (GATTI, 2012). A escola é um lugar de vivências significativas, que se movem de maneira flexível, plástica, um espaço-tempo rico em saberes diversificados, de situações que não se repetem na mesma ordem e na mesma lógica. Os estudos sinalizam que muitas dificuldades são encontradas pelos professores no início de sua carreira docente, havendo uma grande distância entre as experiências formativas pré-serviço e o trabalho nas escolas, em sala de aula. Gatti, Barreto e André (2011, p. 9) destacam que pelas normas vigentes no nosso país, as licenciaturas têm espaços destinados às práticas docentes e nesses espaços poderia estar sendo aliada a experiência à teoria. No entanto, afirmam que tão importantes espaços de formação docente não vêm sendo utilizados nas instituições formadoras de profissionais da educação. Esta aliança entre conhecimento acadêmico e conhecimento que vem da experiência vivida de ser, de se sentir professor é de extrema importância. “Encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”.

A docência universitária recebeu uma influência muito forte da concepção epistemológica própria da ciência moderna. Segundo Cunha (2007) a epistemologia dominante se inspirou nas chamadas ciências exatas e da natureza, cujas características definiam o conhecimento socialmente legitimado. Afirma que de forma geral, a formação do docente para atuar na universidade foi fortemente influenciada pelo paradigma da racionalidade técnica, que incorporou a ideia de que uma disciplina pedagógica, ou a transposição de teorias aos professores, seria a formação necessária para que ‘profissionais da educação’ ficassem aptos a dar uma boa aula, a saber ensinar, isso equivaleria à formação para docência universitária. Carneiro (2012, p. 101-102) salienta que a pedagogia universitária no contexto educacional brasileiro tem sido objeto de várias pesquisas e tema central de congressos nas últimas décadas. Porém, nesses estudos alguns temas têm sido privilegiados em detrimento de outros como as condições do trabalho docente e a prática em sala de aula que “ainda são uma caixa de segredo a ser revelada”. E conclui que: “considerando as dimensões e a complexidade da prática pedagógica nesse nível de escolaridade, podemos dizer que essa “nova” área da pedagogia ainda tem um amplo campo a ser explorado”.

O modelo que ainda predomina de docente universitário é o do docente que é “porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010). Esse modelo de docência baseado na erudição exige prioritariamente o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento, desconsiderando uma preocupação inerente à docência que é o conhecimento dos alunos, de suas culturas, a fim de propiciar-lhes aprendizagens significativas e uma formação profissional capaz de lhes dar ferramentas para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. Almeida e Pimenta (2011, p. 80) afirmam que, no Brasil, o docente universitário “tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior”. Soares e Cunha (2010, p. 121) destacam que: “a pouca apropriação e visibilidade dos saberes específicos da docência [...] revela a ausência de reflexão coletiva sobre a docência na universidade, provavelmente em função da crença construída na longa trajetória do ensino universitário tradicional” que acredita que a competência científica e a capacidade de oralidade, de comunicar-se bem são competências básicas para o ofício da docência.

Cabe salientar que os professores que atuam na universidade têm se colocado longe do debate sobre a profissionalização da docência porque parece que não se percebem como professores no contexto das relações de trabalho, como sinalizam Pimenta e Anastasiou (2002). De maneira geral, eles continuam a manter suas identidades como profissionais de campos específicos, enfermeiros, médicos, advogados, geólogos, historiadores, mesmo quando sua atividade principal e, muitas vezes, a única é a docência.

Cunha (2008) salienta que o contexto do final do século XX e o início do século XXI é marcado por ideologias neoliberais e posições muito conservadoras, o que tem induzido uma reorientação dos sistemas educacionais numa lógica que é de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas. Dessa forma, vem se buscando uma pedagogia que viva ‘metamorfoses’ no sentido de assumir parceria com os processos produtivos, sendo este, segundo a autora, o primeiro compromisso educativo. Não devemos deixar passar despercebido que nesse início de século os movimentos das políticas econômicas extrapolam a área econômica e firmam princípios no campo pedagógico. Tal postura assume “posição estratégica nas políticas públicas educacionais das mais diferentes nações, por meio dos organismos internacionais como o Banco Mundial entre outros, que passam a ditar normas reguladoras para a educação dos países ditos em desenvolvimento ou “países de renda baixa” (ZABCHET *et al.*, 2012, p. 135).

Concluindo, ainda hoje predomina entre os professores universitários brasileiros um despreparo, um desconhecimento científico do que é o processo de ensino e de aprendizagem, que são de sua responsabilidade ao assumirem uma determinada disciplina em determinada sala de aula. Diante disso, algumas questões nos inquietam. Como será que tais professores representam os saberes e fazeres pedagógicos? Será que desconhecem como pode se dar o processo de ensino e aprendizagem e/ou o representam de uma forma desqualificadora? Quais os sentidos, valores, símbolos e crenças associados aos saberes pedagógicos? Como consideram que a formação universitária contribui para a construção desses saberes?

6 QUADRO TEÓRICO: A TEORIA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL

6.1 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: ORIGEM E CONCEITUAÇÃO

A noção de representações sociais foi introduzida por Serge Moscovici, em seu clássico trabalho *La Psycanalyse, son image et son public*, publicado em 1961, na França, e em 1978 lançada no Brasil sob o título “A representação social da Psicanálise”. Em 2012 é apresentada, em uma nova edição brasileira, a obra completa com o título “A Psicanálise, sua imagem e seu público. Nesta obra Moscovici analisa como a psicanálise penetra no pensamento popular do povo francês. Moscovici (2010) reconhece que o conceito de representações sociais tem suas raízes na obra de Durkheim que propôs o termo representação coletiva para designar a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. Para Durkheim a representação individual é um fenômeno psíquico que não se reduz à atividade cerebral que o autoriza, assim como a representação coletiva não é redutível à soma das representações dos sujeitos que estão na sociedade. A representação coletiva supõe a primazia do social sobre o individual, a invasão do individual pelo social.

Segundo Moscovici (2010, p. 49) no sentido clássico, as representações coletivas se referem a uma classe geral de ideias e crenças – ciência, mito, religião, etc. Diferentemente, na sua teoria, as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum”. Uma das razões que levou Moscovici a abandonar o conceito de representação coletiva, é o fato da noção de Durkheim ser estática, corresponder à força das regulações do comportamento presente nas chamadas sociedades primitivas o que a torna inadequada para compreender a diversidade e dinamismo das sociedades de seu tempo (década de cinquenta do século XX).

Moscovici (2012, p. 39) afirma, ainda, que para Durkheim “as representações sociais constituíam uma classe muito geral de fenômenos psíquicos e sociais compreendendo o que chamamos de ciência, ideologia, mito etc. Elas diferenciavam o aspecto individual do aspecto social”. Na medida em que Durkheim não aborda e nem explica os modos como o pensamento se organiza, mesmo os considerando sociais, faz com que a noção de representação perca sua clareza.

Para Moscovici (2010) a Sociologia viu as representações sociais como artifícios explanatórios que não permitiam análises posteriores. Sabia-se que as representações sociais

existiam na sociedade, mas não havia preocupação com sua estrutura ou dinâmica interna, o que ocasionou a dificuldade de se chegar a descobrir os mecanismos internos e a força vital das representações. Moscovici (2012, p. 26) percebeu que esta noção precisava de maior precisão, esclarecendo que a representação é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Ela não deve ser vista de modo passivo porque não é apreendida como o reflexo na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um conjunto de ideias exteriores a ela, e sim considerada de modo ativo, porque seu papel é moldar o que lhe é dado pelo exterior, nas situações que se constituem nas interações sociais. De fato, a representação reproduz, mas essa reprodução envolve uma acomodação das estruturas, uma reconstrução do objeto no contexto de valores, noções e regras. É importante lembrar que o dado externo nunca está pronto, ele deixa um espaço de atuação para a atividade mental que se esforça para fazer a apreensão. Nesse movimento, a linguagem aproveita para circunscrevê-lo e carregá-lo no fluxo das associações, dotá-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu espaço simbólico. “Por isso uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” (ibid, p. 27). Assim, as representações possuem função constitutiva da realidade, da realidade única experimentada pelos sujeitos, realidade esta em que nos movimentamos. Dessa forma “a representação social é a cada vez o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente”. O quadro dos fatos e dos fenômenos que a representação projeta na vida dos grupos sociais mantém o traço da grade científica, mas não deixa de ser diferente e original. “Essa diferença tem um motivo: uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa. Nisso interferem as funções respectivas dos grupos sociais” (ibid, p. 27). Em outras palavras, a representação social é constitutiva do objeto, é expressiva do sujeito (individual ou social).

Esta ruptura entre sujeito e objeto constitui um dos mais importantes aspectos da obra de Moscovici. Afirma ele:

Quando falamos de representações sociais [...] consideramos que não existe recorte entre o universo exterior e o do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são totalmente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, movido, pois é parcialmente concebido pela pessoa ou pela coletividade como prolongamento de seu comportamento e, para eles, só existe como função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo. (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

O modelo proposto por Moscovici dialetiza as relações estabelecidas entre os indivíduos e a sociedade, assim afasta-se da visão sociologizante de Durkheim e da

perspectiva psicologizante da Psicologia Social dos EUA, então hegemônica. (ALVES-MAZZOTTI, 2000).

Para Jovchelovitch (2011, p. 107) da teoria de Piaget, Moscovici recortou dimensões centrais de uma psicologia social, entre elas a conceituação da representação, a indagação pormenorizada do senso comum, o cuidado com o entendimento da mudança e do desenvolvimento. “A teoria das representações sociais é uma teoria sobre a produção e transformação do conhecimento e, em Piaget, Moscovici encontrou a base para uma teoria de como o conhecimento é transformado e se move de uma forma estrutural a outra”.

Moscovici (2010, p. 339) afirma que após ler Piaget seu pensamento se libertou de noções limitadoras, referentes, tanto aos métodos de pesquisa, quanto a importantes questões tratadas pela Psicologia. Em suas próprias palavras:

[...] Lendo Piaget, ocorreu-me que ele estudou o senso comum das crianças, do mesmo modo que eu estava tentando estudar o senso comum dos adultos. Esse foi o primeiro elo. Descobri depois que seu método de estudar crianças através de observações e entrevistas focais poderia servir-me do mesmo modo. Esse foi o segundo elo. Envolvendo-me em seu trabalho, comecei a investigar seus sistemas teóricos, o sentido dos conceitos que ele empregou, sua lógica, se você quiser. E aqui encontrei de novo a representação, dessa vez não apenas como uma noção, mas como uma ideia teórica. E isso literalmente mudou minha maneira de pensar.

Outra importante referência para Moscovici foi Lévy-Bruhl que elaborou uma das mais radicais e surpreendentes visões de mentalidade. Para ele, não é possível converter formas superiores de pensamento, escolhidas por uma cultura, em leis universais de mente humana. Alves-Mazzotti e Campos (2011, p. 465) afirmam que para Moscovici as representações sociais são expressivas e prescritivas. Expressivas porque dão identidade aos grupos indicando a posição social de cada um dos seus membros por conta dos significados que carregam. E são prescritivas porque prescrevem para o grupo as condutas adequadas que são aceitáveis e as que não são aceitas coletivamente. Assim, são “formas culturais simbólicas, padrões organizados de significados historicamente produzidos, coletivamente partilhados, associados a processos sociocognitivos e em interação com as estruturas sociais”. O que comprova que o conceito de escolha possui uma natureza social, do que se segue que uma dessas formas pode ser legitimada como protótipo e/ou norma, às custas de todas as outras. (MOSCOVICI, 2010).

Lévy-Bruhl oferece uma nova visão de consciência social numa perspectiva histórica muito clara e precisa abandonando o caminho estéril da psicologia evolucionista própria do seu tempo. Afirma Moscovici (2010, p. 337):

[...] Do mesmo modo que a teoria da relatividade de Einstein naquele tempo, a hipótese de Lévy-Bruhl destruiu a ideia kantiana de que as categorias da mente humana eram as mesmas em todos os tempos e em todos os lugares [...]. A estrutura cognitiva e a cultura se constituem mutuamente.

Segundo Moscovici (2010, p. 290) Lévy-Bruhl efetuou uma mudança no que se pensava ser igual, ou seja, somos seres racionais de maneiras imperfeitas porque dependemos da cultura à qual pertencemos. “Há uma tensão mental em toda cultura, incluindo nossa própria, porque, diz ele, a homogeneidade cognitiva nunca é conseguida”. A linguagem para Lévy-Bruhl é uma forma de representação social. Nas chamadas culturas ‘primitivas’, “a finalidade última seria reproduzir, tão estreitamente quanto possível, imagens de objetos e de pessoas, toda situação, ou toda mudança de situação” (ibid, p. 293). Segundo este autor é por isso que as culturas têm um conjunto de palavras ricas, flexíveis, móveis, termos quase fluidos, peculiares a elas que estão sempre prontos a serem moldados conforme as imagens que se transformam.

Para Moscovici (2012) a representação social prepara para a ação, não só por guiar comportamentos, mas principalmente por remodelá-los e reconstituir os elementos do ambiente no qual o comportamento vai acontecer. Ela permite dar sentido ao comportamento, integrá-lo a uma rede de relações que fornece noções, teorias e observações que possibilitam as relações. Os pontos de vista dos indivíduos e dos grupos são compreendidos pela comunicação e pela expressão. Nesse sentido, as representações sociais são conjuntos dinâmicos que produzem comportamentos e relações no ambiente, é ação que modifica uns e outros e não simplesmente reprodução de comportamentos ou de relações, como reação a um estímulo, são sistemas que possuem lógica e linguagem particular, uma estrutura de implicações que influencia valores e conceitos. Não são meras ‘opiniões sobre’ ou ‘imagens de’ e sim ‘teorias’, como ‘ciências coletivas’ que se destinam a interpretar e a formar o ‘real’. Vão além do que é dado na ciência ou na filosofia, estão além da classificação dada dos fatos e dos acontecimentos.

Todo conhecimento pressupõe uma prática, que lhe é própria e que lhe dá corpo. Papéis diferentes serão exercidos pelos indivíduos na arte, na técnica, na ciência ou quando formamos nossas representações sociais. Cada um de nós parte de suas observações e

principalmente “dos depoimentos que se acumulam a respeito dos acontecimentos correntes: o lançamento de um satélite, o anúncio de uma descoberta médica, [...], um livro lido etc.” (MOSCOVICI, 2012, p. 48).

A representação não é uma instância intermediária que transfere o objeto do universo exterior para o universo interior do indivíduo, mas sim um processo, que de alguma forma, torna conceito e percepções intercambiáveis porque se engendram reciprocamente. Assim, representar uma coisa, um objeto, um saber, não é apenas repeti-lo, reproduzi-lo, fragmentá-lo ou desdobrá-lo, é reconstituir, modificar, recriar. Para Moscovici (2012, p. 54) a comunicação que é estabelecida entre o conceito e a percepção, onde conceito e percepção se interpenetram, transformam e dão materialidade as abstrações, já que se pode agir com elas. “Uma vez fixadas, as constelações intelectuais nos fazem esquecer que são nossa obra, que têm um começo e terão um fim, cuja existência no exterior leva a marca da passagem pelo interior do psiquismo individual e social”.

Alves-Mazzotti (2000, p. 59, grifos do autor) resume o que Moscovici afirmou: “as representações sociais não são apenas ‘opiniões’ sobre’ ou ‘imagens de’, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” que vão determinar às comunicações, os valores e as ideias que são compartilhadas pelos grupos e por isso modelam as condutas aceitas e/ou desejadas. Segundo Alves-Mazzotti (2010, p. 124), a teoria da Representação Social é uma psicossociologia do conhecimento:

Uma produção mental social, como o mito, a ciência, a ideologia, a religião, distinguindo-se destes, porém, por seu modo de elaboração e funcionamento em sociedades como a atual, marcada pelo pluralismo de doutrinas e de ideias e pela rapidez e complexidade das mudanças. Distingue-se, também, de opiniões e atitudes, por terem estas sido reduzidas, pelo modelo behaviorista, a disposições de resposta.

Moscovici (2012, p. 44) afirma que as imagens mantêm vivo o que nos aconteceu, para além das impressões que os objetos deixam no nosso cérebro, ou seja, elas:

Mantêm vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-la das perturbações da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do ambiente e das experiências individuais e coletivas [...]. Elas operam sempre uma filtragem e resultam de uma filtragem das informações possuídas ou recebidas pelo sujeito tendo em vista o prazer que ele busca ou a coerência que ele necessita.

Para Jodelet (1993), a representação social é uma maneira de nós interpretarmos e pensarmos nossa realidade cotidiana, uma forma de conhecimento social e a atividade mental ressignificada por pessoas e grupos com a intenção de firmar sua posição em relação com situações, acontecimentos, objetos e comunicações conscientes. O social intervém de várias maneiras: no contexto concreto dos indivíduos e grupos; na comunicação entre as pessoas; nas maneiras de apropriação da bagagem cultural; nos códigos, valores e ideologias relacionadas com as classes sociais.

Jodelet (1989, p. 35) apresenta uma definição bastante sucinta de representação social que é consensualmente aceita pela na comunidade científica: “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esse conhecimento

ajuda o sujeito a apreender os conhecimentos da vida cotidiana, a dominar o ambiente, a facilitar a comunicação de fatos e ideias e a se situar ante pessoas e grupos, orientando e justificando seu comportamento em face dos objetos representados e contribuindo para o fortalecimento da identidade grupal. (JODELET, 1993, p. 476).

Conhecido como conhecimento do senso comum ou conhecimento ingênuo, ou natural, é uma forma de conhecimento que se diferencia, entre outros, do conhecimento científico. No entanto, a representação social é tida como objeto de estudo tão legítimo como os demais, devido a sua importância na vida social, pelos esclarecimentos que dá sobre os processos cognitivos e as interações sociais.

6.2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO DAS PRÁTICAS

Baseado no postulado de Moscovici de que *toda representação é representação para um sujeito*, as representações sociais são sociais não só porque o sujeito é um ser social, mas pela função que desempenha como organizadora das condutas e da comunicação social (MOSCOVICI, 2012). Para qualificar uma representação como social não basta definir o agente que a produz, o mais importante é destacar que “a representação contribui *exclusivamente* aos processos de *formação das condutas e orientação das comunicações sociais*” (MOSCOVICI, 2012, p. 71, grifo do autor).

Abric (2001b) afirma que Jodelet e Moscovici na introdução de um número especial para uma Revista Internacional de Psicologia Social consagrada às representações sociais, salientaram que embora o domínio das práticas sociais seja muito importante, este estudo tem sido amplamente subestudado pela Psicologia Social, que geralmente considera que as representações sociais estão associadas a comportamentos automáticos que não estão ligados a construções socioculturais. No entanto, são as práticas sociais que criam as representações e não o inverso. Desde a publicação da obra inaugural de Moscovici em 1961, que introduz a noção de representação social na Psicologia Social, vem sendo realizadas investigações experimentais com objetivo de verificar a hipótese de que os comportamentos dos indivíduos e dos seus grupos não são determinados pelos componentes objetivos da situação e sim por sua representação.

Alves-Mazzotti e Campos (2011, p. 465) afirmam que Moscovici define as representações sociais como formas simbólicas que funcionam de maneira semelhante ao de outras formas simbólicas e que Moscovici faz referência em especial à ideologia, à religião, aos mitos, à ciência e, em algumas situações, à noção de visão de mundo. Portanto, as representações sociais “não estão descoladas do universo exterior dos indivíduos e grupos, ou seja, elas não estão em ruptura com as estruturas sociais”. Ao contrário, a representação social tem um importante papel como sistema de interpretação da realidade e como organizadora de comportamentos e práticas. De acordo com Abric (2001a) as representações respondem a quatro funções essenciais:

1 - Função de saber - As representações sociais nos levam a entender e explicar a realidade, ou seja, como os sujeitos adquirem conhecimentos e os integram em seu quadro de assimilação (o senso comum), em coerência com seus valores e seu funcionamento cognitivo;

2 - Função identitária - As representações também situam os grupos e os indivíduos em seu campo social. A partir das representações os indivíduos são capazes de construir uma identidade social de acordo com os sistemas de normas e valores socialmente e historicamente determinados;

3 - Função de orientação – As representações orientam comportamentos e práticas através de três fatores: (a) definição da finalidade da situação - determinam anteriormente os tipos de relações de acordo com o sujeito e também, possivelmente, nas situações onde existe uma tarefa a ser cumprida, o tipo de estratégia cognitiva que vai ser utilizada; (b) sistema de

antecipação e de espera - uma representação precede e determina a interação, não segue o desenrolar de uma interação e não depende dela; (c) prescrição de comportamento - a representação social faz uma reflexão sobre a origem das regras e das relações sociais e, assim, prescreve comportamentos ou práticas obrigatórias.

4 - Função de justificação - As representações sociais permitem justificar a posteriori decisões tomadas em relação a posicionamentos e a comportamentos. É um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos sujeitos sociais justificar e explicar o porquê de suas condutas em determinadas situações ou em relação a seus companheiros.

Esse autor afirma que a análise das funções da representação social é indispensável para compreensão da dinâmica social. As representações informam e explicam a natureza dos laços sociais intra e intergrupos, assim como as relações dos indivíduos em seu contexto social. Abric (2001b, p. 207,) chama atenção para o fato de que as condições de produção das representações são provavelmente tributárias das práticas sociais, e enfatiza que quase a totalidade dos pesquisadores está de acordo com o princípio de que “as representações e as práticas se geram mutuamente”. É preciso lembrar que a representação, o discurso e as práticas formam o todo.

A existência de uma relação entre representações e práticas sociais é hoje indiscutível. Ao analisarmos qualquer prática social podemos supor que ela é formada por alguns fatores essenciais: as condições sociais, as condições históricas, as condições culturais e as condições materiais em que elas estão inseridas. Assim como, devemos estar atentos ao modo de apropriação dos indivíduos e do seu respectivo grupo, porque os fatores cognitivos, simbólicos e as representações desempenham um papel importante e por isso devem ser considerados. Abric (2001b, p. 213) afirma que: para uma prática social, não imposta, se manter, é necessário que possa com o tempo ser apropriada, ser integrada aos valores, crenças e normas e ser adaptada e transformada. “Qualquer contradição entre as representações sociais e as práticas leva necessariamente a transformação de uma e outra”.

6.3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: PROCESSOS E PRODUTOS

No estudo das representações sociais, o interesse está pautado numa modalidade de pensamento social, tanto no seu aspecto constituído, ou seja, como produto, como no seu aspecto constituinte, que presume a análise dos processos que lhe deram origem: a ancoragem

e a objetivação. Segundo Alves-Mazzotti (1994), quando estudamos as representações sociais como produto procuramos nos apropriar de seu conteúdo e sentido por meio dos elementos que a constituem que são: informações, valores, imagens expressas pelos indivíduos. Esses elementos são obtidos através de análise de documentos, entrevistas, questionários, observações e outros de uso corrente nas ciências humanas e sociais. Porém, para se constituírem como representação esses elementos devem se apresentar como campo estruturado. Ao estudar as representações como processo nos interessa a relação entre as características da representação e as condições sociais de sua produção, o que requer uma “análise de aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo estudado, que possam explicar a emergência de um dado núcleo figurativo, inscrevendo-o em uma rede de significações” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 71).

Moscovici descreve dois mecanismos nesse processo. O primeiro, que denomina ancoragem, tenta ancorar ideias desconhecidas e aproximando-as a categorias e imagens conhecidas, tornando-as familiares. Transformar palavras, ideias ou seres não familiares em palavras habituais, próximas, usuais não é fácil. Para dar-lhes uma aparência familiar é necessário colocar em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento: memória e conclusões passadas. O objetivo do outro mecanismo é objetivá-las, ou seja, dar uma forma concreta em algo abstrato, “transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2010, p. 61).

Moscovici (2010, p. 61) enfatiza:

[...]. Esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. Sendo que as representações são criadas por esses dois mecanismos, é essencial que nós compreendamos como funcionam.

Ancorar significa classificar, dar nome a alguma coisa. Quando não conseguimos classificar algo, experimentamos resistência, distanciamento, pois não conseguimos avaliar e nem descrever para nós mesmos e para outras pessoas. Para superar essa resistência nós colocamos esse objeto ou pessoa em determinada categoria que nos é familiar, assim nós a inserimos em nosso mundo, em nosso contexto. Assim, classificar e nomear são os dois aspectos da ancoragem das representações e “seu objetivo principal é facilitar a interpretação

de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas” [...] (MOSCOVICI, 2010, p. 70).

Em relação ao processo de ancoragem, Jodelet (2005, p. 48) afirma que esta:

[...] como *enraizamento no sistema, atribuição de sentido, instrumentalização do saber*, explica a maneira pela qual informações novas são integradas e transformadas no conjunto de conhecimentos socialmente estabelecidos e na rede de significações socialmente disponíveis para interpretar o real, e depois são nela reincorporadas, na qualidade de categorias que servem de guia de compreensão e de ação (grifos da autora).

Alves-Mazzotti (1994, p. 72) afirma que Jodelet (1990) mostrou como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação e que articula as três funções básicas da representação: “a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais”. Dessa forma, o processo de ancoragem permite compreender: de que maneira a significação é conferida ao objeto representado; de que forma a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influenciam e são influenciados pelos elementos que aí se encontram.

Para Jodelet (1989, p. 20) conteúdo e estrutura são flexionados pelo processo de ancoragem que intervém na formação das representações assegurando sua incorporação no social. A ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite colocá-las de acordo com os valores sociais e dar-lhes coerência. Por outro lado, a ancoragem também “serve à instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para interpretação e gestão do ambiente, e então se situa em continuidade com a objetivação”.

A objetivação, segundo Moscovici (2010, p. 71), “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Objetivar é descobrir a qualidade que representa o modelo de uma ideia ou ser que não tem precisão com fidelidade; é representar um conceito em uma imagem. Moscovici (2012, p. 100) ressalta que a objetivação permite que um esquema conceitual se torne real e substitua uma imagem por sua contrapartida material que resulta primeiramente de um alcance cognitivo: “o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante”. Dessa forma, objetivar significa condensar o excesso de significações pela materialização e assim guardar distância em relação

a elas e também significa transplantar, para o plano da observação, o que era só inferência ou símbolo.

Principal divulgadora da obra de Moscovici, Jodelet procura sistematizar o campo das representações sociais clarificando os conceitos e os processos formadores das representações sociais. Jodelet (2005, p. 48) esclarece que os processos de objetivação e a ancoragem são responsáveis, não apenas pela formação, mas também pelo funcionamento da representação social, que pode ser explicada a partir de suas condições de emergência e de circulação, que são as comunicações sociais e as interações grupais.

Jodelet (1993 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 1994), ao analisar os processos responsáveis pela construção das representações, destaca suas características e fases buscando esclarecer de que forma os mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e como a elaboração psicológica interfere na interação social. Ao definir a objetivação afirma que a mesma é como uma operação imaginante e estruturante que dá corpo aos esquemas conceituais, reabsorvendo o excesso de significações, procedimento esse necessário ao fluxo das comunicações.

Jodelet (1989, p. 19) distingue três fases no processo de objetivação: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. A construção seletiva e a esquematização estruturante manifestam “o efeito da *comunicação* e das restrições, ligados ao pertencimento social dos sujeitos, na escolha e agenciamento dos elementos constitutivos da representação”. A construção seletiva corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e saberes sobre um dado objeto. Ao fazer essa apropriação, as informações sobre o objeto sofrem uma triagem em função dos condicionamentos culturais e do sistema de valores e critérios normativos do grupo a que o sujeito pertence, o que faz com que alguns elementos sejam mantidos enquanto outros ignorados ou rapidamente esquecidos. Na esquematização, a estrutura imaginante reproduz a estrutura conceitual de maneira que proporcione uma imagem coerente e que exprima os elementos que constituem o objeto da representação, permitindo, assim ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é o núcleo ou esquema figurativo. No estudo da psicanálise, o núcleo é representado pelo consciente e o inconsciente visualizados acima e abaixo de uma linha onde se situa o recalque, que dá origem ao complexo. O núcleo figurativo, por sua vez, permite concretizar, coordenando-os, cada um dos elementos, os quais se tornam ‘seres da natureza’.

Jodelet (1993, p. 494) salienta que os processos de objetivação e de ancoragem se referem a elaboração e ao funcionamento de uma representação social, porque mostram que existe uma interdependência entre a atividade psicológica e os condicionantes sociais. Enfatiza a importância do estudo das representações sociais ao analisar os mecanismos sociocognitivos que interferem no pensamento social e oferecem uma excelente alternativa dos modelos de cognição social.

Por fim, Moscovici (2012, p. 261) afirma que foi o exame teórico da representação social que permitiu distinguir os dois aspectos essenciais da mesma, ou seja, a descrição dos processos que a formam e o estudo cognitivo que lhe é singular. E salienta que a descrição e a análise da representação social como sistema puramente cognitivo retiveram a atenção. “Partimos da crítica à tradicional dicotomia indivíduo/sociedade, racional/irracional etc., para sustentar a ausência de fecundidade da oposição entre pensamento científico e pensamento não científico”.

6.4 REPRESENTAÇÃO SOCIAL: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

De acordo com Moscovici (2012, p. 62) ao analisar uma representação como produto é necessário distinguir três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. A informação tem relação com a organização dos conhecimentos que os grupos possuem em relação ao objeto social; o campo de representação nos remete à ideia da imagem, ao modelo concreto e limitado das proposições que expressam um determinado aspecto do objeto que está sendo representado; e a atitude explícita a orientação global, positiva ou negativa em relação ao objeto da representação social.

Segundo Jodelet (1989) no estudo das representações sociais tratamos fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico. Esses fenômenos tornaram-se um objeto central das ciências humanas, por serem fenômenos complexos que são sempre ativos agindo na vida social. Como sistemas de interpretação, as representações administram as nossas relações, tanto com o mundo como com as outras pessoas, orientando e organizando condutas e comunicações sociais. Elas também intervêm em processos como “a difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 1989, p. 35).

Por serem fenômenos cognitivos, as representações sociais associam a pertença social dos sujeitos “às implicações afetivas e normativas, às interiorizações das experiências, das práticas, dos modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que aí estão ligados” (JODELET, 1989, p. 35). Por essa razão o seu estudo contribui de maneira significativa para a aproximação da vida mental tanto individual como coletiva.

Segundo Moscovici (2012, p. 39) a realidade das representações sociais é fácil de ser apreendida, mas o conceito não é, porque as razões para isso são históricas e “as razões não históricas se reduzem a uma única: posição ‘mista’, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos”, o que implica que a representação social seja relacionada com os processos que se constroem numa dinâmica social e psíquica que seja elaborada um sistema teórico, num sistema complexo. De um lado se considera o funcionamento cognitivo e o funcionamento do aparelho psíquico, de outro lado, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam o nascimento, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção. Não podemos perder de vista que o estudo das representações sociais deve articular elementos afetivos, mentais e sociais e integrar junto a cognição, a linguagem e a comunicação, a ponderação das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm.

Segundo Moscovici (2012, p. 166) a representação social quando se torna um sistema de interpretação serve como mediadora entre os indivíduos do mesmo grupo social. Não é uma interiorização vaga e instável, mas sim uma disposição regular e metódica de condutas e percepções. “As informações adquiridas penetram na vida cotidiana e engendram os comportamentos adequados, colocando num contexto diferente as relações entre pessoas e a maneira como são vivenciadas”.

6.5 A ABORDAGEM ESTRUTURAL

A abordagem estrutural das representações sociais, também conhecida como teoria do núcleo central, é um desdobramento da teoria idealizada por Moscovici em 1961, proposta por Jean Claude Abric em 1976 e complementada por Flament, Moliner, Guimelli e Rouquette entre outros colaboradores em todo mundo. De acordo com a abordagem estrutural,

uma representação social é um conjunto organizado e hierarquizado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas - o central e o periférico -, que funcionam como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (ABRIC, 2003a). De acordo com Moliner (1996 *apud* CAMPOS, 2003) a noção de núcleo central que Abric (2003a) apresenta avança a ideia de Moscovici de núcleo figurativo, pois ultrapassa o que é puramente genético e trata da estrutura de uma representação constituída. De acordo com Abric (2003a) a ideia mais importante dessa teoria é que no conjunto das cognições que estão presentes no campo do objeto que está sendo representado, os elementos têm papéis diferenciados.

Na origem dos trabalhos de Abric estão duas características aparentemente contraditórias das representações sociais. “Como as representações podem ser, ao mesmo tempo, rígidas e flexíveis? Como elas podem ser consensuais e fortemente marcadas por diferenças individuais? Para Abric, essa aparente contradição resulta de suas características estruturais e de seu modo de funcionamento” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 20). Essa autora (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 05-06) salienta que:

A ideia essencial de Abric (1994a) é a de que toda representação está organizada em torno de um núcleo central (NC) que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. Os outros elementos que entram na composição da representação são chamados elementos periféricos (EP), e constituem a parte operatória da representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e dinâmica das representações. Sendo mais sensível às características do contexto imediato, o sistema periférico constitui a interface entre a realidade concreta e o NC.

O núcleo central se constitui de um ou de alguns poucos elementos, sempre em quantidade limitada e garante três funções essenciais: (a) função geradora - o significado da representação; (b) função organizadora – a organização interna; (c) função estabilizadora – a estabilidade. Como o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência, segundo Abric (2003a, p. 38) ele resiste à mudança, já “que toda modificação do núcleo central provoca uma transformação completa da representação. Além disso, para que duas representações sejam diferentes, elas devem ser organizadas em torno de dois núcleos diferentes”. Sá (1996, p. 67) também enfatiza essa importância do núcleo central ao afirmar que “sua ausência desestruturaria a representação ou lhe daria uma significação completamente diferente”. Salienta, assim, que caracterizar o núcleo central como subconjunto da representação envolve reconhecer que outras instâncias estruturais, com papéis funcionais complementares ao do núcleo central devem ser reconhecidas.

Segundo Abric (1998) o núcleo central, de um lado, é determinado pela natureza do objeto representado e, de outro, pelo tipo de relação que o grupo mantém com esse objeto e, também, pelo sistema de valores e normas sociais que compõem o ambiente ideológico do momento e do grupo social, bem como as condições históricas. Já o sistema periférico se encontra ligado ao contexto imediato, à história do sujeito, permitindo que a representação se adapte às mudanças de conjuntura (CAMPOS, 2003). O sistema periférico é mais leve e mais flexível. “Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (ABRIC, 2003a, p. 38).

O papel do sistema periférico (SP) é essencial. Ele se organiza em torno do núcleo central e seus componentes são mais acessíveis, mais vivos e mais concretos. (ABRIC, 1998). Seu papel é muito importante e se resume em cinco funções: (a) concretização – os elementos periféricos dependem do contexto, ou seja, resultam da ancoragem da representação na realidade; (b) regulação – papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto; (c) prescrição de comportamentos; (d) proteção do núcleo central – como o núcleo central resiste à mudança, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação; (e) personalização – individualização da representação coletiva (ABRIC, 2003a).

O Quadro I resume essas características da estrutura da representação social.

Quadro 1 Características do núcleo central e do sistema periférico de uma representação:

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
É consensual: Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível e suporta contradições
Resistente às mudanças	Se transforma
Muita pouca sensibilidade ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato;
Funções: Gerador da significação da representação Determina sua organização.	Funções: Permite a adaptação à realidade concreta Permite a diferenciação de conteúdo e protege o sistema central.

(ABRIC, 1998, p. 34).

Para Alves-Mazzotti (2002), por meio da caracterização de sua estrutura e funções de seus subsistemas Abric resolve a suposta contradição entre (a) rigidez, estabilidade, coerência e (b) flexibilidade, sensibilidade às transformações e as diferenciações individuais que qualificam as representações sociais,

A abordagem estrutural das representações sociais surge como um elemento muito importante a ser apreciado na análise de muitas questões de suma importância e que são relativas às ciências sociais como “a compreensão e a evolução da mentalidade, a ação sobre as atitudes e as opiniões, a influência social (seja ela minoritária ou majoritária) e, enfim, a organização interna e as regras de transformação social” (ABRIC, 1998, p. 37).

Finalmente, Abric considera que os dois componentes de uma representação – “o cognitivo e o social - tornam a análise difícil, uma vez que sua construção supõe um sujeito ativo do ponto de vista cognitivo, mas a operação desses processos cognitivos é diretamente determinada pelas condições sociais nas quais a representação se elabora ou se transmite”. A coexistência dessas duas lógicas – cognitiva e social – é que possibilita a compreensão do porquê as representações integram o racional e o irracional e o porquê de tolerar essa aparente contradição. O trabalho feito pelos pesquisadores do grupo de Abric por meio de experimentos de laboratório e de elaboração teórica buscaram demonstrar que as contradições que aparecem são apenas aparentes e que “as representações sociais são sistemas organizados e coerentes” e para isso procuram deixar claro as regras de funcionamento que existem no corte entre os processos cognitivos e a lógica social (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 19).

6.6 PRÁTICAS SOCIAIS, TRABALHO DOCENTE E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Uma questão estudada pela abordagem estrutural, que representa uma relevância bem especial para os professores, assim como para outros profissionais que se interessam em promover mudanças em condutas, é a que se refere às relações entre representações e práticas sociais. “Ao analisar esta questão, Abric (1994a, citado por (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 24) lembra que o termo prática não pode, como frequentemente ocorre, ser aplicado a comportamentos atomizados, não vinculados socialmente”. Abric (2001) propõe que as práticas sociais sejam entendidas como ações socialmente aprendidas e instituídas com relação aos papéis sociais historicamente constituídos.

De acordo com Campos (2003) ainda são pouco estudadas as complexas relações entre práticas e representações, tanto teoricamente como empiricamente. O autor afirma que os estudos sobre a determinação das práticas pelas representações e/ou das representações pelas práticas podem ser classificados em três tipos de estudos: (a) estudos em que as práticas determinam a transformação das representações; (b) estudos em que as representações têm funções determinantes na produção de comportamentos e práticas; (c) estudos que consideram a complexidade das situações sociais reais. Para esse autor o estudo das representações contribui para a compreensão dessa situação, sem, contudo, permitir a formulação de hipóteses explicativas inequívocas.

Villas Bôas e Souza (2010) afirmam que, como as representações sociais são tributárias dos quadros de pensamento preexistentes que se originam em épocas cronológicas distintas e dos determinantes pragmáticos da vida cotidiana em muito contribuem para o estudo das práticas sociais e do trabalho do professor. Pois, como afirma Moscovici (2012) as representações sociais são modalidades de conhecimento particular que funcionam como elaboração de comportamentos e comunicação entre os indivíduos e dessa forma, são alimentadas pelos conhecimentos que tem origem na experiência cotidiana e nas reapropriações de significados historicamente consolidados. Essa reapropriação do passado pela contemporaneidade ocorre em um processo dinâmico em que cada geração vai alterando o sentido e a compreensão dos conhecimentos preexistentes dependendo das construções que cada pessoa ou grupo social faz a partir de sua visão histórica e do seu contexto social.

Ens, Gisi, Eyng (2010, p. 55) também contribuem com essa discussão ao destacarem que na profissão do professor a função social se evidencia porque a atividade exercida pelo professorado é praticada em situações não totalmente rotineiras e dispõem de um corpo de conhecimentos sistemáticos que requerem um período prolongado na Educação Superior, supondo-se um processo de socialização dos valores profissionais, sendo indispensável ao profissional da docência a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática, e salientam: “as representações sobre a profissão do professor, na contemporaneidade podem ser mais bem compreendidas se analisadas na perspectiva histórica de sua configuração”. Afinal, o processo de profissionalização do professor no Brasil, como já discutido, se iniciou pela preparação do professor do primário (hoje anos iniciais do Ensino Fundamental), alcançando os demais níveis de ensino, sempre pautado por polêmicas e resistências sobre a forma de organização da formação desse profissional.

Para o exercício da docência no Ensino Superior é exigida apenas a titulação com a indicação de percentuais de mestres e doutores, preferencialmente na área específica do curso, o que é um contrassenso, porque embora o professor deste nível de ensino seja detentor de maior prestígio e receba maiores salários, “não lhe é ‘exigida’ formação pedagógica” (ibid, p.56). André e Almeida (2010, p. 94) afirmam que existe no Ensino Superior a cultura do individualismo fortemente ligada a cátedra, “o docente universitário é considerado o dono de uma disciplina, o que lhe permite tomar decisões e fazer julgamentos sem que tenha que prestar contas publicamente”. Mesmo tendo sido desafiado na contemporaneidade a investir na produção de experimentações e investigações, o que favorece o trabalho em equipes de pesquisa, o peso do trabalho individual na docência não foi ainda contaminado pelo trabalho interpares.

As mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea alteram a dinâmica das instituições de ensino e se refletem no trabalho cotidiano dos profissionais da docência. Os professores vêm se sentindo desafiados a repensar os conhecimentos, as atitudes, os valores, as práticas. O trabalho está sendo redimensionado. Para compreendermos melhor como se processa esse redimensionamento dos saberes docentes, Tardif (2012) nos esclarece que a questão dos saberes docentes está ligada à questão do trabalho docente no seu ambiente de atuação, na sua organização, na sua diferenciação, na sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com que os professores têm que lidar. As referidas dinâmicas se encontram ligadas ao contexto social no qual a profissão docente está inserida e que acaba por determinar, de diversas formas, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão.

Abric (2011b) afirma que desde que Moscovici introduziu a noção de representação social na psicologia social, se tem realizado muitas pesquisas e investigações experimentais com objetivo de verificar a hipótese de que os comportamentos dos indivíduos e dos grupos não são determinados pelos componentes objetivos da situação e sim pelas suas representações. O que nos leva a acreditar que com a nossa pesquisa poderemos revelar as representações sociais dos professores universitários no exercício da docência. E pretendemos como afirma Campos (2003) encaminhar nossos estudos em prol da transformação das representações dos saberes da formação pedagógica para assim contribuirmos para qualificação da prática docente.

A teoria das representações sociais como instrumento analítico vem contribuindo para a compreensão do trabalho docente, dos saberes da docência, ao analisarem o peso do

contexto tanto na formação como no desempenho do professor. Souza, Villa Bôas e Novaes (2011) afirmam que os resultados das pesquisas feitas têm revelado o valor da teoria tanto como instrumento teórico como metodológico, pois tal teoria possibilita o estudo psicossocial da educação e com isso permite o entendimento dos processos de construção e das condições de transformação do ensino.

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

A pesquisa foi realizada com 54 professores voluntários, sendo que do total de sujeitos 44 professores são da área específica e 10 da área pedagógica. (Apêndice 3). Para identificação das áreas às quais os professores respondentes estão vinculados utilizamos as siglas AP (área pedagógica) ou AE (área específica).

O teste de livre evocação consistiu em solicitar aos sujeitos que escrevessem as cinco primeiras palavras que lhe viessem à cabeça ao ouvir a expressão **saberes da formação pedagógica**. A seguir pediu-se que as numerassem por ordem de importância, da mais importante para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3. Finalmente solicitou-se que justificassem, em um pequeno texto, a importância atribuída a essas palavras.

O tratamento do teste foi realizado com auxílio do *software* EVOC (VERGÉS, 1994)², que identifica os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME)³. Os dados indicaram que os professores citaram 135 palavras, sendo que, destas, 112 eram diferentes. A frequência 6 foi estabelecida como ponto de corte, ou seja, só foram consideradas palavras evocadas por 6 pessoas ou mais, e a frequência intermediária, que separa os quadrantes inferiores e superior foi arbitrada em 11.

Os resultados foram distribuídos em dois eixos ortogonais com as palavras de maior frequência e menor OME situadas no quadrante superior esquerdo, correspondente ao núcleo central (NC). As palavras situadas no quadrante superior direito constituem a “periferia propriamente dita”, já que as do quadrante inferior esquerdo, por força da ambiguidade de suas coordenadas, é de interpretação menos precisa (FLAMENT, 1994).

² Para adequar os dados ao EVOC, as frequências obtidas foram multiplicadas por 2 e, depois de apurados os resultados, revertidas para os dados originais; as ordens médias não foram alteradas. Os resultados apresentados no corpo do trabalho já estão reconvertidos aos valores reais.

³ A frequência (F) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (FM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferenciados à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

Tabela 1 Possível Estrutura da Representação Social de Saberes da Formação Pedagógica						
$f_x \geq 11$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Palavra evocada	f_x	OME <3	Palavra evocada	f_x	OME ≥ 3
	Conhecimento	40	1,800	Prática	26	3,231
	Capacitação	22	1,727			
	Didática	22	2,818			
$f \leq f 10$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Palavra evocada	f_x	OME	Palavra evocada	f_x	OME
	Aprendizagem	20	2,300	Currículo	20	3,400
	Planejamento	18	2,556	Avaliação	12	4,000
	Pesquisa	12	2,833			

No quadrante superior esquerdo se encontram as palavras *capacitação*, *conhecimento* e *didática*, os supostos elementos do núcleo central, uma vez que têm a mais alta frequência e foram mais prontamente evocadas pelos professores. Note-se que o elemento mais evocado, ou seja, o mais saliente, *conhecimento*, tem quase o dobro dos outros dois elementos. O termo em si é vago, mas de acordo com as justificativas, para a maioria dos professores a ele se refere ao conhecimento da ciência que faz parte dos currículos da Educação Básica:

O conhecimento é sem dúvida o principal atributo do professor, só ele forma um bom professor. (Professor 4 AE).

Além de ter estudado há a necessidade do domínio completo do que se pretende passar aos alunos, ou seja, conhecer em profundidade o que se quer ensinar. (Professor 6 AE).

O conhecimento é fundamental, pois sem embasamento teórico a prática pedagógica é inconsistente e equivocada. (Professor 14 AE).

Quando conhecemos os teóricos que embasam nossos estudos adquirimos conhecimento. (Professor 22 AE).

Toda formação requer a aquisição de um conjunto de conhecimentos que lhe proporcionarão a visão da realidade por meio da teoria. (Professor 28 AE).

O conhecimento é necessário para aplicação de forma que o aluno entenda o objetivo do conteúdo. (Professor 31 AE).

Parto do pressuposto de que conhecimento é uma certa receita que o homem já aprendeu e que pode ser usada assim ou ser recriada. (Professor 38 AE).

O conhecimento específico da área de atuação do professor é fundamental para que ele atue no magistério, sem ele, os demais não acontecem. As dimensões do estudo sobre os conhecimentos específicos de cada área, bem como sobre outras demandas da educação também são igualmente importantes, assim como as estratégias de ensino que devem acompanhar a natureza do conhecimento a ser tratado além de dinamizá-lo, problematizá-lo, aproximá-lo do aluno. (Professor 47 AE).

Outra palavra que aparece no NC é *capacitação*. Esta é claramente vinculada à formação continuada em suas diversas formas, e à troca com os pares. Considerando-se que a associação solicitada foi com **saberes da formação pedagógica**, conclui-se que, na visão desses professores esta não se dá na formação inicial, uma visão que aparece ao longo de toda a pesquisa. As falas apresentadas são ilustrativas:

Educação exige muito mais que simplesmente ensinar, precisamos saber lidar com situações, que nos exigem capacitação, especialização. (Professor 19 AP).

Também atrelado ao currículo a formação continuada – uma capacitação - evoca novos olhares sobre a própria formação. (Professor 27 AE).

O profissional deve estar sempre se atualizando para que possa respeitar os sujeitos envolvidos no processo do desenvolvimento/aplicação dos saberes pedagógicos. (Professor 35 AP).

Ao profissional da educação deve ser oferecida a formação continuada. O mundo se transforma e é transformado a cada instante e a educação e todos os seus processos também mudam, portanto, é de suma importância o investimento na formação desse profissional. Algo que deve ser constante, objetivo e com possibilidades de ensinar e aprender em uma relação dialógica [...] em oportunidades de diálogos dentro da unidade de ensino. (Professor 52 AP).

Entendo que em todas as profissões é muito importante formação inicial e continuada, porém no caso do professor é necessário que haja uma constante preocupação com a pesquisa, o estudo, a participação em eventos de cunho científico, etc. [...]. O curso de licenciatura, bem como a continuação dos estudos do professor, precisa estar pautado no desenvolver habilidades, valores, estimular a curiosidade, incentivar

atitudes que ajudem construir seus fazeres pedagógicos e atitudes docentes coerentes com os desafios que encontrará no seu cotidiano escolar. (Professor 53 AE).

De acordo com os sujeitos a capacitação é importante porque assim qualificarão as suas práticas nas trocas com seus pares, provocando novos olhares num mundo em constantes mudanças. Ao chamarem atenção para a capacitação, alguns professores, enfatizam a necessidade de oportunizar diálogos dentro do seu local de trabalho, porque “os colegas são surpreendidos em momentos de formação com os conhecimentos e práticas dos seus pares” (52 AP). Um outro professor afirma que “a formação que se dá pela capacitação favorece a relação de produção que se estabelece entre prática e pesquisa” (5 AE).

Essas falas vêm ao encontro do que afirma Gatti; Barreto e André (2011), que é necessário que os professores formadores compreendam que as competências existem e que eles precisam e devem se preparar para um trabalho formativo que implique o envolvimento em atividades de pesquisas em parceria com os seus alunos, aprendendo a reconhecer e valorizar as competências recíprocas, o que implica numa profunda mudança na cultura profissional acadêmica e no exercício de suas funções.

Didática, o último elemento do NC é considerada como conhecimento técnico, como aplicação de conhecimentos apreendidos para serem reproduzidos como arte de ensinar, como aparece nas justificativas que se seguem:

O conhecimento técnico/reflexivo do ofício da docência reúne saberes filosóficos, sócio-antropológicos, para decisão acerca de metodologias e estratégias que atendam a realidade. (Professor 26 AP).

As habilidades e competências desenvolvidas e conquistadas poderão ser aplicadas por meio de estratégias didáticas. (Professor 28 AE).

A didática, arte de ensinar, é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem em qualquer área do conhecimento. (Professor 34 AP).

Se a escola é a instituição social responsável pela educação formal, será o professor o profissional responsável para mediar toda a situação, utilizando-se da sua didática. (Professor 40 AE).

Acho importante para a formação pedagógica a didática, que conduz para a crítica, para a intervenção e para a libertação de qualquer situação de opressão, tanto do professor quanto do aluno. (Professor 41AP).

A didática se faz fundamental uma vez que ela não passa pelo simples fato de saber como ensinar, mas por um processo muito mais complexo. A didática vai tratar dos preceitos científicos que orientam a atividade educativa e com isso fazer com que esta se torne eficiente. (Professor 45AE).

Podemos perceber em justificativas dos nossos sujeitos a referência a uma didática tradicional quando afirmam que “as habilidades e competências desenvolvidas e conquistadas

poderão ser aplicadas por meio de estratégias didáticas. (Professor 28 AE). De acordo com Libâneo (2011, p. 191), esta didática que se ocupa somente com aspectos instrumentais e prescritivos do ensino-aprendizagem, não leva a fazer vínculos da aprendizagem com o domínio dos procedimentos investigativos e lógicos da disciplina ensinada pelos docentes. Na investigação pedagógica vem se fortalecendo a compreensão de que o trabalho docente implica, necessariamente, “a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, além, obviamente, os métodos particulares da ciência ensinada”.

De acordo com Flament (1994), para uma melhor compreensão do funcionamento do NC é importante compará-lo ao sistema periférico, uma vez que este indica como os elementos centrais se concretizam no cotidiano.

Assim no quadrante superior direito, a primeira periferia, dando continuidade ao estudo do conteúdo da possível representação social dos saberes pedagógicos se encontra um único elemento, com alta frequência e ordem de evocação baixa, indicando que teve posição destacada na hierarquização feita pelos sujeitos: *prática*. Poderíamos dizer que esse elemento tem coerência com os elementos *conhecimento*, *capacitação* e *didática*, pois por meio da prática os conhecimentos adquiridos serão aplicados e testados, pela capacitação os professores poderão colocar em prática os conhecimentos e a didática é reconhecida como a instrumentalização da prática. Mas também se pode verificar que alguns professores consideram que a formação pedagógica se faz na prática, conforme indicam as falas:

Vejamos:

A prática, embora seja adquirida ao longo da profissão, é algo que deve ser considerado pelo professor como parte de sua formação, é por meio da pesquisa da própria prática que o professor pode perceber suas necessidades de formação. (Professor 47 AE).

A prática é o ponto de partida e de chegada da formação pedagógica. (Professor 5AE).

Não penso em saberes da formação pedagógica sem relacioná-las diretamente à prática docente, pois a reflexão sobre estes saberes possibilitará práticas mais qualitativas. (Professor 23AP).

A prática é necessária para possibilitar a aplicação da teoria e contribuir com a aprendizagem proposta para o mercado de trabalho. Ou seja, determina a ATITUDE. (Professor 31 AE).

A prática é que possibilitará ao professor o exercício de sua docência. Em toda esta pesquisa, como veremos adiante, os professores destacam a importância da prática para

aplicação dos conhecimentos aprendidos durante sua formação. Surge, então, um grande desafio que é a necessidade de nos construirmos como professores nas nossas atuações, nos nossos fazeres práticos cotidianamente, nos espaços que compartilhamos com universitários e docentes, entendendo nossas práticas como experiências ricas para reflexão que precisam ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas por meio de um diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo da pedagogia.

No quadrante inferior direito, a periferia propriamente dita, se encontram os elementos *avaliação* e *currículo*, que obtiveram frequência e hierarquização mais baixas. Podemos constatar que esses termos estão associados a conhecimento, capacitação e didática, uma vez que o currículo da formação deve garantir o conhecimento e a capacitação e a avaliação faz parte do processo destinado a verificar em que medida conhecimento, capacitação e didática estão contribuindo para a efetivação da aprendizagem:

O currículo é um saber importante da formação pedagógica como parte do movimento de aprendizagem de forma mais sistematizada considerando também as vivências dos sujeitos. (Professor 8 AP).

A apropriação do “currículo” da escola é fundamental para a constituição da pessoa e do humano, provocando a produção de nossos conhecimentos e saberes. (Professor 18 AE).

É necessário que a organização curricular do estudante esteja ancorada num currículo reflexivo. (Professor 27 E).

Atenção necessária para saber qual a proposta está sendo implementada, entender a sua origem, organização, objetivo, etapas, tipo de público. (Professor 35 AE).

A forma de realizar a aprendizagem participativa se dá por meio da avaliação. (Professor 10)

De nada adiantam essas questões se eu não tiver como premissa a auto avaliação da minha prática. Essa é fundamental para que de fato o aluno aprenda, pois é a partir deste momento que vou passar a entender o como meus alunos aprendem e se de fato estão aprendendo. (Professor 45).

As justificativas para associação de currículo e avaliação a saberes pedagógicos se referem a como estes são importantes para garantir a apropriação do conhecimento por meio de um instrumental didático que lhes tenha sido garantido por meio de capacitações.

No quadrante inferior esquerdo, os chamados elementos de contraste, estão os termos que possuem alta frequência, mas foram hierarquizados nas últimas posições. Esse quadrante

é composto pelos elementos *aprendizagem, pesquisa e planejamento*, que também são coerentes com os elementos do núcleo central, e com *prática*, que se encontra na primeira periferia, especialmente o termo *aprendizagem*, como indicam as falas abaixo:

No resultado que se busca na formação [aprendizagem] não basta apenas o domínio do conhecimento. Um bom professor é aquele que consegue transmitir o que se ensina. (Professor 6 AE).

Os saberes da formação pedagógica precisam ser traduzidos de forma a garantir o direito a “aprendizagem” dos alunos, função fundamental da escola. (Professor 18 AE).

A aprendizagem é um processo contínuo e amplo que deve ser constantemente repensado para que haja uma transição/evolução no conhecimento adquirido. (Professor 42 AP).

Tendo em vista que o motivo maior que leva os alunos à escola é a aprendizagem, é necessário pensar que precisamos constituir meios diferenciados para que os alunos venham aprender. O combate ao fracasso e ao abandono escolar deve ser feito cotidianamente, por meio da oferta de condições mais promissoras para os alunos aprenderem. (Professor 46 AP).

De acordo com esses professores, a *aprendizagem* é garantida na prática da profissão com a transmissão do conteúdo bem feita, em que se possa garantir o cumprimento dos exercícios dados de forma que o conhecimento seja garantido.

O *planejamento* garante que a aula aconteça, permitindo que conhecimentos sejam aprendidos de acordo com o que foi previsto, fazendo uso de estratégias didáticas eficientes que garantirão o conhecimento, como expressam as justificativas dos nossos respondentes:

Porque quando entramos em uma sala de aula o mais importante é como você vai ministrar a aula: Planejar. (Professor 13 AE).

Todo o processo formativo deve ser planejado, sistematizado. Considero o planejamento elemento fundamental para a formação docente. (Professor 28 AE).

Justifica-se pela importância de dar direção ao destino que se quer chegar, tendo a avaliação como ferramenta auxiliar na condução de novos caminhos. (Professor 37 AE).

Me refiro no planejamento não somente como a preparação do plano de ensino, mas ter em mente a estratégia que irá utilizar em cada aula para atingir seus objetivos. Principalmente uma linha de raciocínio que leve ao aluno a aprender mais facilmente e que seja mais lógico para ele. (Professor 51 AE).

O planejamento é fundamental no fazer pedagógico, pois consolida a gestão e estabelece a organização das ações de um coletivo, legitimando o trabalho dos profissionais e da instituição. (Professor 54 AP).

A palavra *pesquisa* evocada pelos respondentes está relacionada aos saberes

pedagógicos englobando todos os demais elementos *conhecimento* que é adquirido na formação para ser transmitido aos alunos, a capacitação que garantirá a aquisição deste conhecimento, a *didática* que garantirá a transposição do conhecimento na *prática*. Assim, pesquisar é fundamental para os saberes pedagógicos, já que a formação pedagógica é feita de pesquisa e a pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento, como justificam esses professores:

A formação pedagógica deve ser perpassada pela pesquisa. É na experiência de pesquisa que o professor realiza sua formação. (Professor 3 AE).

A pesquisa é uma forma de sistematização e reflexão sobre a prática. (Professor 5 AE).

A pesquisa é fundamental para a produção dos saberes. (Professor 17 AE).

Entendo que a formação pedagógica deva primar pelo incentivo e desenvolvimento de um profissional que tenha habilidades e condições de desenvolver os mais variados níveis de pesquisa, considerando que este é um elemento que agrega benefícios e valores ao desenvolvimento de sua profissão. Desde as mais diversas leituras, a intervenção em sua realidade profissional a partir da coleta e análise de dados, entre outros. (Professor 49 AE).

A presença do termo *pesquisa* associada a **saberes da formação pedagógica** parece refletir a importância atribuída pelas novas propostas pedagógicas e pela literatura sobre formação para o magistério e sobre trabalho docente a ideia do professor pesquisador/reflexivo

As abordagens mais qualitativas que seguem complementam e aprofundam a análise da estrutura.

7.2 ENTREVISTA TEMÁTICA

Na análise dos “dilemas” propostos buscamos, após repetidas leituras do material discursivo, identificar as categorias que emergem de cada um deles. Essas categorias são apresentadas a seguir, juntamente com as falas ilustrativas, identificando as áreas às quais os professores respondentes estão vinculados pelas siglas AP (área pedagógica) ou AE (área específica).

7.2.1 Dilema I: Os modelos de formação

Na década de 1930, quando foram criadas as licenciaturas, esses cursos adotaram um modelo que ficou conhecido como “3+1” por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área do conhecimento, mais um ano de formação pedagógica ao final do curso para habilitação à docência. Embora tenha recebido críticas ao longo desses anos esse modelo continua a ser adotado em muitas instituições.

1. A que você atribui a persistência desse modelo?

Dos 30 professores entrevistados, 29 afirmam que o modelo de formação adotado pelos cursos de licenciatura ainda é o 3+1, embora muitas vezes com novas roupagens. Apenas um sujeito acredita que o modelo 3+1 está começando a se modificar e dá como exemplo o trabalho que vem sendo desenvolvido por uma professora da área pedagógica junto ao grupo de docentes das licenciaturas com a preocupação de unir teoria e prática:

[...] A gente vê no curso uma preocupação muito grande para que eles [os alunos] possam ter atividade de campo e muitas dessas atividades são montadas para que o aluno realmente possa estar participando em escolas, levando projetos. A gente tem visitas, eles preparam, eu já os acompanhei preparando. [...]. Então, pela pouca experiência que eu tenho, eu vejo que dentro da universidade, que talvez este modelo já esteja um pouco, não ultrapassado, mas que a gente já tenha, não sei se é esta colocação, mas assim, os alunos estão sempre envolvidos em alguma atividade para que eles apliquem essa teoria na prática. (Professor 04).

Os professores atribuem a persistência do modelo 3+1 aos seguintes fatores: (a) desinteresse pela docência; (b) descontinuidade das políticas; (c) tradicionalismo; (d) modelo capitalista. Falas ilustrativas dessas categorias são apresentadas a seguir:

Desinteresse pela docência

Os resultados obtidos parecem confirmar a constatação de Gatti e Barreto (2009), segundo a qual, a forte tradição disciplinar dos cursos de formação inicial de professores ainda marca a identidade profissional dos formadores e dos formandos levando-os a se dedicarem mais à sua área específica de conhecimento do que às demandas da escola básica.

Em relação à persistência eu não saberia lhe dizer o porquê, o básico da persistência, mas o que eu observo é que parece que eles são distantes da área da educação. [...]. Então, percebo que não há um pertencimento, parece que a afirmação dessa docência do professor ainda é muito desvalorizada. E aí as pessoas teimam em dizer eu sou um geógrafo, eu sou um biólogo. E ainda não tem essa formação da docência, que eu acho que vem estigmatizada com o tempo. (Professor 9 AP).

É por isso que este modelo persiste, ele persiste porque ele atende a quem?! Não é a formação do professor, não atende essa formação. Ela atende ao que historicamente se instituiu no que seja o curso de licenciatura de composto de matemática, de formação matemática, e que este curso é também do que significa saber matemática. (Professor 10 AP).

Eu penso que os cursos de licenciatura ainda não perceberam que a formação pedagógica é o que instrumentaliza a prática dele. Para eles, o saber específico por si mesmo já dá conta e o que vem depois no cotidiano da prática a pessoa meio que 'se resolve'. E eu percebo que isso ainda não foi quebrado. (Professor 6 AE).

Algumas respostas evidenciam a afirmação de Gatti e Barreto (2009), de que a permanência do modelo 3+1 é sustentada pelos formadores das áreas específicas que estimulam o academicismo, superenfatizando seu próprio campo teórico e desvalorizando os saberes pedagógicos como não sendo conhecimentos científicos, fundamentados por teorias.

Não é uma crítica aos professores ou à pedagogia, mas é uma crítica no sentido de que eles [os professores da área específica] acham que não precisam disso. Eles acham que saber o conteúdo e ser uma pessoa dinâmica já preenche todos os requisitos para ser um professor. Afinal, é compreensível porque quem domina o conhecimento científico daquela área de saber, daquela ciência, será um excelente professor. (Professor 26 AE).

A especialização é um aspecto valorizado do conhecimento, essa visão mais ampla, mais geral do conhecimento é algo que se vem buscando muito recentemente. Então acho que pode ter relação com essa valorização do que é específico, essa força da especialização, como se a parte pedagógica fosse um complemento. Então ele tem uma bagagem grande de conteúdo, mas não tem a preocupação com esse saber pedagógico. (Professor 24 AP).

Há um excesso de academicismo entre os professores de licenciaturas que ficam no campo teórico, científico, ou seja, nas matérias específicas deles, então fica um certo preconceito com a área didática. Eu vejo que muitos alunos resistem em falar que serão professores e só falam isso perto do final do curso, porque eles não são incentivados a serem professores. Muitos colegas que dão aula em curso superior muitas vezes não falam que são professores, eles se definem pela profissão em que foram graduados. [...]. Então eu vejo a academia assumindo que está formando professores e não estão, formam profissionais da ciência que eles estão cursando. (Professor 13 AE).

Segundo os professores, grande parte dos alunos não entra num curso de licenciatura com o desejo de ser professor, entra objetivando ser profissional de uma ciência específica, porque essa ciência é valorizada. Aparentemente, também para eles, a formação pedagógica não é conhecimento científico; trata-se de um saber intuitivo e por isso não precisa de formação:

Quem procura curso superior em licenciatura, está mais preocupado com o conteúdo da área que ele procurou do que propriamente a dimensão educativa desse curso. Muitos criticam muito essa formação pedagógica, porque acham que dar aula, que ensinar é uma coisa quase que intuitiva. (Professor 15 AE).

Mas mesmo aqueles que pretendem se dedicar à docência e gostariam de vê-la presente desde o início do curso, ainda não têm tido essa oportunidade. Um dos professores participantes desta pesquisa enfatizou que, mesmo tendo se formado recentemente (2007) e tendo por objetivo, desde o início, ser professor, sua formação foi bem marcada pelos conteúdos específicos da sua área de estudo:

No meu curso de origem, na UFRJ, a gente fazia o ciclo básico e depois partia para as disciplinas de escolha: bacharelado ou licenciatura. A licenciatura era dissociada e realmente é muito ruim esse tipo de dissociação entre o que é professor e o que é biólogo, quando, na verdade, nós somos professores de biologia, e era isso que eu desejava. (Professor 11AE).

Outros professores trazem para a discussão a questão de poder, afirmando que o modelo 3+1 se mantém por ser aquele que preserva um espaço privilegiado aos conhecimentos da área de conteúdo específico:

A forma que a ciência constrói esse conhecimento específico, evidentemente irá se expressar também na forma de como essa ciência será ensinada. E na medida em que você tenta estabelecer um campo de poder onde você tenta preservar a epistemologia dessa ciência, não só no sentido de como os educandos aprendem, mas em como eles vão ensinar depois de formados, afirma o poder dessa ciência. O modelo 3+1 parece mais interessante, porque você terá uma estrutura fragmentada onde haverá todo um espaço necessário, toda proteção onde esse modo peculiar como essa ciência constrói seu próprio conhecimento e repassa esse conhecimento fica garantido, fica mais bem definido uma vez que ele é isolado do bloco da pedagogia. [...] A pedagogia entraria num momento em que essa base, essa ideia de como ensinar ou o que é ensinar segundo a epistemologia da ciência estudada já tem garantido o seu espaço de poder e solidificou. (Professor 16 AE).

Da parte do sujeito que vive o processo de formação, eu acredito que ainda há um ressentimento de dedicar esse um ano à formação pedagógica, afinal o poder ainda está na ciência específica, responsável pelos conteúdos específicos, e é nisso que ele acredita. (Professor 21 AE).

O desinteresse pela docência, explicitado por 12 dos 30 entrevistados, ocorre porque a maioria dos professores e alunos das licenciaturas parece não estar interessada no magistério, tendo buscado o curso pela área de conhecimento específico. Ser especialista numa ciência lhes dá mais *status* do que ser professor, fato que é reforçado pela sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, não surpreende que os alunos não se preocupem por terem só um ano dedicado à formação docente, pois fazem a licenciatura apenas como uma forma de garantirem empregabilidade caso não consigam emprego na sua “especialidade”, ou seja, como biólogos, historiadores, químicos, físicos. Esse desinteresse pela docência irá se repetir ao longo dos outros dilemas, como veremos mais adiante.

Descontinuidade das políticas

Aguiar e Scheibe (2010) chamam atenção para o fato de que a formação e a valorização dos profissionais da educação no âmbito das políticas públicas constituem processo complexo, dada a nossa história educacional, que ora revela o caráter centralizador dessas políticas, ora o seu caráter descentralizador, num percurso de descontinuidades, o que dificulta as tentativas de mudança. Em consonância com essa afirmação, 10 dos 30 professores participantes de nossa pesquisa atribuem a permanência do 3+1 à ausência de continuidade das políticas educacionais, afirmando que estas são aleatórias, mudando ao sabor das prioridades dos Governos, o que indicaria que educação não é, de fato, prioridade:

Não temos uma política de continuidade, a política educacional brasileira é de descontinuidade. Então com uma descontinuidade, há uma falta de projeto, conseqüentemente fica o modelo que se instalou nesse período [década de 1930] que foi sendo fortalecido pela questão da formação de professores no geral. (Professor 1 AP).

Acho que no Brasil todas as mudanças são muito demoradas. No Brasil isso tem uma carga demorada no que diz respeito à educação, por conta mesmo da história da constituição da educação, dela não ser algo prioritário. [...] O que se refere à política e o que se refere à escola é difícil por isso, porque não tem um processo de continuidade e de debate dessa história. Nós vamos reproduzindo, e vai um formando o outro dentro de um modelo que vai persistindo. (Professor 7 AP).

Para alguns, essa falta de continuidade faz com que se arranje formas de burlar a legislação, uma vez que não vale a pena o esforço de mudar práticas em função de diretrizes que em pouco tempo serão substituídas. Flament (1994 *apud* CAMPOS, 2003, p. 23), ao tratar do papel das práticas na transformação das representações sociais afirma que a representação social só muda se os sujeitos percebem que a mudança proposta terá permanência; mas, se eles consideram que ela é reversível, temporária, não haverá mudança em sua representação; apenas “os elementos novos e discordantes vão ser integrados na

representação através de uma transformação no sistema periférico”. Uma vez que a representação, “condição das práticas” não muda, as práticas também não mudam.

No sentido das tradições, elas são muito difíceis de serem superadas. Essas regras quase de conduta, e será que não é isso que está por trás? Regras de condutas morais, estas tradições que ainda estão arraigadas num certo conjunto de crenças que fazem com que se tenha consciência de uma nova prática, mas esta nova prática ainda não foi incorporada na ação? (Professor 3 AE).

Ainda deve haver muitos defensores desse modelo que resistem e de alguma forma, mesmo havendo uma nova legislação, conseguem burlar, conseguem fazer alguma coisa que não fique evidente esse 3+1, mas também que não atenda a essa parte pedagógica integrada. (Professor 2 AE).

A lei diz que tem de ser feito, mas não tem um trabalho anterior. A educação vai mudando e as pessoas vão dando um ‘jeitinho’ para fazer ‘acontecer’, mas essencialmente fica furado. (Professor 14 AP).

Eu fico pensando, por exemplo, que, se o professor universitário do curso de história foi formado no modelo 3+1, para ele será muito complexo superar isso na prática com os alunos, pois ele não teve uma formação pedagógica mais consistente para que ele pudesse fazer isso. (Professor 9 AP).

Então esse modelo 3+1 persiste porque as pessoas não querem mudar, não querem ter trabalho de reestruturar, de refazer, é melhor deixar como está. (Professor 18 AE).

Outro argumento usado pelos professores para explicar a permanência do 3+1 é a falta de um amplo debate a respeito das políticas públicas para a educação. Mudam-se as leis, mas não se ouve quem será responsável por sua implementação. Assim, a educação é pensada por uns e executada por outros:

Não existe um processo de formação do professor, de quem forma o professor e de quem está fazendo a legislação para que ocorra efetivamente essa mudança. Quem está legislando faz isso dentro da lógica administrativa, ou seja, faz uma lei, mas não muda o que o professor pensa, a sua prática política e pedagógica. (Professor 17 AE).

Outras críticas mencionadas se referem a metas inadequadas à solução dos problemas existentes, a ausência de uma concepção de educação e de profissional da educação, e, principalmente, a falta de compromisso com a formação do professor:

Acho que é a falta de um trabalho mais sério, de um trabalho que valorize a formação do professor, para que se tenha realmente um ‘norte’, uma diretriz para que se comece a pensar essa formação do professor no Brasil com um pouco mais de seriedade. Eu acho que falta essa sistematização nos cursos de licenciaturas, falta discutir nos fóruns, nos seminários de educação essas questões que venham alinhar essa formação, para, a partir de então, saber como será essa formação de professores

a curto, médio e longo prazo e definir que tipo de professor se quer formar daqui a 20, 30 ou 50 anos. (Professor 8 AE).

Não se muda a concepção. É como se fosse uma brincadeira de botões, você troca o botão de lugar, ou “bota” mais botões de uma mesma cor, mas você não mexe no que seja a disciplina, na essência da disciplina, a concepção continua sendo a mesma, então não adianta, não mudou nada. Agora mesmo, estamos com um currículo novo, aumentou a carga horária, sim e daí?! [...] O que tem que modificar é a abordagem que está sendo dada ao conteúdo, isso não muda porque para mudar isso, você tem que mudar a concepção do que seja a matemática e isso não muda. (Professor 10 AP).

Me parece que esse modelo de formação de professores é um modelo mais tecnicista, onde tem um problema de políticas públicas. Então como fazer formação numa perspectiva diferenciada se não temos uma política efetiva nos municípios, no estado e nas diferentes esferas? Esses modelos estão travados por falta de políticas para que pensem uma formação de professores, que pensem numa educação com mais seriedade e com base para alavancar a própria história do país. (Professor 20 AE).

A descontinuidade das políticas públicas, as mudanças que não se sustentam quando novos grupos chegam ao poder, gera nos profissionais da educação uma imobilidade, um engessamento, por não acreditarem que as mudanças serão efetivas, e sendo assim não vale o esforço. A formação continua favorecendo a repetição, a mesmice deixando a desejar nos aspectos de criatividade, de reflexão e de crítica. Preocupadas com essa questão, Aguiar e Scheibe (2010) alertam que as políticas públicas precisam contemplar, de maneira mais efetiva, soluções estruturais, para poderem ir abolindo, aos poucos, as ações emergenciais, que têm se mostrado pouco efetivas para garantir uma formação teórico-prática consistente.

Tradicionalismo

Muito do que aparece nos discursos como tradicionalismo resulta, como foi visto anteriormente, da descontinuidade das políticas e não caberia repetir aqui. Mas vale assinalar que algumas falas evidenciam que o modelo 3+1 foi tão naturalizado, que passou a ser visto como “a forma mesma” de se organizar a formação de professores. Cabe também lembrar que a maioria dos professores atualmente em exercício nas universidades foi formada nesse modelo e parece não ter tido oportunidade de refletir sobre outros arranjos curriculares, o que os leva a naturalizá-lo. E, para alguns professores, o modelo 3+1 não se modifica porque dá trabalho pensar diferente do que vem funcionando por tantos anos. As falas que se seguem são ilustrativas:

Eu acho que permanência do modelo 3+1 se deve a um sistema conservador. É um sistema que acomoda as pessoas, parte do setor tem medo de se aventurar em algo

novo, de explorar. Eles preferem um modelo mais antigo, mais conservador que para alguns sempre deu certo. (Professor 22 AE).

Eu não sabia que existia um modelo de formação que contemplava 1 ano de conhecimentos pedagógicos. Sinceramente nem sabia que era isso tudo, porque o que se fala na sala dos professores licenciados é que vem uma 'materiazinha' pedagógica que ninguém dá importância. Eles já começam não dando importância. Então quando você me fala que o licenciado tem um ano de formação pedagógica eu até me surpreendo, porque quando eu pergunto a eles não é isso que me dizem. (Professor 25 AP).

Modelo capitalista

A persistência do modelo 3+1 também foi atribuída ao modelo capitalista por alguns dos participantes. Em muitos casos, o discurso não parecia ter surgido de uma reflexão sobre a questão dos modelos de formação, por ser muito genérico e/ou eivado de clichês, pronto para ser usado em qualquer situação.

Eu acho que esse modelo ainda está forte por isso, por causa do modelo da sociedade. A gente ouve muito se falar em sociedades desenvolvidas, como os japoneses, mas acredito que eles deram certo no mundo capitalista, porque são muito técnicos, objetivos. Então há uma coisa cartesiana, 'faça isso e chegue àquilo'. E eu acho que isso ainda prevalece nos cursos de licenciatura de uma forma geral. (Professor 14 AP).

Alguns respondentes nem mesmo conseguiam se situar no tempo histórico, como o professor 21 que associa o problema ao período de ditadura:

Acho que nesse período da história podemos retratar um pouco da ditadura, principalmente, onde tivemos uma imposição de cursos técnicos e de alguns modelos pré-estabelecidos e a partir daí se tem para atender um desenvolvimento. Então no meu ponto de vista, não há projeto de educação para o país, há um modelo vigente por interferências de um contexto mundial como produtos de venda pré-estabelecidos. Então esse saber ficou muito prejudicado pela questão técnica, por um período da história que vivenciamos esse processo de desenvolvimento. (Professor 21 AE).

O Dilema I propôs uma segunda questão:

Afirmávamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais, que procuraram modificar o modelo 3+1, aumentando a carga horária da formação pedagógica e prescrevendo que esta fosse articulada aos conteúdos específicos da área do conhecimento, na prática, vinham dando origem a uma imensa diversidade de propostas curriculares. E perguntávamos: por que você acha que isso vem acontecendo?

Dos 30 sujeitos da pesquisa: (a) afirmaram que as prescrições legais esbarram em interesses instituídos (N=8); (b) atribuíram o problema ao tempo histórico insuficiente (N=5); (c) disseram que era porque a educação é vista como mercadoria (N=4); (d) não souberam responder (N=13). Esses temas serão detalhados a seguir.

Prescrições legais esbarram em interesses instituídos

Gatti (2011, p. 208) afirma que, nos anos subsequentes a 2002, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, ajustes parciais começaram a ser feitos, porém, ainda se verifica, “nas licenciaturas dos professores especialistas, a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica”, apesar de termos orientações mais integradoras quanto à relação ‘formação disciplinar *versus* formação para a docência’. Tal situação fica evidente nas respostas da maioria dos sujeitos desta pesquisa. Pelo fato de não serem as disciplinas pedagógicas vistas como importantes para a formação docente, os professores participantes consideram que os docentes das licenciaturas, em particular os das áreas disciplinares, não se esforçam para dar mais espaço às disciplinas pedagógicas, “dá-se um jeitinho, mas não se atende ao espírito da lei”:

Eu acho que eles [os professores das áreas disciplinares] encontram uma rota de fuga, para fugir exatamente da questão pedagógica que continua não sendo importante para eles, ao mesmo tempo em que é necessária. Eles sentem a necessidade, mas de forma que o problema não é deles. (Professor 25 AP).

É destacado pelos professores em nossa pesquisa que qualquer mudança na estrutura dos cursos de formação de professores encontra forte resistência nos interesses instituídos na universidade, “o que dificulta pensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação, de fato, de um formato novo” (GATTI, BARRETTO, 2009, p.38). As falas que se seguem são ilustrativas dessa questão:

A primeira coisa é que esse pacote dentro das universidades federais não tem uma força de se implantar. Você tem que seguir a lei, mas as pessoas, antes de colocar aquilo em prática, vão tentar adequá-la aos interesses daquele grupo. [...]. Então eu vou pensar formas de atender a esse pedido de mudança, mas garantindo aquilo de que eu não abro mão de forma nenhuma. (Professor 16 AE).

Ainda que a gente tenha que fazer certas integrações e a mecânica das estruturas tenha mudado, eu preciso garantir que o jogo político seja favorável aos interesses que eu já tinha antes. (Professor 15 AE).

Então na medida em que vem essa legislação dizendo que precisa funcionar de uma forma mais integrada, [...] as pessoas que estão dentro da universidade sabem avaliar isso muito bem. Ainda que elas tenham que mudar questões estruturais, talvez elas consigam fazer essas mudanças sem que elas comprometam os interesses que já existiam anteriormente. Então, elas vão pensar formas de atender a esse pedido de mudança, mas garantindo aquilo que não abrem mão de forma nenhuma. (Professor 7 AP).

Outros professores acreditam que os currículos são pensados por especialistas da área específica e por isso não existe preocupação com a formação pedagógica.

Eu acho que quem monta o currículo de um curso, talvez não seja uma pessoa ligada na área da formação pedagógica. Então o que acontece, ele é um biólogo, ele não é um especialista em educação, é um biólogo que vai montar o currículo. (Professor 11 AE).

Tempo histórico insuficiente

Alguns professores consideram que o tempo histórico para uma mudança efetiva é ainda pouco, uma vez que as DCN só começaram a ser promulgadas a partir de em 2002. Além disso, há muitas outras discussões em pauta:

Essa é uma das discussões. Por exemplo, aqui na universidade tem a questão da diversidade, não é? de gênero, que traz uma discussão. [...] E também a questão cultural, eu acho que as exigências de cada espaço, de cada tempo vem trazendo essas discussões de acordo com a necessidade. (Professor 9 AP).

Porque primeiro para que esse grupo de profissionais que foram formados entenda o que seriam essas diretrizes e começar, de alguma maneira, a formar esses profissionais e essas gerações que estão sendo formadas nessas novas diretrizes possam incorporar. Então eu acho que ainda está dentro desse tempo histórico. O melhor seria que isso acontecesse com maior rapidez, mas essas políticas públicas não contribuem para que isso ocorra. (Professor 6 AE).

Acredito que é falta de ousar numa possibilidade de construção nova do currículo nesse novo momento. A importância de ter uma formação pedagógica para esse momento atual da educação, onde todos estão na escola. (Professor 12 AP).

É curioso notar que a pergunta procurava saber como os professores explicavam a imensa diversidade de propostas curriculares para a formação de professores, o que é surpreendente uma vez que se trata de formar, basicamente, um mesmo profissional. No

entanto, as respostas, principalmente essas que falam do tempo histórico, continuaram tentando explicar a permanência do modelo 3+1. O que se pode depreender dessa vinculação é que o 3+1 está tão naturalizado que participantes da pesquisa não conseguem encontrar uma explicação para a dispersão encontrada nos currículos, a não ser a de que é muito difícil pensar um modelo alternativo.

Educação como mercadoria

Segundo quatro participantes da pesquisa, com a expansão das universidades particulares e a pressão constante por mais alunos, os currículos são pensados de forma a atingir um número cada vez maior de pessoas, atendendo, de maneira mais abrangente, o mercado de trabalho. Nesse sentido, segundo esses professores, a educação seria vista como mercadoria, pois o objetivo é atrair o maior número possível de alunos e, se vão estar aptos a trabalhar com a docência não é prioridade. Assim os currículos servem de atrativo, e não são pensados com vistas a favorecer a profissionalidade docente:

Vou dar o exemplo da educação física, o número de disciplinas vai de acordo com o interesse da instituição, com o tipo de egresso que se quer ter, porque na realidade o papel aceita tudo, mas o mercado de trabalho ou a manutenção desse curso vai depender da aceitação dele nesse mercado. (Professor 18 AE).

Então, se hoje tem tantos currículos isso vem das muitas possibilidades que estão abertas nas brechas da lei, no próprio jogo de interesses que existe e na transformação da educação em mercadoria. (Professor 20 AE).

De acordo com Gatti e Barreto (2009) para que haja mudanças significativas na formação de professores é necessária uma revolução na estrutura das instituições formadoras e nos currículos. A formação de professores não pode ser pensada apenas a partir das ciências e seus múltiplos campos disciplinares, como defende a maioria dos professores participantes deste estudo, mas a partir da função social própria à escolarização onde o conhecimento acumulado deve ser ensinado concomitantemente com os valores e com práticas necessárias à formação do cidadão.

Com base nos dados apresentados podemos constatar que não se está formando o profissional da educação, o professor, forma-se o bacharel de uma área específica, o que nos permite inferir que o modelo 3+1 ainda é o mais utilizado nas licenciaturas e que, por falta de discussão e falhas de formação, os professores não se sentem à vontade para implementar

mudanças significativas em prol da profissionalidade docente. Nesse sentido, podemos reiterar a naturalização desse modelo, já que os professores que participaram desta pesquisa não conseguem explicar a dispersão encontrada nos currículos, evidenciando a dificuldade de se pensar em alternativas.

É possível, também, constatar um claro desinteresse pela docência; a maioria dos entrevistados não demonstra um real interesse pelo magistério, considerando a busca pelos cursos de licenciatura como uma possibilidade do bacharel conseguir empregabilidade, ou seja, como uma ‘carta na manga’ para enfrentar o mercado de trabalho. Os saberes pedagógicos, tema do nosso estudo, são desconsiderados e a relevância dos conhecimentos ainda está nos conteúdos específicos das áreas de conhecimento e apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais prescreverem o aumento da carga horária da formação pedagógica e determinar que os conteúdos específicos venham articulados aos pedagógicos, isso não vem acontecendo.

7.2.2 Dilema II: Racionalidade técnica x racionalidade prática

No modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação priorizam um conjunto de disciplinas científicas e de conhecimentos pedagógicos que o futuro professor deverá aplicar às situações de aula. No modelo da racionalidade prática, a escola não é apenas um *lócus* de aplicação de conhecimentos e sim de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados na prática. Propõe-se as seguintes perguntas; (1). Que vantagens e desvantagens você vê em cada uma dessas racionalidades? (2). Qual delas você acha que é mais aceita pelos docentes das licenciaturas? Por quê?

1. Que vantagens e desvantagens você vê em cada uma dessas racionalidades?

A racionalidade técnica é a que apresenta mais vantagens e é também a mais aceita na perspectiva dos nossos sujeitos. As respostas dos 30 sujeitos envolvidos ficaram divididas em duas categorias: (a) racionalidade técnica (N=20); (b) racionalidade prática (N=10). As categorias identificadas em cada uma dessas racionalidades são apresentadas a seguir:

Racionalidade técnica

Conhecimento científico como base do ensino

Os professores entrevistados defendem a racionalidade técnica porque veem nela a vantagem de priorizar o conhecimento teórico/científico a base para o exercício da docência.

[...]. Através dessa racionalidade técnica é que eu vou ter o conhecimento mais teórico não é isso? Esse fundamento é a base. Então eu acredito assim, a racionalidade técnica pelo o que eu estou entendendo, ela tem uma importância grande até para direcionar o profissional de que maneira ele de repente, através da literatura, de artigos, teses, de que maneira ele pode lidar com uma determinada situação, e a partir dali, ele criar um conhecimento básico. Dali ele pode conseguir aplicar, não é? Porque ele já tem um conhecimento, é isso? (Professor 4 AE).

Eu vejo mais vantagens na racionalidade técnica. Eu acho que as duas são importantes, mas de qualquer maneira o conhecimento é a disciplina teórica, o conhecimento por trás disto. Então eu acho que o conhecimento técnico, teórico é uma coisa importante fica bem sedimentada. (Professor 2 AE).

O técnico é necessário? Claro que sim, precisamos saber das coisas epistemologicamente, só que às vezes não temos a base ou o momento necessário para discutir ideias. Então a realidade a prática é a única forma que eu tenho de materializar aquilo que eu tenho como conhecimento. (Professor 18 AE).

Conhecimento mais sólido

Outros sujeitos argumentam que a maior importância da racionalidade técnica é que ela garante a apropriação de conhecimentos científicos que foram historicamente armazenados pela humanidade:

Essa formação na racionalidade técnica tem como vantagem a formação mais sólida dos conhecimentos que a humanidade já acumulou. Um profissional formado nessa perspectiva vai ter um conhecimento mais amplo e uma compreensão de muitos fenômenos, de muitas etapas e muitos processos que ocorreram na humanidade dentro da área dele e esse saber é muito importante, então acho que isso é uma coisa positiva. (Professor 24 AP).

2. Qual dessas racionalidades você acha que é mais aceita pelos docentes das licenciaturas? Por quê?

Quando responderam a esta questão, dos 30 sujeitos, 20 afirmaram que seus colegas defendem a racionalidade técnica porque é essa que garante o conhecimento teórico-científico indispensável para o exercício da docência:

Conhecimento científico como base do ensino

Eles [os professores das licenciaturas] acham que a racionalidade técnica é mais importante, porque se trata do conteúdo, que é aprender aquelas teorias. Eles não pensam em racionalidade prática, mas quando eles chegam para dar aula no ensino médio e/ou ensino fundamental a gente vê que não é a parte técnica a mais importante, porque você quase não consegue dar aquele conteúdo, você fica o tempo inteiro tentando contornar. Enfim, é outra realidade. (Professor 11 AE).

É quando se fala de uma racionalidade técnica, com certeza eu tenho que saber o que eu vou fazer, como que eu vou trabalhar. Na segunda [racionalidade prática] não que eu não precise, porque teoria e prática não tem como dissociar, mas eu acredito que quando pensamos na construção do conhecimento na escola para vermos se funciona ou não funciona eu aplico o que aprendi na técnica, aí vou testar isso para ver, se não funcionar depois eu vejo e reformulo. (Professor 15 AE).

Eu considero mais o primeiro ponto [racionalidade técnica] em que você absorve o conteúdo e o aplica no seu dia a dia, que é uma tendência moderna, o conteúdo só é interessante quando você aplica no seu dia a dia, fora isso não tem muita importância para o aluno. (Professor 19 AE).

Os docentes das licenciaturas querem que os alunos pratiquem muitas listas de exercícios, e que façam muitos cálculos para depois isso ser cobrado. [...] Então é muito complicado, porque a gente está num sistema hoje, onde ele estuda para fazer a prova, então ele desenvolve competências, desenvolve estratégias para poder fazer uma boa prova e não para aprender matemática e os professores corroboram isso. (Professor 10 AP).

Vinculação à tradição científica

Outros afirmaram que racionalidade técnica é fundamental por sua vinculação à tradição científica, além de favorecer a inserção no mercado de trabalho:

Eu acho que é a racionalidade técnica, porque ela terá a seu favor todo o escopo de uma tradição científica. A racionalidade prática exige um desenvolvimento curricular muito diferenciado e isso não se dá conta do saber fazer. Já a racionalidade técnica, eu acredito que seja mais aceita por ela ter toda uma estrutura secular a seu favor, da própria composição disciplinar das ciências e do que a sociedade imagina que é um profissional. Então essa racionalidade técnica pela aproximação com o título científico vai criar um status para esse formando que interessa a ele no mercado, como também um interesse do mercado nele. Então acho que a racionalidade técnica é a mais aceita. (Professor 16 AE).

Reflexo da ideologia capitalista

Para alguns, a racionalidade técnica é um reflexo da ideologia capitalista, em que o homem é apenas uma peça da engrenagem:

A questão da racionalidade técnica perpassar o espaço da educação é por conta hoje da organização social, tudo gira em torno do mercado. Então, o Deus hoje da sociedade é o dinheiro, você só tem cidadania quando você faz parte desse mercado. Então como hoje a orientação econômica é a flexibilidade, a racionalidade, então isso termina adentrando o espaço da educação. Assim percebemos que estamos travados dentro do modelo tecnicista. Temos dificuldade de criar, parece que ficou uma divisão social do trabalho docente, o que cria e o que executa, e consequentemente isso vai achar espaço na área de formação dos professores. (Professor 1 AP).

Então eu diria o seguinte, que nós vivemos parte dentro de uma racionalidade técnica, científica e essa racionalidade tem uma função imediatista, no sentido de fazer as coisas funcionarem e de fazer o homem realizar o que ele precisa na sociedade, ou seja, ela obedece a uma dinâmica maior da própria sociedade no qual o homem é apenas uma peça, então não há uma preocupação com o homem e sim uma preocupação com que ele faça as coisas acontecerem no interior da sociedade. (Professor 30 AE).

Privilegia os saberes disciplinares

Uma grande parte dos professores prefere a racionalidade técnica porque ela privilegia os saberes disciplinares em detrimento dos pedagógicos:

Eu acredito que eles preferem a racionalidade técnica, pela dificuldade de considerar a parte pedagógica importante. As metodologias, a didática são conhecimentos pedagógicos muito importantes que eu já vi professores de história, geografia, matemática, física desconsiderar por achar que o que eles sabem é mais importante, por pensar: 'eu sei eu ensino e o aluno aprende'. Se alguém que sabe ensina, alguém que não sabe aprende. (Professor 24 AP).

Preferem a racionalidade técnica. Tanto é que eles brigam por uma carga horária maior da formação deles do que da parte pedagógica. Quando se aumenta uma carga horária de conteúdo pedagógico eles se ressentem pensando que poderiam estar usando aquele momento para aprender algo na física, na matemática, como se os conhecimentos pedagógicos fossem desnecessários. (Professor 23 AP).

Eu acho que é a racionalidade técnica. Pelo menos a experiência que eu tive na filosofia na UFES acho que era mais técnica, havia muitos professores até avessos às disciplinas pedagógicas, [...] porque o conhecimento científico está na racionalidade técnica. (Professor 22 AE)

Agora, o que eu percebo nos professores que chegam para a educação básica e que têm licenciatura, é que eles trabalham com a racionalidade técnica, são conteudistas, cientificistas. (Professor 28 AE).

Comodismo

Alguns dos nossos sujeitos alegam que a preferência pela racionalidade técnica se dá por comodismo, por ser mais fácil, uma vez que se trata de um formato a que já estão acostumados; afinal, grande parte deles foi formado dentro desta racionalidade.

Eu acredito que a maioria prefere o primeiro [racionalidade técnica] porque é mais cômodo, eu vejo as pessoas acomodadas nesse sentido. É pouca produção e fica só restrita à faculdade, alguns realmente por desinteresse e outros pelo excesso de trabalho, porque precisam ministrar várias aulas por semana. Agora, as pessoas das humanas pode ser que prefiram a prática, embora ache que é complicado. (Professor 19 AE).

A racionalidade técnica sem dúvida, porque ainda partem muito desse princípio: eu te dou um modelo e você executa, eu te dou uma receita e você coloca em prática. (Professor 14 AP).

Alguns respondentes salientaram que os professores das exatas veem mais vantagens na racionalidade técnica, enquanto os que os que trabalham na área de humanas e sociais são mais abertos a mudanças e por isso oscilam entre as duas racionalidades:

Depende da área. Nas áreas de química, física e matemática eu percebo um grupo mais refratário, que valoriza muito o específico, que acredita que a racionalidade técnica é que realmente dá conta da formação. E percebo que o pessoal das ciências sociais, eles são mais 'abertos' às mudanças paradigmáticas. (Professor 6 AE).

Na licenciatura de matemática sim, se você botar uma licenciatura de história, uma outra licenciatura, eu acho que eles talvez vissem qualidade na racionalidade prática. Não sei se é por causa da nossa ser uma ciência exata, a Matemática, não é? [...]. (Professor 17 AE).

A racionalidade técnica é, na visão dos professores entrevistados, a que é mais aceita e a que apresenta maiores vantagens nas licenciaturas. Ficou evidenciado nos dados que a técnica é ciência e a ciência é o disciplinar, que nos permite deduzir, como no dilema anterior e de acordo com o que veremos nos próximos dilemas que os saberes pedagógicos não são considerados como científicos.

Racionalidade prática

Dos nossos 30 sujeitos 10 defendem a racionalidade prática e quando se referem ao que pensam os seus pares 6 consideram que esta racionalidade é aceita por eles.

É desafiadora, exige criatividade:

Eu vejo vantagens no segundo modelo [da racionalidade prática] que é o mais desafiador. Eu acho que é um desafio que talvez esteja dentro da experiência que a pedagogia pode proporcionar. Assim, a pedagogia tem proporcionado a experiência de mestre ignorante, não é? O mestre que na verdade precisa estar questionando sua própria prática. Ele precisa estar se aperfeiçoando e não é um aperfeiçoamento no sentido de você ter que cumprir com títulos, mas de você ter uma prática docente que seja engajada, que seja reflexiva, que não seja descolada de uma formação para o mundo, de uma formação cidadã. (Professor 3 AE).

Esse modelo racional do século XVIII ou XIX caiu por terra um pouco. Não que ele deixou de ser usado, mas ele não dá conta do pensamento humano. O ato da docência é um ato de criação, é um ato de invenção, de acontecimentos, onde cada momento é único. Você tem o planejamento de uma proposta, mas ela vai se dar na relação com o aluno. Ela se cria e se recria a cada instante. (Professor 9 AP).

Então se você me perguntar quais dessas duas racionalidades eu vou escolher, eu lhe diria que é a racionalidade prática, porque abre sua mente para lhe dizer que você precisa da teoria, mas você vai precisar aplicá-la e construí-la na escola. (Professor 14 AP).

Não dicotomiza teoria e prática

A maioria dos sujeitos acha que é um erro considerar as racionalidades como excludentes porque não pode haver dicotomia, embora algumas falas tenham deixado transparecer um certo desconhecimento dos modelos de formação dentro das racionalidades:

Eu sou a favor da racionalidade prática, porque eles colocam a parte prática, mas não esquecem a teoria, então eles já colocam a 'vivência' desde o início da formação e eu acho isso muito importante. Mas, eu acho que não deveria haver dicotomia entre teoria e prática. A vantagem em si seria a parte prática vindo como base e acompanhada da teoria na formação do aluno, isso é muito importante, trabalhar teoria e prática, porém lembrando que cada escola tem sua realidade e esse conhecimento na escola é individual e pode não ser reproduzido em outras realidades. (Professor 29 AE).

Aprende-se muito a ser professor dando aula, fazendo o exercício da docência, mas muitos de nós como professores não percebemos a sala de aula como esse momento de aprendizagem, então nós também perdemos a oportunidade de aprender e inclusive de fazer articulações, de fazer pontes com a formação que temos. Então superar a dicotomia dessas duas racionalidades é importante. Mas também tem o outro lado, que são as pessoas que não leem mais porque acham que o cotidiano fala tudo. E aí tem que pensar: você vai se formar professor para trabalhar a partir do senso comum? E isso vem acontecendo muito hoje. Então eu defendo que a escola é um locus de criação, você aprende o tempo todo, produz, cria novos conhecimentos e novas formas de interpretar o mundo. (Professor 7 AP).

Fazendo uma análise geral se for para escolher qual tem mais vantagens, evidentemente que pela racionalidade prática você terá mais possibilidades de recompor a ausência da racionalidade técnica, de reconstruir a lacuna da

racionalidade técnica. Mas eu acho que as duas com suas devidas ênfases, de repente com mais ênfase na segunda do que na primeira, elas vêm trazer efeitos positivos. (Professor 23 AP).

A única desvantagem que eu vejo é quando você trata essas duas maneiras como excludentes. O professor tem que ter uma capacitação técnica e científica mais do que adequada, ele tem que dominar a área dele, tem que estar atualizado no seu campo de formação e ter o conhecimento rigoroso. Ele tem que ter a competência técnica, científica e teórica para uma pessoa que vai trabalhar nesse campo e que vai dar aula nesse campo. E para dar aula ele precisa de todo conhecimento do cotidiano escolar, a compreensão de como o conhecimento se produz na sala de aula. (Professor 26 AE).

A racionalidade prática promove uma aderência maior, porque quando você se permite transformar na prática você se enriquece como profissional. Não que você perca o específico, mas ele está entrelaçado com essa realidade que também transforma. Porque muitas vezes quando saímos da universidade, e eu falo pela minha experiência ao me formar em geografia, eu tive uma série de disciplinas extremamente específicas que, para eu colocar no contexto escolar, essa linguagem teria que ser modificada. Ao ser modificada, às vezes aquela pessoa mais conteudista acha que está perdendo valor, mas o valor está em trazer esses conhecimentos mais específicos para o cotidiano, para o mais prático. Esse é o valor contemporâneo e eu entendo dessa forma. (Professor 6 AE).

Eu não acho que alguém possa defender que a formação técnica em uma área vai ter consequência de uma boa atuação na escola com as contradições que existem no meio educacional. Como eu também não acredito que uma boa formação pedagógica simplesmente, vai dar à pessoa, os conhecimentos das teorias educacionais, a capacidade da pessoa agir na escola. (Professor 27 AE).

Eu acho que têm que ter as duas coisas, eu não sei se na prática tem a investigação, mas eu acho que é uma racionalidade técnica, prática e teórica. Claro que você precisa entender o processo histórico de mudança da prática pedagógica que vai se constituindo a partir das pessoas que estão ali, dos alunos, dos professores, da própria objetivação do conhecimento do mundo, enfim, não pode ser uma coisa somente de transmissão, mas você precisa saber como fazer isso. Então para isso você precisa de uma técnica, uma metodologia e um método. Então eu acho que as duas coisas têm que andar juntas. (Professor 28 AE).

Isso depende muito da região e da instituição. Na instituição que eu trabalho, por exemplo, é muito valorizada a parte prática sem deixar de lado o conhecimento teórico. Então tem que haver um equilíbrio entre os dois, não se pode deixar a teoria de lado e ficar só na prática, no 'achismo'. A vantagem da prática é que você coloca o aluno para vivenciar todo aquele direcionamento prático para ele ter uma ideia do que irá fazer quando se formar. (Professor 29 AE).

Os professores acreditam que seja mais aceita a competência técnica, menos prática. Como se a prática dentro da universidade não tivesse uma seriedade ou um olhar para a pesquisa, para a investigação e para reflexões. A teoria é altamente valorizada dentro de uma perspectiva moderna de se entender as ciências. (Professor 12 AP).

Eu tenho vários colegas que estão terminando o doutorado e que nunca entraram numa sala de aula, nunca deram aula, então ficam só no conhecimento técnico, conhecimento especializado, mas não tem experiência prática. Então é complicado, eu acho que tinha que ter um meio termo aí, na graduação tinha que descobrir uma

fórmula de ter tanto a formação técnica especializada, quanto a experiência prática, estágio em docência desde a graduação, estágio e docência no mestrado e no doutorado. Eu acho que os professores das disciplinas pedagógicas das licenciaturas também tinham que fazer estágio na educação básica porque muitas vezes eles estão ali na universidade, já há muitos anos sem contato com a realidade do ensino básico e formando professores que vão dar aula para o ensino básico. (Professor 22 AE).

Outros professores fizeram afirmações que reiteram seu desconhecimento da discussão sobre racionalidade técnica e racionalidade prática:

E há quem trabalhe com a racionalidade prática e diga que parte da prática, mas em momento algum elimina a técnica. O que é interessante é que, seja numa racionalidade técnica, seja, numa racionalidade prática, é como que essas pessoas estão saindo da prática, o que elas fazem a partir daí e como que o aspecto técnico é incorporado nessa prática. Você trabalha primordialmente, de um modo geral, com essa racionalidade prática, então você parte dela para trazer outras coisas, mas como você chega à técnica e como você retorna a essa prática? Esse é um campo que eu tenho interesse. E é a mesma coisa se alguém preferir partir do conhecimento técnico e aí a gente questiona como que isso é estabelecido com a prática? Como é esse diálogo? Como essa articulação se dá? Então é por isso que eu não vejo essa partição tão nítida assim. (Professor 16 AE).

Em relação à racionalidade prática, eu acho que é o real. O professor vai estar em contato com aquilo que é realidade, do que acontece no dia a dia, dali vai poder tirar as conclusões com mais realidade. (Professor 11 AE).

Eu tenho muita afinidade com a racionalidade prática, mas sempre com cuidado de se evitar o pragmatismo, porque todos os extremos têm problemas. Então no extremo eu não vou somente pela prática, então pode se ter conhecimentos e compreender que estes na prática estão em interação com os outros professores, com a comunidade, com a instituição e com os alunos, assim novos conhecimentos irão surgir. (Professor 24 AP).

Os dados apresentados evidenciam que o modelo da racionalidade técnica é o mais aceita pelos professores entrevistados. Em relação à racionalidade prática, os professores que a preferem, em sua maioria, sugerem que o melhor seria juntar os dois modelos, o que evidencia pouca familiaridade com a discussão, uma vez esses modelos são antagônicos.

7.2.3 Dilema III: Área de conhecimento x formação pedagógica

Pesquisas apontam que os currículos dos cursos de formação atribuem maior peso aos conteúdos específicos que aos conhecimentos pedagógicos.

1. De acordo com a sua percepção, como os professores das licenciaturas se posicionam diante desta questão?

2. E você, o que acha e por quê?

Ao perguntarmos aos 30 sujeitos da pesquisa o que seus pares nas licenciaturas dos cursos de formação acham sobre o maior peso atribuído aos conteúdos específicos e a posição subalterna dos conhecimentos pedagógicos, constatamos que 23 professores consideram que, de fato, eles atribuem maior peso aos conteúdos específicos; quando, porém, indagados sobre o que eles próprios acham, 15 dizem não concordar com o maior peso atribuído aos conhecimentos específicos, evidenciando uma discrepância entre o que dizem pensar e o que atribuem a seus pares.

Na análise de conteúdo das respostas da primeira questão foram identificados oito temas que serão apresentados e discutidos a seguir: (a) conteúdo específico deve ter mais peso; (b) o conteúdo específico é socialmente mais valorizado que o pedagógico; (c) os professores das áreas disciplinares desqualificam o saber pedagógico; (d) os professores da área pedagógica ocupam uma posição subalterna; (e) a identidade dos professores e alunos é vinculada ao conteúdo específico; (f) rejeição dos conhecimentos pedagógicos como defesa de território; (g) falta interação entre a área disciplinar e a pedagógica; (h) falta de preocupação com a formação do educador.

O conteúdo específico deve ter mais peso que o pedagógico.

Na licenciatura, eu acho que se deve dividir os conteúdos com um pouco mais de peso para as questões específicas e de conhecimento teórico do curso. É mais importante no meu ponto de vista. (Professor 2 AE).

O conhecimento específico é fundamental porque é ele que vai ter que dar conta daquela ciência. Se o sujeito ocupar um espaço de docência, mas não der conta deste conhecimento fica uma formação aligeirada. (Professor 1AP).

O professor específico, o professor de matemática, ele não dá o menor valor para nenhuma disciplina voltada para o ensino. (Professor 10 AP).

O conteúdo específico é socialmente mais valorizado que o pedagógico

Para vários professores, o conteúdo específico é mais valorizado nas licenciaturas porque tem mais valor social, o que se evidencia nas demandas do mercado de trabalho, dos concursos públicos e das pós-graduações. Assim, esses respondentes acreditam que a ênfase nesses conteúdos se justificaria, uma vez que visa facilitar a entrada do aluno no mercado de trabalho, seja nos diversos postos de trabalho vinculados à formação específica, seja nos concursos públicos para profissionais da educação, uma vez que nesses processos de seleção se cobra muito mais, ou mesmo exclusivamente, o conteúdo específico. Também as pós-graduações, cada vez mais indicadas aos alunos como continuidade necessária não apenas à vida acadêmica, mas ao sucesso profissional, o conhecimento do conteúdo específico é o que determina a entrada dos mesmos nos Programas. As respostas que se seguem são ilustrativas:

Dentro de ciências biológicas, a gente vai encontrar uma oferta, uma gama maior de oportunidades nestas linhas de conhecimento mais específicos do que as voltadas para linha pedagógica. E aí, talvez, isso seja só um espelho do que acontece nos cursos de pós-graduação. (Professor 4 AE).

Esse conhecimento [disciplinar] é importante para disputar uma vaga em concurso público, por isso temos que preparar o aluno para essa competição do mercado de trabalho e às vezes um detalhezinho de uma disciplina que ele não estudou vai fazer diferença lá na frente. E se o aluno tiver que fazer um mestrado? Ele tem que saber tudo. Então, eu acho que é para preparar o aluno para essa competição externa, que ainda é em cima do conteúdo específico. [...]. (Professor 11 AE).

Talvez a explicação deles seja que, quando o aluno sair da universidade e chegar ao mercado de trabalho, talvez ele tenha que ter esse conhecimento específico para alguma coisa. Para disputar uma vaga no concurso público, pois têm que preparar o aluno para a disputa do mercado de trabalho. (Professor 18 AE).

Podemos constatar que os professores que atuam nas licenciaturas, formando professores, não veem os alunos como necessariamente, nem mesmo prioritariamente como futuros professores, eles pensam no mercado como um todo, então acham que estão dando mais chances para os alunos dando mais ênfase na área disciplinar da formação.

Desqualificação do saber pedagógico

Para a maioria dos professores da área disciplinar esta é o *locus* do conhecimento teórico/científico, a parte pedagógica não tem teorias próprias e se aprende na prática. Quando falam em teoria estão sempre se referindo às chamadas áreas de conteúdo específico.

Por ser um curso de nível superior a gente precisa ter uma referência teórica mesmo, seja ela filosófica, sociológica. A necessidade dessas discussões teóricas é imprescindível porque a questão da prática, se eu tenho esta teoria compreendida, é fácil ir para o caminho da prática. (Professor 1AP).

Não que haja uma regra geral para todos os cursos, mas que haja certa flexibilidade para considerar algumas disciplinas também como formação pedagógica, como a teoria do conhecimento, a epistemologia e algumas outras que são relacionadas à educação que poderiam estar cumprindo o papel também nessa formação pedagógica. (Professor 26 AE).

Há uma confusão entre o que é técnico e o que é pedagógico. Existem coisas que são atribuídas como 'coisas de pedagogo' e essas 'coisas' não são científicas, não é reconhecido. (Professor 14 AP)

A fala abaixo parece sugerir que o conhecimento pedagógico carece de cientificidade por ser subjetivo, interpretativo:

A formação pedagógica demanda de mais leitura e interpretação. E isso requer tempo. Então os professores das licenciaturas acabam dando maior valor ao específico por causa disso que eu disse, a questão da leitura, do diálogo, do que é subjetivo, do que não é palpável. (Professora 18 AE).

Se a formação pedagógica se dá no exercício da docência, com a prática, ela não precisa ser ensinada na formação.

O professor de português tem que saber português e não esse monte de coisas que os pedagogos falam que tem devem ser feitas. (Professor 17 AE).

Eu acho que é muito importante você ter as disciplinas primordiais de um curso, mesmo sendo de licenciatura, mais técnicas, porque eu acho que as próprias licenciaturas por mais que você ensine tem alguma coisa que é mais de vivência, de experiência, de boas e ruins experiências, mas o importante é a vivência profissional de quem está em sala de aula. Em termos dos assuntos relacionados à licenciatura eu acho que a prática é mais importante do que aquilo que ele aprende em sua graduação. E na licenciatura então, eu acho que dividir os conteúdos tem um pouco mais de peso para as questões específicas e de conhecimento teórico do curso. É mais importante no meu ponto de vista. (Professor 2 AE).

As pessoas em formação e até algumas que já estão trabalhando na área, têm uma resistência muito grande em relação ao pedagógico como se fosse bobagem. Então eu acho que essa coisa da formação que a pedagogia traz como priorizar os processos, eu não percebo isso nem nos professores das licenciaturas e muito menos nos alunos. E esses professores acabam aprendendo quando vão para a escola, porque eles saem ainda sem essa formação pedagógica. Eu acho que, no geral, eles não se encaram como professores. Não há 'o fazer pedagógico', planejamento, preocupação com o currículo. Eu acho que eles não têm essa formação e não acham que isso é algo que interfere no processo de ensino aprendizagem. É como se não precisassem disso para ser professores. (Professor 7 AP).

A afirmação de que os futuros professores aprenderão os conteúdos da formação pedagógica na prática sugere que, para grande parte dos entrevistados, esta se baseia na pura empiria, pois é destituída de teorias que a orientem, são “coisas de pedagogo”. Vários professores da área disciplinar admitiram não saber quais são os conhecimentos da área pedagógica, sendo que alguns ainda acrescentaram que conversam sobre o que dominam e por isso só podem falar sobre a área específica, o saber pedagógico não lhes pertence, não se veem como docentes.

Área pedagógica é mais difícil do sujeito aprender. Realmente não sei dizer que conhecimentos são esses, só sei que são difíceis e que conseguimos ser bons professores sem esses conhecimentos, penso que basta conhecer o que ensinamos. (Professor 18 AE).

[...] porque para o professor abordar alguma coisa relacionada ao próprio conhecimento específico, talvez ele tenha um pouco mais de facilidade, porque na universidade [...] são poucos os que se dedicam ao mestrado ou doutorado em cima de uma proposta pedagógica, não é? (Professor 4 AE).

Segundo um professor da área pedagógica, os formadores da área específica estimulam o academicismo, superenfaticando o campo teórico e desvalorizando os conhecimentos pedagógicos, desencorajando os alunos a serem professores:

Há um excesso de academicismo entre os professores de licenciaturas que ficam nas matérias específicas deles, então fica certo preconceito com a área didática. Eu vejo que muitos alunos resistem em falar que serão professores porque eles não são incentivados a serem professores. Muitos colegas que dão aula em curso superior também não falam que são professores, eles se definem pela profissão em que foram graduados [...]. Então, eu vejo a universidade, assumindo que está formando professores e não estão, formam profissionais da ciência que eles estão cursando. (Professor 5 AP).

Assim, a universidade, nas licenciaturas, continua formando o bacharel. Para Gatti e Barreto (2009), a forte tradição disciplinar que marca a identidade docente dos formadores e dos formandos os leva a se dedicarem mais à sua área específica de conhecimento do que às demandas gerais da escola básica. No entanto, a formação dos professores para atuarem na educação básica terá que partir da prática e agregar a esta os conhecimentos necessários, selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças, adolescentes e jovens. No entanto, não se percebe uma valorização dos conhecimentos pedagógicos nos professores entrevistados, já que, para a maioria deles (N=23) o conhecimento pedagógico carece de importância.

Professores da área pedagógica ocupam uma posição subalterna

A área pedagógica ocupa um lugar marginalizado nos cursos de formação dos professores nas licenciaturas, o que é coerente com a desvalorização dos saberes que dominam:

Me parece que o grupo de professores que integram as disciplinas pedagógicas ainda são vistos como sujeitos meio que 'subalternos' ao processo de formação inicial. Como se ocupassem um lugar menor numa escala de menos importância. (Professor 23 AP).

Há muito tempo eu via entre os professores das várias áreas certa 'gozação' dos professores das áreas pedagógicas que queriam, de todo jeito, colocar o máximo de disciplinas pedagógicas. (Professor 30 AE).

A gente vê uma certa intolerância com os conhecimentos pedagógicos, pela minha experiência a gente acaba achando que é mais importante o conteúdo das nossas áreas específicas mesmo. (Professor 4 AE).

Professores das áreas disciplinares, ao não reconhecerem o valor dos saberes pedagógicos para a formação dos futuros professores acabam por levar os seus alunos a também não a valorizarem. Na fala a seguir, um professor relata o que sentiu ao entrar num curso de licenciatura para trabalhar com conhecimentos pedagógicos na formação de futuros professores:

Foi difícil no início. Havia muito desprezo dos alunos em relação ao centro pedagógico, em relação à formação do professor no sentido de ser uma formação pedagógica. Diziam que não queriam aprender nada que fosse 'balela', pois na prática as coisas são mais duras, etc. [...] Acredito que os professores deles concordam com isso, pois não há um posicionamento de mudança. Talvez até mesmo pela própria representação que eles dão à formação pedagógica, porque o professor é produto dessa cultura também. Ele tem a capacidade de produzir nova cultura, mas aí depende de como ele está instituído e de como ele vê isso. (Professor 12 AP).

A identidade vinculada ao conteúdo específico

De acordo com as falas de nossos entrevistados, o que marca a identidade profissional aos professores é a sua área de conhecimento específico. Eles se veem como especialistas naquela área, não se veem como professores. Talvez por isso salientem que o conteúdo específico é mais importante para a formação do professor, que deve ter a maior carga horária e um período maior dedicado ao seu ensino:

Eu vejo uma resistência muito grande aos conhecimentos pedagógicos, porque você com o peso da sua área técnica e seu conteúdo específico, você se acha 'o expert' no assunto. Seu campo, sua área de interesse é aquela, e sua defesa é aquela. Para você fazer uma pós, desse seu 'eu' que é forte, para outro campo de estudo, você nunca vai valorizar o outro lado. (Professor 13 AE).

Então, percebo que não há um pertencimento, parece que a afirmação dessa docência do professor ainda é muito desvalorizada. E aí as pessoas teimam em dizer: eu sou um geógrafo, eu sou um biólogo. E ainda não tem essa formação da docência que eu acho que vem sendo estigmatizada com o tempo. Temos um histórico, mas eu acho que com o tempo nós estamos sendo mais valorizados. Mas eu acho que vem por essa dicotomia mesmo essa desvalorização, e é um pouco dessa forma que a sociedade vê o professor. (Professor 9 AP).

Quando o professor universitário entra na universidade ele adere o pensamento do grupo que ele passa a fazer parte, o grupo acaba por decidir o que o professor vai pensar quando ele começa a atuar nas licenciaturas. O mesmo parece ocorrer com o licenciando, conforme o relato desse professor:

Eu acho que a posição deles é mais ou menos a seguinte: eu passo a fazer parte de um grupo, eu entendo que é um grupo dessa academia que eu passo a integrar, então evidentemente esse grupo vai trazer todo um estilo, uma política, um procedimento e um status. Eu percebo existe uma tendência das pessoas aderirem a esse campo, a essa ideia protecionista e a este estilo que o curso vende e que essencialmente na licenciatura ele não vai amarrar pelo pedagógico, ele vai amarrar pela epistemologia daquela ciência. Então a tendência, para fazer parte do grupo, para integrar e poder usufruir daquilo 'quando eu sair daqui e for um profissional', o que eu percebo é uma integração que garante facilmente ao formando que ele tem outra ferramenta construída no âmbito dessa epistemologia que vai dar conta da pedagogia que ele não tem. Parece que não existe uma sensação de modo geral, de ter ficado um déficit, ou de que se perdeu alguma coisa, ou que uma coisa muito importante para a vida profissional dele foi colocada em segundo plano. (Professor 16 AE).

Para ele há uma cultura nos cursos de licenciatura que faz com que o formando não questione a falta da formação pedagógica porque o curso oferece algo que a substitui dando a impressão ao sujeito que ele ficou mais poderoso com essa troca:

Eu acho que a cultura profissional que é desenvolvida dentro da formação daquela licenciatura vai fazer com que o formando concorde, vai fazer com que ele abandone a possibilidade de questionar por que a pedagogia não está aqui com mais força. O próprio curso promove uma substituição. A pedagogia não está aqui com mais força porque você terá outra coisa que irá te deixar mais forte ainda. (Professor 16 AE).

Assim, o aluno dos cursos de licenciatura passa a fazer parte de um grupo com mais *status* que o dos professores que atuam na Educação Básica e não parece sentir que algo

importante para a sua profissionalização faltou, pois passa a acreditar que sua identidade é dada pelo conteúdo específico. Cabe aqui lembrar que as representações sociais são “teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos” que vão determinar as comunicações, os valores e as ideias que são compartilhadas pelos grupos e por isso modelam as condutas aceitas e/ou desejadas. O fato de compartilhar essas representações reforça a pertença ao grupo e forja a identidade do sujeito (MOSCOVICI, 2012, p. 51, grifos do autor). Nesse processo, a identidade do aluno passa a ser vinculada à do especialista.

Gatti, Barreto, André, Sheibe, Aguiar, Cunha entre outros autores, têm apontado o fato de que os professores das áreas disciplinares não têm a preocupação de formar o professor, eles se propõem a formar o especialista em uma área científica. Na verdade, muitos não veem as licenciaturas como um curso de formação de educadores, como fica explícito no trecho grifado:

*Há uma valorização maior pelo conteúdo específico, mas temos que lembrar que o curso de licenciatura é licenciatura em biologia, em história, em filosofia e **não podemos também transformar essas licenciaturas em formação de educadores.** [...]. Então há uma valorização maior das disciplinas específicas, porque afinal lá você tem professores formados em biologia, matemática, física, geografia que irão dar mais valor na área específica. (Professor 23 AP).*

Ao só se verem como especialistas os professores das áreas disciplinares não se preocupam em conhecer a área pedagógica para qualificar seu fazer pedagógico, e não reconhecem as disciplinas pedagógicas como cerne da formação profissional do professor; estas são desvalorizadas e entendidas como dispensáveis:

Eu acho que eles (os professores das áreas disciplinares) concordam com o maior peso nas disciplinas específicas, tanto que chamam as disciplinas pedagógicas de ‘disciplinazinhas’. Ou seja, já falam no diminutivo, é uma coisa totalmente desvalorizada. (Professor 25 AP).

Cabe aos professores das disciplinas pedagógicas dar visibilidade aos saberes pedagógicos, de modo a evidenciar a necessidade desses conhecimentos. Corrêa, Gógus e Anastasiou *et al.* (2011, p. 97) ressaltam que discutir as questões referentes à formação pedagógica dos professores universitários nos coloca frente à construção da identidade docente, uma vez que ter o domínio de uma dada área do saber não nos torna

automaticamente professores. Surge, então, um grande desafio que é a necessidade de nos construirmos e nos constituirmos como professores, nos nossos fazeres práticos, nos espaços que compartilhamos com universitários e outros docentes, entendendo nossas práticas como experiências ricas para reflexão que “podem ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo da pedagogia universitária”.

Os saberes pedagógicos são os que nutrem uma ação pedagógica significativa que corresponde à identidade do profissional da educação, são os saberes que profissionalizam o professor. Esses saberes são provenientes da ciência da Pedagogia, que segundo Mazzotti (2001) é uma ciência prática, porque vem da prática, por isso empírica, e, portanto, flexível e plástica. A ausência desses saberes pedagógicos impede que o professor realize seu trabalho com o comprometimento que este lhe exige. Para Tardif (2012, p. 148) “a pedagogia, do ponto de vista do trabalho docente, constitui a tecnologia do trabalho dos professores concretizada através do ensino”. Afirma, ainda, esse autor que a pedagogia é inseparável dos demais componentes da atividade docente, dos objetivos do trabalho do professor, do seu objeto de trabalho.

Os resultados aqui relatados, porém, confirmam as observações de Pimenta e Almeida (2011) segundo as quais ainda hoje predomina nos professores universitários, mesmo nos que atuam nas licenciaturas, um desconhecimento da ciência pedagógica, das bases científicas do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis.

Rejeição dos conhecimentos pedagógicos como defesa de território

Outra razão aventada pelos respondentes para a ênfase nos conteúdos específicos em detrimento dos pedagógicos é que os professores e alunos rejeitariam os saberes pedagógicos por um receio de perderem espaço no currículo para a formação pedagógica. Essa demarcação de território leva à fragmentação entre o específico e o pedagógico.

Aquela coisa de que cada um defende o seu ponto e não se chega num consenso. Então acho que é um pouco como isso aí. É uma questão de corporação também. Ou às vezes a pessoa estuda tanto aquilo que a ideia que ele tem a defender é uma forma de aprendizagem fragmentada. Eu estudei a arte, então eu sei a arte, então é ali que eu vou bater. [...] E para mim hoje uma das questões que dificulta o processo da educação como um todo, até em nível de rede de educação é isso, é a questão de ‘cada um dentro do seu quadrado’ e não se articulam. (Professor 9 AP).

Eu acredito que nesse caso temos também uma defesa da própria área de trabalho. Porque no momento em que temos formações específicas e essa carga horária maior destinada a esses conhecimentos o professor acaba defendendo a sua área de atuação. E quanto mais se aumentar as disciplinas pedagógicas, o professor específico terá de abrir espaço para o pedagogo, para os professores especializados em metodologia, em didática e em outras áreas de conhecimento. Então eu penso que ainda há uma resistência pela defesa da própria área de trabalho. (Professor 24 AP).

Mas no ponto de vista dos professores há uma valorização aos conteúdos específicos e uma preocupação que a formação pedagógica possa estar tomando tempo dessas áreas do conhecimento. (Professor 26 AE).

A preocupação a que se referem os Professores 24 e 26 se dá por conta da determinação das Diretrizes Curriculares de aumentar a carga horária das disciplinas pedagógicas, já que em 1996, com a publicação da Lei n. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) alterações significativas foram propostas para formação de professores (BRASIL, 1996). Entre estas se destacam a exigência de nível superior para todos os professores da Educação Básica, elevando o status profissional dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e o estabelecimento de uma configuração específica para os cursos de licenciatura, distinguindo-os dos bacharelados e buscando livrar a formação pedagógica de sua histórica posição de “apêndice”. Em consonância com esta prescrição legal, algumas faculdades que trabalham com a formação de professores vêm tentando implantar mudanças nas estruturas curriculares dos seus cursos de licenciatura.

Falta de interação entre a área disciplinar e a pedagógica

A falta de diálogo da área disciplinar e da área pedagógica toma três feições: (1) do currículo (quando eles falam isso estão pensando no 3+1 e não no que diz a lei, então essa falta de diálogo é induzida pela maneira de organizar o currículo); (2) do fato de que professores de conteúdo específico não conversam com os da área pedagógica e nem se veem no processo; e (3) da demarcação de território determinando a separação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

A organização curricular dos cursos de formação de professores que ainda localizam os conhecimentos pedagógicos no final da licenciatura não favorece o diálogo entre a área disciplinar e a pedagógica. Além disso, as disciplinas pedagógicas e as específicas são

pensadas por departamentos diferentes, sem a preocupação de dialogarem. Os professores também ficam separados fisicamente, pois pertencem a departamentos diferentes, conforme foi determinado pela Lei 5.540/68, responsável pela reforma universitária. A existência de um Centro de Educação separado dos demais Centros, também não favorece o diálogo. É evidente que quando se coloca a área disciplinar e a pedagógica em centros diferentes, em lugares diferentes, se passa a mensagem para os professores de que eles têm domínios diferentes, saberes separados, o que induz a uma representação social fragmentada da formação. As falas que se seguem ilustram essa situação.

[É complicado] porque quem elabora as disciplinas pedagógicas é a educação, quem elabora as disciplinas específicas é o curso para qual se destina. Então isso acontece nas universidades públicas. (Professor 11 AP).

Elas não conversam com as disciplinas específicas é como se elas estivessem andando em calçadas diferentes, uma numa calçada e outra na outra, quando na verdade elas têm que estar juntas. (Professor 10 AP).

As disciplinas pedagógicas são sempre jogadas para o final do curso, sempre naquela ansiedade do aluno terminar e se formar. Então isso complica, porque o aluno já está querendo terminar a graduação e em algumas licenciaturas eles já podem atuar nas escolas, aí meio que já estão 'se achando' professores mais ou menos formados. (Professor 5 AP).

Eu acredito que funciona grande parte dentro desta forma, o foco sempre na parte específica, não é? Dos conteúdos específicos. Porque se você pegar uma grade curricular o conteúdo pedagógico está sempre lá no finalzinho, me parece às vezes que a parte pedagógica é o suporte e não a principal, me parece que é um segundo plano. (Professor 15 AE).

Assim, podemos depreender que os conhecimentos pedagógicos são vistos como menos importantes. Na própria organização curricular eles são deixados para o final, quando o futuro professor já tem toda a bagagem teórica que ele acredita que não precisa da área pedagógica para ser profissional. Frequentemente ele já atua como professor, muitas vezes esperando que essa atividade seja temporária, só até que ele termine os estudos e possa se colocar no mercado de trabalho de sua área específica.

No entanto, as DCN que tratam da formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica estabelecem alguns princípios norteadores dessa formação para o exercício profissional específico considerando, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Assumem a

proposta de Schon (2003) e afirmam que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pelo esquema ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, 2002). As Diretrizes orientam, ainda, que o diálogo entre teoria e prática deve permear toda a formação, o que indica que a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores está estreitamente vinculada à preparação dos profissionais que atuam como formadores, seu domínio conceitual e prático do ensino e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 257). Mas não é o que ocorre:

Ensina-se o técnico e o olhar viciado fica, quando vêm as matérias pedagógicas no final do curso diz que tem que olhar para o sujeito, mas aí não vai adiantar mais. O curso começa me ensinando que eu tenho que passar, por exemplo, ‘o que é verbo, sujeito, predicado’, porque o professor tem que saber isso. Mas eu tenho que pensar o tempo inteiro, que tenho que saber isso, mas não que vou auxiliar a aprendizagem de alguém nisso. Então eu acho que se desde o início da formação tivesse esse diálogo, o sujeito já iria sabendo o que ele deve fazer. As diretrizes dizem que esse diálogo deve ser feito e que não é somente ir para um estágio na escola. Então é aí que eu acho que está o equívoco, a prática fica restrita no entrar na escola. O que são os estágios então? São uma forma de garantir que quem nunca esteve na escola entre nesse universo? Mas e quem já está na escola? Às vezes aproveitamos muito pouco isso. Uma postura pedagógica não tem sido ensinada nos cursos de licenciaturas, não se aprende a contextualizar os conteúdos. (Professor 14 AP).

Falta de preocupação com a formação do educador

Esta questão, posta por alguns respondentes, se baseia na suposição de que o maior peso atribuído aos conhecimentos específicos está relacionado à falta de conscientização dos professores das áreas disciplinares de que estão formando pessoas que serão educadores, o que é surpreendente, considerando que todos os respondentes trabalham nas licenciaturas.

De fato, vários professores entrevistados não demonstraram uma preocupação inerente ao exercício da docência que é a formação de educadores que pensem a sua disciplina de maneira com base em teorias pedagógicas que orientam o processo de ensinar e aprender. Tardif (2012, p. 276) ressalta que os professores universitários da área da educação devem realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Na universidade, tem-se com muita frequência a ilusão de que, por ser profissional do ensino se tem o domínio das práticas pedagógicas, de que o ‘como ensinar’ está implícito na natureza dos saberes relativos ao ensino. No entanto, não sendo problematizada, a própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva a visão e restringe as

capacidades de reação. Por fim, essa ilusão faz com que exista um abismo entre as ‘teorias professadas’ e as ‘teorias praticadas’.

Então se não houver uma conscientização por parte das formações de que estão formando pessoas que serão educadores, ou especialistas em educação independente de qual seja a área dele, não tem como fazer com que esse professor da área específica valorize a área pedagógica. (Professor 13 AE).

É porque ainda estamos presos ao tradicionalismo, embora escutemos todo tempo que temos que mudar e dar mais ênfase na construção do conhecimento, do aprendizado, ainda estamos presos em questões como: o professor de biologia ele tem que saber qual é a cor da asa do mosquito. (Professor 11 AE).

Eu acho que eles estão na especificidade. Acho que as pessoas se sentem muito confortáveis na especificidade. Eu acho que não estamos dispostos a pensar contexto e quanto menos se desgastar em energia, melhor. As pessoas querem se sentir mais tranquilas, mais confortáveis para dar atenção à família e a outras dimensões desse ser professor. Então eu acho que os conhecimentos específicos os deixam mais a vontade. (Professor 20 AE).

Libâneo (2010, p. 102) afirma que é de muito importante que os formadores de professores acreditem no poder da educação e do ensino para a emancipação humana, para a humanização do sistema social, mesmo num contexto de democracia meramente formal. Que, para além de declarações genéricas sobre o poder da educação, realizem um trabalho docente na luta pela emancipação de indivíduos concretamente prejudicados, e isso “supõe uma formação científica geral para todos e formação da personalidade global, em articulação com os contextos socioculturais da aprendizagem”. Este pressuposto contribui para uma formação qualificada que implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas, criativas e operativas que visam formar pessoas para o mundo do trabalho, da cultura, da cidadania, da convivência humana e das relações socioculturais.

O modelo que ainda predomina de docente universitário é o do docente que é “portavoz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 121). Esse modelo de docência baseado na erudição exige prioritariamente o domínio dos conteúdos específicos da área de conhecimento, desconsiderando o conhecimento dos alunos, de suas culturas, a fim de propiciar-lhes aprendizagens significativas e uma formação profissional capaz de lhes dar ferramentas para o enfrentamento crítico dos problemas da sociedade. Destacam que: “a pouca apropriação e visibilidade dos saberes específicos da docência [...] revela a ausência de reflexão coletiva sobre a docência na universidade, provavelmente em função da crença

construída na longa trajetória do ensino universitário tradicional” que acredita que a competência científica e a capacidade de oralidade, de comunicar-se bem são competências básicas para o ofício da docência.

Na investigação pedagógica, vem se fortalecendo a compreensão de que o trabalho docente implica, necessariamente, os saberes pedagógicos, a teoria do conhecimento, a psicologia do desenvolvimento humano e da aprendizagem, além, obviamente, dos métodos particulares da ciência ensinada.

Os jovens, os adolescentes, as crianças de hoje são bem diferentes das nossas experiências, como jovem, como adolescente e criança. Então consequentemente isto vai demandar uma busca de conhecimento para entender esta realidade e não é somente a prática que vai me ajudar a compreender a realidade, vai ser a referência teórica que vai me ajudar a fazer a leitura de mundo, fazer a leitura do lugar de atuação que eu estou. Então não tem um peso maior ou menor, elas precisam estar entrelaçadas aí vai fazer sentido se eu estou trabalhando numa área de conhecimento específico eu tenho que ver isso como na questão pedagógica, não fragmentar a área do conhecimento. (Professor 1 AP).

A fala do professor acima ressalta a importância de uma formação que contemple os conhecimentos didático-pedagógicos, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, para que o professor possa saber como responder às situações cotidianas que acontecem nos espaços educativos. Esse professor reafirma o que está contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e atende ao que propôs Shulman (1986) que é pensar sobre o conhecimento do professor introduzindo a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC). Esse autor, um dos mais importantes teóricos do campo dos saberes docentes, propõe que se pense o conteúdo e a pedagogia em conjunto, uma compreensão de como determinados aspectos do assunto são organizados, adaptados e representados para instrução.

Shulman (1986) argumentou que ter conhecimento sobre o assunto e estratégias pedagógicas gerais, embora necessário, não era suficiente para capturar o conhecimento de bons professores. Para caracterizar os modos complexos que professores pensam sobre determinado conteúdo deveria ser ensinado o CPC como um conhecimento do conteúdo que lida com o processo de ensino, incluindo a maneira de reformular e representar os assuntos de forma que o torne compreensível para professor e aluno. Para se saírem bem os professores têm que confrontar o conteúdo com os saberes pedagógicos. No cerne do CPC está a maneira como o assunto é transformado para o ensino. Isso ocorre quando os professores interpretam o assunto e encontram diferentes meios de representá-lo e torná-lo acessível aos alunos.

Eu acho que todo professor tem que ter conhecimento pedagógico e formar um acadêmico em qualquer área tem que ter o conhecimento específico. Por exemplo, se você quer ser professor de Letras, você tem que ter o conhecimento específico exigido a um professor dessa disciplina, você tem que ter o conhecimento pedagógico que forma professor. Então eu considero o conhecimento pedagógico super necessário. (Professor 7 AP).

O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC) propicia ao professor o reconhecimento de pedagogia que é aplicável ao ensino de um conteúdo específico. Este inclui saber quais abordagens de ensino se encaixam no conteúdo, e do mesmo modo, saber como os elementos do conteúdo podem ser organizados para um ensino melhor:

A meu ver, as duas coisas [o conteúdo específico e o pedagógico] são importantes, não tem como separar. Porque, às vezes os alunos até questionam. Eles perguntam assim: professor, eu tenho que saber matemática ou como ensinar matemática? Porque eu já trabalhei também com a metodologia da matemática. [...]. Então são as duas coisas. A questão metodológica se faz necessária, como também o saber. São as duas formas de conhecimento: ter o conhecimento da matemática e como ensiná-la. São os dois, não adianta eu saber o conteúdo se eu não sei aplicar. (Professor 9 AP).

Eu penso que tem que haver um equilíbrio nesse processo de formação, porque nesse processo um não consegue se descolar do outro. Então tem que haver essa sensibilidade de relacionar a teoria com a prática para que o aluno possa compreender tanto um campo quanto o outro, para que ele reconheça que ele precisa ter domínio do conteúdo, mas ao mesmo tempo tem que saber olhar a sua realidade, o seu contexto, o lugar onde está inserido para desenvolver essa parte que vai ser fundamental para o indivíduo. Então precisa haver esse equilíbrio para que se possa mediar em sala de aula. (Professor 21 AE).

Concluindo, a despreocupação com saberes pedagógicos evidenciada em nossa pesquisa corrobora a afirmação de Almeida e Pimenta (2011): dentre os professores universitários brasileiros predomina um despreparo e até mesmo um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, processo pelo qual são responsáveis desde o momento que ingressam no departamento e entram nas salas de aula das universidades. Cunha (2007) explica que a despreocupação com saberes próprios da docência se constituiu historicamente pela supervalorização do saber fazer em detrimento do estudo da ciência pedagógica. Alertou também que o foco principal da pedagogia foi a criança, isso desde a origem da palavra grega que constituiu e construiu uma imagem dessa ciência distorcida em sua complexidade e amplitude. Dessa forma, “a legitimação científica dos conhecimentos pedagógicos foi alcançada tardiamente na universidade” (CUNHA et al. 2010, p. 206). Por fim, Gauthier *et al.* (2006), ressaltam que os saberes da ação pedagógica são os

mais necessários à profissionalização docente, pois são o fundamento da identidade profissional do professor.

7.2.4 Dilema IV: Natureza da formação pedagógica: ênfase nas ciências da educação x ênfase na docência

Os estudiosos se dividem quanto a esta questão: enquanto uns defendem que a formação pedagógica deve se centrar num sólido conhecimento das ciências da educação, outros consideram que o curso deve ser voltado para a docência.

Perguntas: (1). Qual a posição que você acha que prevalece nas licenciaturas? (2). Com qual dessas posições você mais se identifica? Por quê?

1. Qual a posição que você acha que prevalece na formação pedagógica das licenciaturas?

Dos 30 sujeitos participantes da pesquisa, 16 acreditam que prevalece a ênfase nas ciências da educação, mas dos 30, apenas 8 se identificam com essa posição. Tanto os que acreditam que prevalece a ênfase e os que se identificam com essa posição afirmaram que ela é pautada em conhecimento científico validado pela humanidade através do tempo e da pesquisa científica.

2. Com qual dessas posições você mais se identifica? Por quê?

Os participantes que defendem a ênfase nas ciências da educação, o fazem porque consideram que as ciências da educação são a base científica da formação.

Como é que é possível pensar na formação docente separando essa formação docente da necessidade desse sujeito também ter conhecimento todo o arcabouço teórico que envolve a questão pedagógica? Eu não consigo ver a possibilidade de haver essa dualidade. Penso que mais importante são as ciências da educação que dão esse arcabouço teórico que falei. (Professor 5AP).

Os cursos de Pedagogia, por exemplo, têm que ter uma carga significativa dos conteúdos estruturais como filosofia e sociologia. Eu acho que não tem que diminuir isso não, tem que ampliar. A história da educação, por exemplo, eu acho que tem que ampliar porque ela ajuda o aluno a entender o tempo histórico. (Professor 6 AE).

Eu acho que a ênfase tem que ser nas ciências da educação. O professor chega na escola 'caindo de paraquedas', porque ele fica centrado somente no conteúdo da docência. (Professor 7AP).

Esses professores acreditam que, sem a sustentação teórica das ciências da educação, a docência é prescrição de receitas:

O ideal é que, se fosse para [a ênfase] ser na docência, que houvesse uma reflexão sobre a docência pautada nas ciências da educação, porque o problema é a ênfase na docência com o modelo da “receita”. Quando a gente pensa que a ciência da educação é que me daria subsídio para eu pautar melhor a minha docência, então me parece mais coerente o fundamento teórico para eu saber se vou fazer ‘isso ou aquilo’. [...]. Uma boa fundamentação nas ciências da educação me dará suporte para ter uma boa docência. O contrário não é verdadeiro, uma ênfase na docência não me prepara para uma boa docência se eu não tiver uma boa fundamentação. (Professor 14 AP).

Como falar de um exercício da docência desvinculado dessas ciências como antropologia, por exemplo. Afinal, a referência teórica vem delas. A ênfase tem que ser nas ciências da educação. (Professor 20 AE).

Eu acho que um conhecimento não pode prevalecer sobre o outro. O professor só consegue ser um bom docente se ele entende esta área teórica, então como ele vai poder pensar em ser um professor pesquisador, um professor que problematiza? Se você for pegar só na questão da formação pela questão prática você vai formar este sujeito com “receitas”. E aí ele também só vai dar conta se aquela receita está ali pronta para aquela determinada realidade, aquele determinado grupo idealizado. (Professor 1 AP).

Acredito que os cursos dão maior ênfase às ciências, até mesmo porque a maioria das pessoas saem de lá sem esse saber docente, mas temos que reconhecer que as ciências auxiliares é que nos dão a formação teórica. (Professor 29 AE).

Alguns professores afirmam que nas licenciaturas prevalece a ênfase nas ciências da educação porque a docência é a prática em sala de aula:

Prevalece então a questão do mais teórico. Até porque muitos professores que trabalham [nas licenciaturas] com as disciplinas da educação não têm experiência prática na sala de aula, não na educação básica. Então, eles não têm esta experiência da docência, só teoria e é isso que acaba predominando nas disciplinas das licenciaturas, a psicologia da educação, sociologia da educação, filosofia da educação e pouco conhecimento prático, conhecimento do dia a dia em sala de aula. (Professor 22 AE).

O que eu percebo que o que prevalece são as ciências da educação, mas aí vem a polêmica de que não se está estudando educação e sim as ciências. A sociologia e a filosofia pensam a educação, mas estão no campo teórico dessa ciência. E a questão prática? E a questão da docência? Então o que eu percebo é que eles dão mais ênfase nas ciências da educação. (Professor 21 AE).

Os que defendem a ênfase da formação pedagógica na docência se situam em três categorias: (a) a docência não tem fundamento científico; (b) não deve haver dicotomia entre docência e ciências da educação; (c) a docência tem fundamento científico:

A docência não tem fundamento científico

Dos 19 professores 10 acreditam na ênfase na docência, porém não a veem como fundamentada em teorias científicas.

Eu acredito que [a licenciatura]deva ser mais voltada para docência. Mas me parece que falta teoria para discutir, falta aquele sentido de querer pesquisar a própria prática. (Professor 15AE).

Para eles, aprende-se a ser professor exercendo a profissão, a formação pedagógica é feita na prática, a docência é aprendida na prática, aparentemente por ensaio e erro, como sugerem as falas abaixo:

Eu me identifico mais com a questão da docência. A minha experiência é mais assim nesta área, não me foi ensinado nada do que hoje eu pratico. Eu tenho tido bons retornos dos meus alunos e eu acho que a gente vem desenvolvendo isso na medida que vai aprendendo com eles, na forma como eles assimilam. [...]. Você consegue ir calibrando sua forma de passar[o conteúdo] e eliminando a maneira que não estava dando resultado né? E focando mais naquilo que vem dando resultado e que você vai melhorando com o tempo. Eu acho que essa é uma experiência docente, a minha vivência que saiu da academia sem essa parte e não me fez falta. (Professor 2 AE).

Essa questão da docência está mais pautada nas práticas, no fazer do professor, certo? Eu estou aprendendo fazendo. (Professor 10 AP).

Eu fico com a segunda parte [ênfase na docência] com certeza, porque senão fica com muita teoria e se perde a questão prática. Essas disciplinas como filosofia, sociologia são muito importantes, mas você tem que enfrentar uma realidade que às vezes o aluno não está acostumado. Eu já tive excelentes alunos nessas áreas, mas quando envolve prática, o dia a dia, aí ele poderá ter problemas, ter dificuldades. A questão das ciências da educação fica numa parte muito teórica e vivenciar o dia a dia, sinceramente, se aprende muito mais [na prática] do que na faculdade. (Professor 19 AE).

Eu acho que trabalhar com as ciências da educação lhe dá um conhecimento amplo, até científico que pode ajudar o professor na prática docente com os alunos. Porém, acredito que me identifico mais com a ênfase na docência e acredito que isso tem justamente a ver com a vivência no curso de pedagogia, onde se enfatiza esse trabalho docente, se enfatiza a prática, então a formação pedagógica é feita na prática, no exercício da profissão, nos estágios e aulas práticas. (Professor 24 AP).

Eu me identifico mais com a questão da docência, por conta da minha formação, por eu formar professores e estar trabalhando há tanto tempo com isso, e também por ver o professor muitas vezes errar na sua prática docente, muitas vezes por não saber coisas simples. Coisas que se aprende na prática, praticando. Então eu acho que a docência é fundamental. (Professor 4 AE).

A formação do professor se dá, segundo nossos sujeitos, no exercício da docência, na prática, nas aulas de práticas e estágio. Aprende-se a ser professor fazendo, sem precisar das teorias pedagógicas para darem fundamentação ao seu fazer.

Os cursos superiores de formação para o magistério têm sido criticados desde sua criação, por se dedicarem muito mais à preparação de especialistas nas disciplinas ditas "de conteúdo específico" do que à formação pedagógica, até hoje relegada a uma posição subalterna, embora esta constitua o cerne da identidade e da profissionalidade docente. Tardif e Lessard (2011a, p. 78) chamam atenção para o fato de que “os professores sempre foram um corpo de executantes que, como tal nunca participou da seleção da cultura escolar e da definição dos saberes necessários para a formação do aluno”. Os saberes construídos por eles nunca foram respeitados. Mergulhados na prática, aprendendo a fazer fazendo, afirma Tardif (2012), os professores vêm trabalhando tentando provar a si mesmos e aos outros que são capazes de ensinar.

Pimenta e Almeida (2011) afirmam que ainda hoje predomina nos professores universitários, mesmo nos que atuam nas licenciaturas, um desconhecimento da ciência pedagógica, das bases científicas do processo de ensino e de aprendizagem pelo qual serão responsáveis.

Não deve haver dicotomia entre docência e ciências da educação

Os professores acreditam que não se deve dar mais ênfase a uma ou à outra. Afirmam que os conhecimentos advindos das ciências da educação e da docência têm que ser trabalhados concomitantemente, descartando a dicotomia. No entanto, a maioria deles focaliza suas falas na questão dos “saberes sem ofício” (GAUTHIER *et al.*, 2006) proporcionados pelas ciências da educação:

Eu acho que quem dá ênfase somente nas ciências da educação muitas vezes não consegue fazer a relação com o vivido, com o cotidiano, então fica num nível bem

'superior', como se não colocasse o 'pé no chão', fica muito no plano das ideias. E eu acho que quando apostamos na docência acreditamos que ela vai se dar em meio a diversos e complexos atravessamentos, a questão da experiência, a questão do conhecimento, a questão da ação pedagógica, então eu acho que conseguimos analisar de uma forma mais ampla, conseguimos analisar a educação de uma forma mais social. (Professor 27 AE).

Eu penso que se deve pensar o currículo de forma em que ele esteja dialogando. Eu penso que não é nem um e nem o outro, acho que são os dois. Tem que se pensar estratégias para que tenha um professor com uma formação múltipla, uma formação que o permita sentir-se à vontade no espaço em que ele está. (Professor 9 AP).

Talvez pela minha prática de professor. Talvez por perceber na minha trajetória, a necessidade que eu vejo de nos prepararmos para o que vamos encontrar. Eu não estou falando aqui na questão de um estudo pragmático não, estou falando que a questão teórica de se estudar e se preparar para lidar com aquilo. (Professor 13 AE).

Eu acho que isso peca por uma divisão que não deveria existir, porque uns focam o aspecto meramente teórico de uma prática desvinculada da vida. A prática sem elementos de interpretação é cega e esses elementos de interpretação desligados da vida, do contexto, não servem para nada. Eu acredito em um teorizar a partir da vida e um viver com base nas interpretações que se tem de certas reflexões. (Professor 30 AE).

As duas coisas são igualmente importantes. Eu considero que uma prática docente efetiva, ela tem que ter uma boa formação, cientificamente falando. Só que a parte prática também é importante, porque senão você fica com aquele conhecimento sem nenhuma utilidade. Porque de repente quando você cria uma teoria na prática você consegue reformular aquela teoria, criar outras possibilidades de interpretação e criar novas metodologias a partir do que você tem de conhecimento científico. (Professor 12 AP).

Uma coisa bacana do sujeito que estuda a técnica, o conteúdo é o domínio. E é muito bom uma pessoa que no seu campo de trabalho tenha pleno domínio daquele conteúdo. O ponto negativo é não conter nesse processo da técnica, a discussão de como esse processo ocorre quando eu ensino, porque ele não compreende o contexto no qual ele está inserido e vê o problema no sujeito e não na forma de como ele conduz o processo. Então eu acho que se as ênfases fossem equacionadas, quando eu me deparasse com a situação da 'não aprendizagem' eu teria condições de investigar todo um leque de possibilidades para investigar. (Professor 23 AP).

Alguns respondentes, como os professores 30, 12 e 23, acrescentam que a prática é mais eficaz quando é orientada pela teoria, e também que é possível reformular teorias ou construir novas a partir da prática, como defendem os teóricos contemporâneos dos saberes docentes.

Sobre o problema da dicotomia, Tardif (2012), afirma que os formadores universitários devem ser levados a especificar as contribuições de sua própria disciplina para a prática profissional dos professores. Os professores de profissão devem se integrar no currículo da formação inicial para o ensino, tornando-se, a partir de então, verdadeiros atores

da formação dos futuros professores. Tal como os universitários, os professores se tornam formadores e são integrados nas atividades de formação dos futuros professores. O olhar crítico e a teoria devem estar vinculados aos condicionantes e às condições reais de exercício da profissão, pois esse olhar crítico e a “teoria” são ingredientes essenciais da formação de um prático “reflexivo” capaz de analisar as situações de ensino e as reações dos alunos.

A docência tem fundamento científico

Ao optarem pela ênfase na docência, os professores afirmam que esta é pautada em conhecimentos científicos, embora sem muita convicção.

Eu defenderia politicamente dentro de um grupo partir da prática da docência. Defenderia, mas para chegar a esse aspecto científico e retornar à docência. Então eu não faria partição, eu não transformaria isso numa hierarquia onde a docência ficasse no segundo plano, não é isso. Eu defenderia a ideia: ‘acho interessante partir de’. (Professor 16 AE).

Eu responderia ênfase da docência, mas eu acho que é complicado também a gente não considerar a docência como uma certa ciência, eu acho que a docência é uma ciência. Uma formação não se faz sem antropologia, sem sociologia, sem psicologia. Não acredito que nenhuma formação se faça sem que as áreas do saber conversem, principalmente se é na sua formação básica, não é? Para depois você trilhar por um determinado caminho mais específico deste campo científico e da técnica desta profissão. Mas eu enfatizaria, responderia com a docência e eu acredito que a docência não pode deixar de ser encarada com ênfase. (Professor 3 AE).

Apenas um dos nossos entrevistados acredita na docência como ciência e a defende:

Em relação à ciência da educação usa-se teóricos da sociologia, da filosofia, da antropologia para falar da educação. Agora, e aqueles que falam da educação no campo prático? Que sai dessa teoria e entra na ciência pedagógica mesmo, que é a docência. Eu acredito que tem que escolher algumas disciplinas do campo teórico, mas o peso maior deveria ser dado à questão da docência e seus conhecimentos científicos. (Professor 17AE).

As respostas a este dilema indicam que a formação pedagógica nos cursos de licenciatura em que trabalham os professores incluídos nesta pesquisa estão dando maior ênfase às ciências da educação e que eles também acreditam que a ênfase deve ser essa. Mesmo os que colocam a ênfase na docência não abrem mão da formação pedagógica ser centrada num sólido conhecimento das ciências da educação. Dessa forma, confirmamos o que afirmaram Gauthier *et al.* (2006), a partir de um levantamento das pesquisas

norte-americanas sobre o ensino, onde eles concluem que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir saberes demasiadamente disciplinares, fragmentados e não aplicáveis à prática, pois nossos sujeitos não conseguem distinguir os saberes da docência, não os veem como científicos como confirmam os dados apresentados.

O trabalho de Gauthier e seus colaboradores (2006) afirma que os conhecimentos gerados pelas ciências da educação são, frequentemente, saberes sem ofício, o que significa que estas produzem saberes que, por não levarem em conta as condições concretas do exercício do magistério, não são aplicáveis a elas. Afirmam que certas ideias preconcebidas prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo, reforçando a ideia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de realmente útil e apoiar sua prática na experiência pessoal, na intuição ou no bom senso pode ser mais eficaz.

7.2.5 Dilema V: Falta de definição sobre o perfil do professor

Pesquisas também têm demonstrado que os cursos de licenciatura não têm uma ideia clara sobre o perfil do professor que se quer formar.

Pergunta-se: (1) O perfil do professor que se quer formar é discutido pelos professores do curso em que você trabalha? (2) Os professores das licenciaturas têm conhecimento dos programas da Educação Básica? (3) Em sua opinião, quais as principais características de um bom professor para a Educação Básica?

1. O perfil do professor que se quer formar é discutido pelos professores do curso em que você trabalha?

Em relação a esta questão, dos 30 professores entrevistados só 5 acreditam que existe alguma discussão sobre o perfil do professor que se quer formar. De acordo com respostas destes, a discussão se faz a partir do Projeto Político Pedagógico do Curso e/ou dos documentos do MEC; e se discute, mas as concepções sobre o perfil são diversas e não se materializam.

Eu acredito que sim; a gente discutiu o nosso PPC, e no nosso projeto de curso a gente discutiu sobre que sujeito que queremos formar para sociedade. (Professor 12 AP)

Eu acredito que sim porque existem as determinações do MEC. Acho que o corpo docente e os coordenadores dos cursos de licenciatura fazem essa reflexão e essa discussão, porque ela é pertinente em qualquer organização que se tenha, em qualquer estrutura seja empresarial ou educacional têm que se pensar quais são os objetivos, o perfil de profissional que se tem e se quer formar. (Professor 24 AP).

É discutida e a gente fala muito sobre isso. Inclusive eu levei um susto, porque você tem cada professor com uma concepção diferente. (Professor 23 AP).

Eu acho que discutir eles devem sim, só não sei se eles chegam a alguma conclusão, uma ação concreta ou algum consenso sobre isso. (Professor 28 AE).

Os professores que acreditam que seja feita a discussão do perfil do profissional que se quer formar são 3 da área pedagógica e, como já foi mencionado, temos só 10 sujeitos dessa área. Isso sugere que essas discussões, de maneira bem tímida, parecem estar restritas às licenciaturas de Pedagogia.

Dos 25 professores que afirmaram que o perfil do professor que se quer formar não é discutido, (a) consideram que a discussão não é feita porque ele já está contido nos documentos oficiais da universidade; (b) acham que é porque depende de cada formador, cada um forma o perfil que acredita ser o ideal; e (c) a preocupação é formar “o especialista” na área específica e, dessa forma, não é necessária a discussão.

O perfil está nos documentos oficiais

É um dos assuntos que o MEC cobra, quando ele vem fazer as discussões rotineiras dele, eles procuram sempre abordar esta parte do perfil do professor, não é? E no nosso PPP, tem lá escrito qual seria o perfil do professor e a gente procura seguir aquilo que tem lá, certo? (Professor 17 AE).

Ele está “lindo” lá no PPC, porque até que seja aprovado ele tem que estar escrito. Talvez a gente até saiba sobre esse perfil, mas não se discute sobre ele. (Professor 21 AE).

Eu acho que isso só é apontado na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em que se pega, por exemplo, o perfil do profissional que se quer formar nas diretrizes das licenciaturas. Então eu acho que isso não é discutido, não é problematizado. (Professor 27 AE).

Não discutem não. Talvez, possa dizer que bem pouco, porque às vezes o que vem do PPC [Projeto Pedagógico do Curso] é o discurso que se tem, mas essa discussão não vejo muito acontecer não, não é muito característico não. (Professor 15 AE).

Existe um chavão em todas as licenciaturas que eu conheço, na Pedagogia principalmente, que é formar o cidadão, transformador, crítico da realidade, etc., mas, que se prende a uma realidade que eles nem sequer sabem a dimensão do que estão dizendo. Então eles não têm noção do que eles querem, eles entram no chavão que é dado juntamente com as metas e a visão contidas nos documentos oficiais. Eles ficam com essa visão e meta na cabeça, mas vai ver a prática deles, não tem nada a ver com isso. Eles vão reproduzir o que foram os professores deles na universidade. (Professor 13 AE).

Depende do formador

Eu acho que isso não é discutido entre os professores e isso não é prioridade, porque eles acham que cada um tem o seu perfil e pronto. Eu acho que isso é uma forma de não assumir responsabilidade. (Professor 25 AP).

Por um lado, têm todas essas preocupações dentro da universidade na questão da formação dos alunos, mas quando se fala no conjunto dos professores isso na verdade não é discutido. Qual a avaliação que eles fazem do seu próprio curso? Muitas vezes eles fogem, não discutem ou raramente discutem. Então acaba que cada um faz do jeito que bem entende; não há uma preocupação coletiva, não há um projeto. (Professor 30 AE).

Não é discutida porque se tem concepções diferentes do papel do filósofo e do papel do professor de filosofia, há uma desconsideração com os parâmetros curriculares nacionais que já define esses papéis do professor e do filósofo, então por haver essas diferentes concepções de alguns professores não se dá importância para isso. E acredito que o mesmo aconteça nos outros cursos. (Professor 26 AE).

A preocupação é formar o especialista, por isso não se discute o perfil do professor

Não porque esta não é uma preocupação. Não existe preocupação em formar o professor. Então não se discute o perfil. Quem lida com o curso de licenciatura especificamente não tem esta preocupação, a preocupação dele é o quanto eles têm que saber de matemática [...]. (Professor 10 AP).

Eu acho que não, porque para se pensar no perfil do profissional tem que dialogar com a escola contemporânea. Então a gente percebe que a universidade, e falo isso de uma forma geral, dialoga muito pouco com essa escola contemporânea. Na falta desse diálogo, pode ser que ela desconheça até mesmo o profissional que ela tenha que formar. Então fica um vácuo muito grande entre a formação nas licenciaturas e aonde esse aluno depois de formado irá atuar. Forma-se os alunos no específico sem dar conta da realidade. (Professor 6 AE).

Não se discute. Muito menos nas universidades públicas. Eles não discutem mesmo. A preocupação é com a formação do cientista. (Professor 18 AE).

As respostas obtidas evidenciam que, nos cursos de licenciatura, o perfil do professor que se pretende formar não é discutido no coletivo e, aparentemente, também não é objeto de reflexão individual. As poucas respostas que sugerem haver alguma discussão seguem a forte tradição disciplinar demonstrando muito mais uma preocupação com a área específica de conhecimento do professor do que com as demandas gerais da escola básica. Tais resultados indicam, mais uma vez, que a ênfase dos cursos de licenciatura é na formação do especialista, do bacharel, o que explica a permanência do modelo 3+1, do modelo da racionalidade técnica, a ênfase nas disciplinas específicas da área e na formação pedagógica centrada nas ciências da educação, destacados nos dilemas apresentados anteriormente.

2. Os professores das licenciaturas têm conhecimento dos programas da Educação Básica?

Em relação a esta questão, dos 30 professores entrevistados 28 acreditam que os professores das licenciaturas não conhecem e muito menos discutem com seus alunos, futuros professores, os programas da Educação Básica. Vale mencionar que dois entrevistados salientam que somente os professores que trabalham com as disciplinas de Prática de Ensino e Didática é que devem conhecer esses programas.

O conteúdo das respostas sobre o conhecimento dos professores das licenciaturas sobre os programas referentes às suas disciplinas na Educação Básica indica que: (a) a grande maioria afirma que os professores desconhecem esses programas; (b) alguns acreditam que eles só buscam a informação quando precisam; (c) outros acreditam que os professores que trabalham com Didática e Prática de Ensino devem conhecer; não responderam. As falas a seguir são ilustrativas dessas posições:

Desconhecem os programas da Educação Básica

Não! Imagina...!!! Não conhecem mesmo!!! E aí eu fico pensando como isso é entendido nos colegiados dos cursos das universidades, como que isso chega...??? (Professor 8 AE).

Eu tenho a percepção que não. A minha primeira formação foi Filosofia. Os professores davam a maior força na filosofia, mas no processo educativo, que para mim está junto, eles vinham com aquela marca do bacharel. Pedagógico na visão deles é coisa de pedagogo e não deles. Não conhecem mesmo!!! (Professor 9 AP).

Acredito que não. Eles são muito formados mesmo dentro da área específica deles. É como se fossem para a escola e não se sentissem parte da escola. Eles não têm uma

vivência de escola no seu contexto global e isso eu acho que vem da formação mesmo. (Professor 12 AP).

Eu tenho a impressão que não. Porque quando, por curiosidade, eu vi algumas grades curriculares, vi algumas dessas disciplinas como optativas. Parece que têm uma visão bem superficial desse assunto. (Professor 16 AE).

Acredito que não. Até porque nunca participei de nenhuma discussão nesse nível e não ouço comentários nem de professores e nem de alunos. (Professor 19 AE)

A maioria não tem conhecimento. [...]. Não conhecem, não estão interessados em conhecer, salvo exceções. Principalmente na pós-graduação, questão de mestrado, doutorado, você não tem contato nenhum com a educação básica. Estão mais preocupados em fazer as pesquisas deles do que formar professores da educação básica. (Professor 22 AE).

Eu acho que não. Pelo meu envolvimento com quem hoje atua em universidades, pelos embates que se tem, por muitos se distanciarem dessas questões eles não sabem sobre esses programas. (Professor 23 AP).

Eu acho que não, porque muitos que estão lá na universidade nunca nem pisaram no chão da escola. Nunca vi nem comentários. Eu mesmo não conheço também. (Professor 25 AP).

Pelo que eu observo, grande parte não. Conhecer os programas da educação básica, só quando interessa ou for fazer parte, aí ele vai em busca, mas espontaneamente ou ter a formação na universidade não. (Professor 15 AE).

O desconhecimento dos programas da Educação Básica, que, segundo o relato dos professores, atinge a quase totalidade dos docentes das licenciaturas, é, sem dúvida, muito preocupante. O distanciamento entre o que o futuro professor aprende na universidade e o que ele terá que ensinar na Escola Básica compromete seriamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nesse nível de ensino, já tão deficitário.

Buscam a informação quando precisam

Eu mesmo só tive contato com isso [os programas da Escola Básica] porque escrevi um livro de como ensinar filosofia, então tive que ler todos os Parâmetros Curriculares Nacionais no campo da filosofia. Tem professores que fizeram extensão em filosofia no ensino médio e têm o conhecimento desses programas, mas os demais não. (Professor 26 AE).

Quando precisam eles buscam os documentos, eles atualizam, porque inclusive eles fazem pesquisas na área. Agora ainda falta esta pesquisa que dê conta do chão da escola, a gente ainda vê as pesquisas bem distantes do chão da escola. (Professor 1 AE).

Eu penso que não. Quer dizer quando os professores vêm da educação ainda tem alguma visão sobre isso, mas conhecer programas da Educação Básica não acredito. Só buscam a informação quando precisam. (Professor 30 AE).

Só professores de Didática e Estágio

Só tem conhecimento do currículo da educação básica aqueles que têm formação pedagógica, que são nas licenciaturas os professores de Prática e os de Didática, os demais somente se estiverem ligados a alguma pesquisa do cotidiano, mas conhecimento em si, não. (Professor 13 AE).

Eu acho que existe essa discussão nas áreas que estruturam a prática. Então essa discussão fica mais no nível dos documentos das diretrizes maiores do Governo Federal, dos PCN's, das políticas públicas do MEC mais gerais, mas não há um aprofundamento, somente mesmo nas disciplinas de didática e talvez estágio, mas uma discussão rasa. (Professor 6 AE).

Se os professores das licenciaturas desconhecem os programas da Educação Básica, isto parece significar que os futuros professores que atuarão nesse nível de ensino também chegam lá sem conhecê-los, o que compromete o seu desempenho profissional. Diante dessa constatação, buscamos examinar os currículos e programas das licenciaturas às quais estão vinculados os professores participantes de nossa pesquisa para verificar se há algum lugar em que essa questão seja trabalhada.

Verificamos que a disciplina Didática é trabalhada nos períodos iniciais do curso e sua carga horária é destinada aos seus conteúdos específicos, não havendo tempo para se discutir os programas da Educação Básica. Os Estágios, realizados no final do curso, no máximo têm propiciado ao graduando assistir algumas aulas e, às vezes dar uma ou outra aula. Assim, podemos inferir que nessas disciplinas provavelmente os futuros professores também não discutem os programas da Educação Básica.

As ementas das disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Estágio (talvez à exceção de Conteúdos de ensino) não parecem contemplar a discussão dos programas da Educação Básica como podemos ver nos exemplos apresentados a seguir:

Educação de hoje. Processos do ensino-aprendizagem. Planejamento do ensino. Conteúdos de ensino. Métodos e técnicas de ensino. Recursos de ensino. Avaliação do processo ensino- aprendizagem. (BIOLOGIA - 2015).

Relação entre pesquisa, formação do professor e prática pedagógica, com vistas ao ensino com pesquisa, considerando suas diferentes interfaces. Análise crítica da ação docente e o papel do professor na pesquisa, na produção e socialização do

conhecimento sobre o ensino. Elementos teórico-metodológicos e diferentes enfoques da pesquisa sobre, com e para a prática pedagógica. (FÍSICA -, 2015).

Estágio supervisionado a ser cumprido por alunos de Bacharelado em Ciências Biológicas em laboratórios de pesquisa da Universidade (...) ou em setores públicos e privados relacionados à sua área de formação. (BIOLOGIA -, 2015).

Em resumo, de acordo com a visão dos professores participantes da pesquisa, o desconhecimento dos programas da Educação Básica pelos docentes das licenciaturas, formadores dos futuros docentes desse nível de ensino, é praticamente unânime. A ressalva de alguns, segundo a qual os professores buscam a informação quando precisam, não chega a ser animadora, pois indica que a informação buscada é pontual, para servir a objetivos restritos e não emanada de um desejo do formador de adequar os conteúdos de sua disciplina às necessidades do ensino na Escola Básica. Dizer que só têm conhecimento do currículo da educação básica aqueles que têm formação pedagógica, também não é um dado alentador, não só pelo número de respostas (2), mas pelo fato de que estas parecem mais fruto de estereótipos sobre o papel dos diferentes profissionais da educação do que de observações efetivas.

3. Em sua opinião, quais as principais características de um bom professor para a Educação Básica?

Ao indagarmos sobre as principais características de um bom professor para a Educação Básica, os professores destacam: (a) conhecimento específico/conhecimento didático pedagógico; (b) amorosidade; (c) dialógico; (d) miscelânea: compromisso social e político, criativo, pesquisador, se reinventar, flexível, dinâmico, reflexivo. As falas correspondentes a esses temas são apresentadas a seguir:

Conhecimento didático-pedagógico / conhecimento específico

O fato de esta característica ser a mais citada deixa evidente que, para os respondentes, o conhecimento pedagógico deve estar atrelado ao conhecimento específico, o que parece, pelo menos em parte, refletir, a literatura atual a respeito da formação do professor e dos saberes docentes:

Conhecer o conteúdo da sua disciplina, da sua área específica, mas ter também o conhecimento da parte didática e pedagógica para a produção do conhecimento porque vemos os professores serem formados na lógica da transmissão, na pedagogia tradicional. [...]. As características do bom professor então seriam saber avaliar, saber planejar, saber entender a relação da educação com o contexto histórico e social, dar conta de perceber a função social da escola. (Professor 7 AP).

Ele precisa ter conhecimento do processo de transmissão e construção do conhecimento, o que demanda o conhecimento de teorias educacionais, noções de didática, noções de planejamento e ação. Então ele precisa de uma sólida formação na sua área e também uma formação didático pedagógica adequada para que ele possa desenvolver métodos e maneiras de ensinar adequadas aos seus objetivos. (Professor 26 AE).

Eu acho que um bom professor da educação básica deveria ter conhecimento da área, deveria ter conhecimento da ação pedagógica, deveria articular com a experiência entendendo a interrelação entre teoria e prática. Ter uma postura ética e política que assume a corresponsabilidade com a aprendizagem dos alunos. (Professor 27 AE).

Ao entrelaçarem o conhecimento científico com o conhecimento pedagógico os professores destacam a não dicotomia dos saberes da profissionalidade docente, um discurso recorrente em livros, artigos, teses a respeito das características do bom professor. Vale chamar a atenção para o fato de que este discurso, em parte, contraria o que esses professores afirmaram nos dilemas discutidos anteriormente. A diferença entre os dois tipos de discurso parece poder ser atribuída ao fato de que, nos dilemas, perguntávamos o que eles achavam que os professores das licenciaturas pensavam ou faziam, deslocando o foco da pressão normativa dos respondentes para outras pessoas; agora, perguntamos o que eles achavam, o que tende a trazer um discurso orientado pelo que é socialmente desejável.

Bom relacionamento com o aluno

A literatura educacional contemporânea também tem enfatizado muito a importância das relações professor/aluno, fugindo da pedagogia tradicional, onde essa relação era de distância, verticalizada, o que também parece estar impactando o discurso dos nossos sujeitos, que destacam os direitos do aluno, a importância de estar atento ao seu desenvolvimento, a escuta sensível, a cumplicidade na realização de seus sonhos.

Hoje eu vejo o educador da educação básica como um empreendedor de sonhos. Ele tem a capacidade de possibilitar a transformação desse indivíduo. Então uma das características seria perceber a sua capacidade de mediação. Ter compromisso com a profissão, buscar o conhecimento continuamente, ter entrega e paixão por aquilo que ele faz. Estar atento ao processo de formação individual, saber como o aluno está no

início do ano e como se pretende que ele esteja no final do ano e saber que você é responsável pela transformação desse indivíduo. (Professor 21 AE).

Ele precisa ter o conhecimento que é essencial. Estar aberto à construção e continuar construindo esse conhecimento de ensinar e aprender junto com o educando. Precisa ser politizado, saber para quem ele trabalha, onde trabalha e o que está fazendo. Ele precisa ser um professor amoroso, no sentido freireano da palavra, no sentido de ter uma relação amorosa com o aluno, no sentido de fazer algo com o aluno e pelo aluno. Ele precisa estar no lugar de professor aprendiz. (Professor 25 AP).

Deveria ter uma sólida formação, um olhar sensível para as mudanças sociais, conhecimento sobre os aspectos legais, sobre o direito da criança e do adolescente. Pensar novas metodologias curriculares, não basta apenas ter o conhecimento específico, mas o conhecimento total da escola e seu funcionamento, o projeto político e pedagógico da escola, que tipo de sujeito vai formar para a sociedade. (Professor 12 AP)

Ele precisa ter consciência do direito do aluno, não negligenciar o direito do aluno, principalmente na educação básica. Ter conhecimento na sua área, o professor precisa saber aquilo que ele vai trabalhar. Respeitar as diversidades, porque cada um aprende de uma forma diferente. Ter uma metodologia que lhe permita fazer o diálogo entre ele e o aluno. Ser pesquisador na sua própria prática e saber avaliar como um processo de replanejamento. (Professor 28 AE).

Tem que conhecer o conteúdo, mas acho que o mais importante é ele ter flexibilidade de mudança, de perceber e escutar o aluno para ver o que é mais importante e o que não é para ser trabalhado. Então tem que existir tanto a responsabilidade técnica, quanto a parte de lidar com o ser humano, porque o outro tem que ser respeitado, entendido, o que ele traz tem que ser valorizado. Espero que não seja um professor que somente transmita conhecimento. (Professor 11 AE).

Dominar o conteúdo é fundamental e associado a uma boa escuta é perfeito, porque aí eu entendo quem são meus alunos, qual é a dúvida, como meus alunos pensam e tudo isso ajuda muito, a saber, como eu aproveito todo o meu conhecimento. Então um olhar atento e uma escuta diferenciada são muito importantes. (Professor 14AP).

Eu acho que o bom professor é aquele que está preocupado com a formação integral do aluno, que tem sensibilidade, para olhar o aluno e entender que esse sujeito precisa ser formado nas suas diferentes dimensões, mas para além de qualquer coisa ele é um ser humano que requer cuidado e respeito desse professor. (Professor 5 AP).

Na educação básica, eu acho que a característica de um bom professor, difere um pouco das características do professor de ensino superior. Eu acho que na educação básica o professor tem que ser muito mais acolhedor. Às vezes os pais são ausentes, não são presentes na vida da criança para ensinar, para trazer os exemplos, e tudo mais. E o professor acaba tendo muito este papel. Então sai um pouco das questões dos assuntos relacionados em sala de aula e entra na questão mais de formação de personalidade, de caráter, de tudo mais. Tem que entender que ele tem que ser um exemplo, tem que entender que ali em sala de aula além de ser ele, tem que ser uma autoridade a ser respeitada conquistando o aluno, não é? (Professor 2 AE).

Dois entrevistados salientaram a importância do amor à profissão:

Este profissional, eu acredito que tem que ser mais esclarecido, que funcione como professor e um educador, não é? [...]. Então, o professor que realmente assume esse cargo, eu acho que tem que ser por amor à causa. Dominar o assunto, ter o domínio do que ele fala, o conhecimento, a vivência, a prática. Estar sempre disposto a auxiliar. É aquele espelho que às vezes ela utiliza em sala de aula, então acredito que essa responsabilidade, esse comprometimento com o que faz, que vai muito além do próprio conhecimento que ele tem sobre uma determinada área, isto caracteriza um bom profissional, um bom professor. (Professor 4 AE).

A primeira coisa é ser apaixonado pela disciplina dele, ou seja, ele está fazendo algo porque tem prazer. Deve sentir alegria e prazer na prática educativa. Para mim isso é fundamental. Não que o conhecimento não seja importante, mas se ele tiver conhecimento e não tiver o prazer pela área e prazer em ensinar nada faz sentido. Por isso que eu digo que a dimensão afetiva, a paixão está na base da prática educativa, na base da pesquisa na base de tudo e se você não tiver isso terá dificuldade em superar muitos obstáculos que virão. (Professor 30 AE).

Compromisso social e político

O compromisso social e político, muito enfatizado no período pós-ditadura, vem sendo retomado nas discussões da área da educação, sendo apontado como uma das importantes características de um bom professor.

É aquele que primeiro saiba o que escolheu que tenha consciência que é um lugar de desafios. Para mim uma característica muito importante é ter um compromisso social, porque temos uma diversidade muito grande da educação básica, principalmente quando se fala da escola pública. (Professor 20 AE).

Um bom professor de educação básica é principalmente quando ele tem uma postura política, e aí ele precisa compreender a realidade que ele está ali trabalhando. Ele precisa ser um professor pesquisador que busque a pesquisa como orientação da sua prática, e também um professor que crie também, a gente está muito acostumado com um professor com a característica de cópia. Eu copio ali, eu pego ali, mas pouca produção. (Professor 1 AP).

Se reinventar/pesquisador/flexível/reflexivo e dinâmico

Que ele seja dialógico, que ele seja reflexivo com sua própria prática. Então eu acho que esse professor deve ser capaz de entender que a verdade que ele conheceu até ali não é necessariamente a verdade que ele vai reproduzir ou aplicar lá no seu contexto. Que a verdade que ele vai construir no seu contexto vai ser uma nova verdade e aí para isso ele precisa ter uma característica flexível de conhecer a realidade, a diversidade, ser dialógico, ser dialético, ser flexível. (Professor 3 AE).

Ter a capacidade de dialogar com o outro e com o diferente. Então as características seriam: estar aberto ao diálogo; ter capacidade criativa de se reinventar, porque

dentro do cotidiano da escola se o professor não se reinventa o tempo inteiro ele cria uma desilusão muito grande. Então ter essa capacidade de se reinventar, reinventar seu conteúdo... (Professor 6 AE).

Ter um olhar atento ao seu trabalho no dia a dia. Ele precisa estar “atenado” a esses dilemas da atualidade. Estar “atenado” com essas urgências e emergências sociais do cotidiano. E para isso ele tem que estar aberto ao diálogo, à reflexão, ter criatividade e saber se reinventar e reinventar o outro. (Professor 8 AE).

Um professor criativo, dinâmico, crítico, um professor que inventa e reinventa a educação em cada momento, aquele que se encontra em diferentes situações. É aquele professor que consegue trabalhar os alunos como coletivo, como um grupo. O professor tem que se envolver, quanto mais eles conseguem se envolver e conquistar o aluno, acho que a força está aí. (Professor 9 AP).

Embora alguns desses professores tenham indicado características importantes para o professor reflexivo, apenas um deles enfatizou a importância de o professor desenvolver a capacidade de avaliar a sua própria prática, como ponto de partida e de chegada de um processo de reflexão, pesquisa e ação, segundo o que preconizam os autores que defendem a ideia do professor reflexivo como, por exemplo, Cunha (2006, 2007, 2010, 2012), Pimenta (2002, 2011, 2012), Franco (2012) e Almeida (2012) entre outros:

As boas características do professor seriam principalmente conseguir desenvolver essa questão de avaliar a própria prática. Essa é uma característica essencial, que é ter a prática como ponto de partida. Outro aspecto que acho importante seria que ele conseguisse desenvolver, a partir dessa avaliação, práticas de pesquisa. Então esse poder de avaliação, de reflexão seria uma boa característica e a segunda seria essa capacidade de pesquisar sobre a prática, não só avaliar, mas pesquisar nela, com ela, dentro dela. À medida que ele avalia essa prática, reflete sobre ela e desenvolve as questões que avaliou, numa prática que se pesquisa o que se desenvolve, acho que então ele está buscando soluções para ultrapassar as questões que ele não está dando conta. (Professor 16 AE).

Corrêa, Gógus e Anastasiou *et al.* (2011, p. 97) ressaltam que discutir as questões que se referem à formação pedagógica dos professores universitários nos coloca frente à construção da identidade docente, ficando evidente que sermos profissionais de áreas distintas do saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores. Surge, então, um grande desafio que é a necessidade de nos construirmos como professores nas nossas atuações, nos nossos fazeres práticos cotidianamente, nos espaços que compartilhamos com universitários e docentes, entendendo nossas práticas como experiências ricas para reflexão que “podem ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo da pedagogia universitária”.

Os resultados obtidos nesta questão e nesta pesquisa como um todo, parecem indicar que as discussões sobre questões pedagógicas, divulgadas por autores nacionais internacionais nos cursos de formação, seminários e congressos de educação, vem influenciando o discurso dos professores sobre a formação docente, embora este, por vezes, apresente aspectos contraditórios e ainda mantenha concepções herdadas da hegemonia dos conteúdos disciplinares.

As DCN tratam da formação de professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e estabelecem alguns princípios norteadores dessa formação para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Assumindo a proposta de Schon (2003) afirmam que a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

As DCN prescrevem que as universidades e Institutos Superiores de Educação devem se responsabilizar pelo oferecimento de formação continuada/capacitação dos profissionais que atuam nas licenciaturas. Assim, para atender ao que está determinado em forma de lei, as universidades/faculdades trazem pessoas para falar sobre os temas pedagógicos de maior relevância e discussão, dessa forma, os professores vão se apropriando de discursos pedagógicos nem sempre vividos, praticados e refletidos.

O discurso pedagógico parece estar refletindo a literatura sobre o tema, pois quando tratamos os dados do Dilema I, II, III e IV deduzimos que os modelos de formação ainda estão amarrados no modelo 3+1, na racionalidade técnica, o maior peso ainda é atribuído aos conteúdos específicos, a ênfase dos cursos ainda localizada nas ciências da educação e os saberes pedagógicos continuam a ser desvalorizados pela maior parte dos nossos sujeitos professores das diversas licenciaturas. Dados que tornarão a aparecer nas questões respondidas pelos sujeitos desta pesquisa e que serão apresentadas a seguir.

7.3 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Além dos dilemas, propusemos algumas questões, por meio de uma entrevista semiestruturada para os mesmos sujeitos envolvidos na primeira parte da pesquisa; entretanto, nem todos puderam participar desta segunda parte, reduzindo o número de sujeitos a 24. Os resultados obtidos serão apresentadas a seguir.

7.3.1. Como foi sua formação pedagógica no seu curso de licenciatura? O que aprendeu e para que serviu? O que faltou?

Os 24 sujeitos respondentes afirmam que: (a) a formação pedagógica os ajudou a se constituírem como professores (N=3); (b) que sua formação pedagógica não existiu ou foi extremamente deficitária (N=21).

a) Formação pedagógica considerada positiva

[...] para mim fez muita diferença essa questão não só do saber político, da criticidade, mas acho que eu fiz um curso que me ensinou os fazeres pedagógicos, que eu acho que hoje em dia estão muito perdidos. (Professor 7 AP).

Para mim foi a avaliação e planejamento, que foi onde eu aprendi as características básicas, porque não tem receita de bolo e essas disciplinas ensinam a pensar de tal forma que você termina sendo aquele professor que você quer ser. (Professor 25 AP).

Eu me formei no curso de Pedagogia há 25 anos. Então eu me constituí profissional no exercício da profissão mesmo. Uma das coisas que eu aprendi na minha formação pedagógica que me marcou foi a questão do planejamento e da avaliação para construir uma metodologia que de fato possibilitasse o entendimento do aluno. (Professor 28 AE).

Para esses professores, as disciplinas da formação pedagógica que ajudaram a constituí-los como profissionais da educação foram as de avaliação e planejamento, além dos conhecimentos políticos. Vale assinalar que, dos três que apresentaram uma visão positiva, dois são da área pedagógica, e o terceiro faz a ressalva de que se constituiu profissional no exercício da profissão.

b) Formação pedagógica não existiu ou foi extremamente deficitária.

Fiz parte do movimento estudantil e neste período eu fiquei muito na discussão macro da educação e terminei tendo uma formação, que hoje eu avalio com falha porque depois tive de buscar. (Professor 1 AP).

Quando eu decidi fazer uma licenciatura foi em primeiro lugar para me possibilitar mudanças de horário e em segundo lugar para, através das disciplinas pedagógicas ter um espaço na escola. Mas mesmo assim ainda ficou faltando algo na parte pedagógica. Por exemplo, disciplinas como estrutura do primeiro e segundo grau, o próprio nome na época já não era condizente com as mudanças que estavam acontecendo dentro das políticas públicas nacionais, com as mudanças da LDB. Então havia muitos descompassos na época. (Professor 6 AE).

Me faltou bastante a parte da avaliação que depois eu fui buscar né? Eu sempre senti essa necessidade. Eu ainda achei que ficou muito carregada a parte técnica, a parte pedagógica é igual eu falei anteriormente, ainda ficou em segundo plano, me parece, me deu esta percepção. (Professor 15 AE).

Eu tive uma formação que para mim foi quase um bacharelado. As disciplinas que são pedagógicas, da formação da docência como um todo, ficavam um pouco às margens. [...]. Então, eu acho que faltou a formação pedagógica e a questão de discutir a docência em sala de aula. (Professor 9 AP).

Didática, eu estudei com a melhor educadora do Espírito Santo, e não aprendi nada em Didática. Em todas as matérias do meio pedagógico eu não fui preparado, não foi dado conforme o esperado. Tive os estágios aonde você vai praticamente para marcar presença e pegar a assinatura do diretor e pronto, acabou. Você quase não tem prática. (Professor 13 AE).

Foi muito deficiente essa formação. Eu acho que há um desleixo, uma acomodação, certa indolência, uma preguiça de pensar de novo, de problematizar mais a questão da aprendizagem, não de modo isolado até porque eu estou defendendo que seria interessante sempre partir dessa questão da docência. Então seria a questão de problematizar a questão da aprendizagem com o problema do ensino. Eu acho que isso está causando um rombo enorme, porque as pessoas querem ser professores, mas não entendem como o processo de aprender é complexo, nem todo mundo aprende da mesma forma, do mesmo jeito o tempo inteiro. (Professor 16 AE).

Meu currículo era técnico, era uma formação técnica onde eu tinha que ser atleta. A formação pedagógica foi deixada para os últimos períodos, que foi quando nos anos 80 ocorreu uma mudança e aí eles começaram a dar um novo olhar para essa formação. Essas matérias foram aparecendo nos últimos períodos e foi quando se começou a fazer uma reflexão sobre isso. (Professor 18 AE).

O meu dilema de formação foi saber a diferença entre ser um atleta e ser um professor, porque eu estava sendo formada para ser atleta, quando na verdade eu gostaria de ser professora e não recebi formação para ser professora. No entanto, só fui descobrir isso num congresso, depois de formada, em que participei e vi que precisaria de muito mais conhecimento para ser professora. Então isso para mim era algo importante, aí eu comecei a buscar mais os conhecimentos da didática, por exemplo, para poder ser professora. (Professor 20 AE).

Hoje eu vejo que a minha formação foi muito caótica. [...]. Minha formação foi puramente técnica. Não aprendi nada na minha formação pedagógica. (Professor 21 AE).

Na verdade, minha formação especificamente pedagógica foi até mais autodidata do que técnica porque eu fiz bacharelado. [...]. Dei aula na UFES e aí vi que o que eu queria era ser professor mesmo. Eu entrei no mestrado em letras porque na época não tinha mestrado em filosofia na UFES. O mestrado não tinha disciplinas pedagógicas, então aprendi a ser professor na prática, vendo como é que os professores davam aula, e em livros de didática, metodologia do ensino. No doutorado eu fiz um estágio docência na disciplina de graduação de letras, mas também não tive disciplinas pedagógicas. (Professor 22 AE).

A minha formação em pedagogia foi muito tecnicista, foi muito direcionada para a parte técnica como supervisor, pedagogo e orientador educacional. Na formação pedagógica eu acredito que faltou essa visão de políticas públicas que realmente eu não tive essa compreensão do contexto da aprendizagem dos alunos. Outro item que eu senti muita falta na pedagogia para a atuação até como pedagoga foram as questões das relações interpessoais para se entender como interagir no meio em que se está, essa parte gerou muita dificuldade. (Professor 24 AP).

No curso o que eu aprendi no campo da educação foram as disciplinas do próprio curso de Filosofia. As disciplinas pedagógicas foram feitas mais para ter mesmo a titulação de licenciado. Então na minha formação especificamente, tive uma preocupação de atuar no campo da educação popular que me deu essa formação pedagógica. Mas o curso especificamente não me deu. (Professor 26 AE).

Temos que levar em conta os momentos históricos, minha formação se deu no final da década de 1970, que era uma realidade muito distante da de hoje. Eu diria que aquilo que fiz na licenciatura para mim não valeu absolutamente nada. O que eu pude perceber de educação foi posteriormente quando fiz mestrado e doutorado em Educação, onde descobri o que era pertinente ou não. Então a minha formação não foi como a de hoje, foi muito menos. Foi uma formação fria, teórica, descolada da vida, com uma estrutura de leis que eu não vi sentido nenhum. Então eu diria que a minha licenciatura, que foi em Filosofia, pouco contribuiu para compreender todas as dimensões implicadas naquele processo. (Professor 30 AE).

Dos 21 professores que afirmaram que sua formação pedagógica foi deficitária ou até mesmo que não existiu, nos chamou atenção o fato de que 10 afirmaram que não tiveram as disciplinas de Estágio Supervisionado e Didática trabalhadas de maneira que os ajudassem a ser professor. Cabe enfatizar que, em pesquisas feitas sobre formação de professores estas disciplinas aparecem como imprescindíveis, mesmo no modelo da racionalidade técnica, o que parece reafirmar o entendimento de que os saberes da formação pedagógica são apenas os saberes provenientes da prática. As falas seguintes são ilustrativas:

Eu não tive uma formação boa. Talvez o que eu tenha sentido mais falta na minha formação foi um estágio mais potente. Por isso, que hoje eu considero tanto o Estágio, mas um Estágio onde haja por parte da instituição uma responsabilidade de acompanhamento efetivo. (Professor 5 AP).

Eu acho que faltou essa formação pedagógica. Aprendi a ser professor na minha prática. (Professor 8 AE)

Eu tive uma formação técnica muito grande para o curso de Pedagogia, porém a prática me faltou no curso. A teoria foi importante para mim, mas eu só consegui aprender metodologias de ensino na minha prática cotidiana, no trabalho mesmo com as minhas colegas. Até o Estágio não me proporcionou isso, pois ele foi muito teórico, onde se denunciava a prática do outro, mas não tinha a possibilidade de fazer uma prática reflexiva sobre isso. (Professor 12 AP).

Eu achei deficiente essa parte prática, porque na minha formação eu fui lá [na escola] dei uma aula de 50 minutos e pronto. Eu tive apenas que dar uma aula prática. Eu acho que esse número de horas deveria ser maior para que o professor pudesse conviver mais com os alunos. (Professor 19 AE).

Faltou na minha formação no curso de Pedagogia viver a experiência do estágio e eu tive que construir essa falta na prática e se tivesse havido esse momento, essa parte da formação, teria sido melhor e mais fácil no meu trabalho inicial. (Professor 23 AP).

Eu fiz Letras e o que mais me chamou atenção foi que o currículo do curso era fundamentalmente de questões como Fundamentos da Educação e muito os conhecimentos específicos da área. Eu só fui ver a questão da prática no último período, então era muito dissociada a teoria e a prática, eu dei uma aula numa escola pública, somente isso. Então essa questão dos saberes da ação pedagógica eu não tive, eu não tive problematização do cotidiano escolar, então eu me formei numa época que era visível a falta de prestígio da área pedagógica. (Professor 27 AE).

Formação pedagógica, eu acho que é dentro da grade curricular ter matérias específicas que permitam que ele ministre aulas, por exemplo, didática, as tendências pedagógicas. Ou seja, que ele possa ter uma base para que consiga montar seu plano de aula de maneira adequada. E eu não tive essa formação pedagógica na minha licenciatura plena. Eu achei que faltou mais da parte prática, mais estágios, mais vivências. Eu tive muita teoria na minha graduação e pouca vivência prática. (Professor 29 AE).

Dos 24 sujeitos que responderam a esta questão, somente 5 disseram para que serviu a formação pedagógica e entre essas falas se destacaram: aprender planejamento e avaliação; se politizarem; uma boa formação técnica; aprenderem as ciências da educação; aprofundamento em antropologia cultural.

Cinco professores afirmam não ter tido formação pedagógica, embora tenham feito licenciatura, mestrado e até mesmo doutorado e 3 salientaram que não foram formados para serem docentes, pois não discutiram a docência. Outros 6 professores disseram que lhes faltou a formação em políticas públicas e 5 ressaltaram a falta da valorização social da carreira de professor. Ficou evidenciado, também, nas respostas a essa questão, que professores formados

em décadas diferentes tiveram a mesma formação, o que reforça a tese de que não temos alcançado mudanças significativas na formação docente nas últimas décadas.

Os dados apresentados nos levam a inferir que a formação pedagógica vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa não foi significativa para formá-los profissionais das licenciaturas. Mas, igualmente importante é constatar que esses professores entendem a formação pedagógica como possibilidade de praticar a docência. Pelos dados obtidos na pesquisa, assim como pelas leituras feitas e pela prática vivida, é possível afirmar que a formação oferecida pelas licenciaturas é ainda, predominantemente, de caráter abstrato, excessivamente genérico, o que muitas vezes é erradamente confundido com teórico. Ainda se faz necessária uma formação que contemple os conhecimentos didático-pedagógicos, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, e que ajude o professor a refletir sobre sua prática de modo a responder adequadamente às situações cotidianas que acontecem nos espaços educativos pois, “dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática” (CUNHA, 2006, p. 21).

Tardif (2012) ressalta que se faz necessário repensar os fundamentos da formação para o magistério, vinculando-a à prática da própria profissão. É preciso enxergar o professor como produtor de saberes específicos ao seu trabalho e daí integrá-los tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa dos universitários

7.3.2. Quais as disciplinas que você acha imprescindíveis para formar um bom professor? Por quê?

As disciplinas elencadas foram agrupadas da seguinte maneira: (a) disciplinas de conhecimentos didáticos (N=10); (b) disciplinas das ciências da educação (N=9); (c) disciplinas de conteúdos específicos (N=5).

a) Conhecimentos didáticos

Dos 24 entrevistados 10 citaram a disciplina de Didática entre outras:

Eu diria que a Didática como um todo e focando em avaliação, currículo e planejamento. (Professor 7 AP).

Didática para mim é fundamental e as metodologias, por exemplo, Conteúdo e Prática do Ensino da Matemática, da Ciência, da Educação Física, do Trabalho na creche e educação infantil. (Professor 12 AP).

A Didática e o Estágio Supervisionado. (Professor 13 AE).

Psicologia com as Teorias da aprendizagem, Didática, Currículo e Práticas de Ensino do Estágio. (Professor 16 AE).

A primeira coisa é a Didática que para mim é muito importante. Desenvolvimento motor é muito importante também. Todas são importantes porque estão interligadas. Elas só vêm fragmentadas para melhorar o processo de aprendizagem. Mas o que existe é que algumas matérias proporcionam maior reflexão. (Professor 18 AE).

Leitura e prática de escrita e depois fazer uma interdisciplinaridade com outras disciplinas, como Didática, Psicologia, Filosofia, mas que haja leitura e prática. (Professor 19 AE).

Eu acho que tem que ter a disciplina de Didática, é claro, fundamental. Disciplina da Metodologia do Ensino e a disciplina Prática do Estágio. Estágio realmente supervisionado. (Professor 22 AE).

As disciplinas específicas da área do conhecimento e as demais que não são específicas seriam a Filosofia, a Psicologia e a Didática. (Professor 24 AP).

Eu acho que todas são imprescindíveis. Psicologia da educação é fundamental, Filosofia da educação e Didática, são todas fundamentais. (Professor 26 AE).

Eu acho que todas, mas se eu tivesse que escolher seria Didática, porque para mim ela é primordial na formação pedagógica. (Professor 27 AE).

b) Ciências da Educação

Nove sujeitos citaram disciplinas das ciências da educação entre outras:

Filosofia, Sociologia e Política. Acho que todas contribuem. Mas acho que essas em especial trazem para esses alunos uma carga e uma possibilidade de análise crítica da sociedade muito maior. (Professor 5 AP).

Filosofia, Sociologia e Psicologia. Novamente são essas, mas eu acho que principalmente Filosofia. (Professor 25 AP).

Antropologia e Sociologia. A Recreação e Lazer e a Ginástica. (Professor 21 AE).

Psicologia eu vejo como importante, porque a criança passa por determinadas etapas de capacidades cognitivas, de abstração e você tem que ter uma percepção do processo de desenvolvimento dela para poder trabalhar. A Sociologia também é importante, o processo de conhecimento pressupõe uma experiência social e esse conhecimento é para estar em interação com essa sociedade e é importante se ter uma dimensão social daquilo que se está recebendo e recriando. (Professor 30 AE).

Filosofia e História da Educação. Os conhecimentos mais específicos das disciplinas, das áreas de aprendizagem são muito importantes também, porém de uma forma contextualizada e não dessa forma fragmentada que tem sido feita. (Professor 20 AE).

c) Conteúdos específicos

Cinco disciplinas que não são propriamente saberes pedagógicos foram citadas:

Disciplinas com caráter humanista, formando o sujeito politizado, flexível, reflexivo. Todas as disciplinas com dimensão humana. (Professor 9 AP).

Para Educação Física, para formar o professor, eu acho que a disciplina Fisiologia do Exercício é imprescindível. (Professor 29 AE).

Eu acho que, se pudéssemos complementar a nossa formação de pedagogia, seria acrescentar algo de específico, pelo menos de português e matemática. (Professor 14 AP).

Português, Matemática, História, conhecimentos gerais, porque ainda encontramos professores com dificuldades na escrita, com dificuldades na interpretação, de nomear os estados e capitais brasileiros, de situar a história. (Professor 3 AE).

Para mim a melhor disciplina será aquela que tem a maior capacidade de lançar esse aluno para a escola do seu tempo. Então não é a disciplina é o olhar que se tem a partir dela e isso vai muito pelo profissional que está à frente das carteiras 6 AE).

A menção a Português, Matemática, História e conhecimentos gerais, nos leva a pensar que alguns professores, como está explícito na fala de um deles, estão preocupados com o pouco conhecimento que os estudantes universitários trazem de sua escolarização básica, em particular naquelas disciplinas que irão lecionar.

7.3.3. Como você acha que a sua disciplina contribui para a formação pedagógica de seus alunos, futuros professores?

As respostas dos 24 sujeitos que responderam essa questão, foram assim categorizadas: (a) para o desempenho das funções docentes e prática social contextualizada (N=8); (b) com o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais incluindo a história da educação, da pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto (N=7); (c) é dar modelos a serem seguidos (N=5); (d) para a formação pessoal e de autoconhecimento (N=4).

a) Desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada.

A disciplina que eu atuo que é Introdução a Pedagogia, e é uma forma de apresentar a Pedagogia, de discutir, de problematizar a nossa área, de discutir as nossas funções envolvendo a nossa prática. (Professor 27 AE).

Considerando tanto a pesquisa que é mais teórica [Pesquisa e Prática da Educação V, VI, VII], e a outra disciplina que é prática de estágio [Estágio Supervisionado], não tenho dúvidas de que contribuem para que eles possam ser totalmente responsáveis por aquela realidade que irão atuar. (Professor 24 AP).

Eu tenho duas disciplinas que vão direto trabalhar a questão pedagógica que é a metodologia da matemática, onde a gente tem trabalhado com a perspectiva da organização de currículo a partir de projetos e aí é um gancho onde você trabalha a interdisciplinaridade, repensamos não só a questão metodológica, mas principalmente o compromisso ético político com a educação. Se esse sujeito se forma e vai para escola ele precisa ter este compromisso, senão, ele também não dá conta daquela realidade. Na disciplina de currículo discutimos muito a organização do currículo e para que serve. Discutimos também as Diretrizes, quais as perspectivas das Diretrizes, os princípios que são orientadores. (Professor 1 AE).

Alguns olhares eu já consegui modificar, então muita coisa que vem construída na formação daquele aluno desde o ensino fundamental são muitas vezes rastros de uma educação tradicional e fragmentada. Então essas disciplinas iniciais, como a minha, cumprem o papel de mostrar a esse aluno outras possibilidades, então eu entendo que eu contribuo nessa perspectiva de começar a mudar o olhar desse aluno em relação a escola que ele irá ajudar a construir e não muitas vezes a escola em que ele foi formado. Porque ele também traz as dificuldades que ele teve enquanto aluno. Então a História e a Sociologia têm esse papel. (Professor 6 AE).

Entre o estágio e a pesquisa, acho que a pesquisa contribui menos por focar em formar o pesquisador, o que eu acho não ser prioritário no curso de licenciatura. Já o estágio eu acho que contribui muito e é fundamental para o aluno vivenciar e ter contato com a vida real. Então eu acho que é uma disciplina que contribui muito. (Professor 7 AP).

Eu trabalhei com uma disciplina chamada Conteúdo e Metodologia de História para uma turma do quarto período de Pedagogia. Eu acho que na época foi bacana, porque eu consegui trazer esse olhar múltiplo e alinhado nessa concepção do conteúdo específico de História a um trabalho vivenciado na sala de aula. Então eu acho que as minhas alunas conseguiram fazer essa ponte, fazer essa articulação entre teoria – prática – teoria. (Professor 8 AE).

Então eu trabalho com metodologias e raciocínios lógico. A contribuição das metodologias, primeiro é para desconstruir o que já vem colocado. Geralmente [os alunos] vêm com muitos preconceitos, muitos dizeres consolidados e às vezes porque alguém falou, então a presença das metodologias de matemática e de ciências, elas vêm para isso, para primeiro desconstruir e é um choque mesmo. Depois você vem com a proposta de construir a partir disso, né de tudo que falou, algo ficou. [...] (Professor 15 AE).

Eu trabalho com estágio né? E no estágio eu percebo o quanto eles chegam quase que nos últimos períodos da formação deles reproduzindo o que eles aprenderam enquanto alunos na escola básica. Então quando eles têm que pensar numa sequência didática, em nenhum momento se reportam a situações voltadas para o que eles

aprenderam no curso, mas sim como eles aprenderam matemática na escola básica. O que me deixa muito a vontade para dizer que um pouco o curso contribui para a formação matemática deles, neste aspecto. Então eles acabam reproduzindo esse fazer do jeito que eles fizeram e você não vê ali nenhuma preocupação conceitual com a matemática, o que me leva a crer que eles não tiveram esta preocupação nas disciplinas específicas de formação. Tento despertá-los para esta necessidade, eles precisam. E eles se deparam com uma série de defasagem e de ausências conceituais imensas. (Professor 10 AP).

Dos 8 professores que afirmam que suas disciplinas contribuem para o desempenho das funções docentes e a prática social contextualizada, 4 são professores de estágio como podemos constatar pelas falas acima e novamente inferir que a formação pedagógica significa prática, tanto que os professores 7 e 24 ao afirmarem que trabalham com pesquisa e estágio, salientam que a pesquisa é teórica e o estágio é que de fato contribui nesta formação.

b) Conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

As minhas disciplinas e a forma que procuro trabalhar com elas contribui sobre vários aspectos. Em um primeiro momento tenho preocupação essencial com o homem, uma preocupação em se auto perceber naquilo que somos e nossos limites. Preocupo-me também com um saber, um conhecimento ligado à vida, porque seja Pedagogia, seja Filosofia nada deve estar desligado da vida. Preocupo-me com a historicidade do homem, porque o homem é um ser histórico e o processo educativo de certa forma tem a ver com a História. (Professor 30 AE).

Filosofia, Sociologia e Política, eu diria a você que são as disciplinas bases para qualquer tipo de pensamento pedagógico. Acho que todas contribuem. Mas acho que essas em especial trazem para esses alunos uma carga e uma possibilidade de análise crítica da sociedade muito maior. (Professor 5 AP).

Eu acredito que quando, por exemplo, eu trabalho a História e a Sociologia, em todo momento eu estou sempre trazendo essas perguntas: para que serve? Qual o objetivo? Para que serve a Educação? Qual o papel do professor em todo esse percurso? Então quando a gente faz um passeio na história, por exemplo, eles já fazem essa análise: na Grécia a formação era integral, aqui já é diferente da idade média, no renascimento olha como que o foco é outro. Então eu procuro sempre trazer essa questão do humano, no sentido das relações. E o professor como uma figura dessa afirmação como sujeito que é importante nesse processo. (Professor 9 AP).

Eu sou privilegiado para falar isso porque eu trabalho com teoria do conhecimento e filosofia da ciência. Toda vez que eu estou discutindo tanto com os bacharéis quanto com os licenciados, eu digo: a compreensão por meio da ciência terá um impacto muito grande de ensinar, porque a filosofia hoje é vista como uma disciplina dispensável e que o saber mesmo vem da biologia, da física, da matemática e que as outras disciplinas são um acessório. E a capacitação da compreensão do que é a ciência é fundamental para esses professores compreenderem o que é interdisciplinaridade e como trabalhá-la. Então como eu trabalho com isso eu tenho

um campo privilegiado para trabalhar com isso e na teoria do conhecimento eu discuto como que o conhecimento se processa e isso tem total relação com o ensino, com a educação. (Professor 26 AE).

Eu não sei se é a disciplina ou a forma de condução metodológica que se dá a esse processo, porque eu posso pegar uma disciplina e trabalhar ela de uma forma que contribua. Por exemplo, porque hoje os alunos dizem que não conseguem dar aula numa academia para um deficiente ou que não estão preparados se a disciplina de inclusão faz parte da grade? Então eu acho que é um problema metodológico. (Professor 20 AE).

Eu trabalho com Educação Especial e ela contribui, porque esse é um grupo presente na escola que é sujeito de direito. Então tudo o que eu disse anteriormente sobre o conhecimento, a metodologia, a avaliação, da importância de reconhecer aquele sujeito como sujeito de direito desse conhecimento que a escola disponibiliza, então faz parte da formação pedagógica o reconhecimento do grupo social como sujeito e 'como' e 'o que' esse aluno irá aprender. (Professor 28 AE).

Podemos constatar pelos dados acima que os sujeitos citam disciplinas das ciências da educação e trazem a contribuição de suas disciplinas para a formação do cidadão, para a vida, para a prática, para a realidade.

Enfatizam a humanização necessária a qualquer profissional, tão necessária ao exercício da docência esse olhar.

c) Formação pedagógica é dar modelos a serem seguidos.

Fundamentos da educação física que juntou com lazer, ela é fundamental, ela explica tudo, o porquê que existia a educação física, porque houve a separação, porque existe o conselho, porque somos pessoas que temos essa função na sociedade, explica a questão ética, a questão moral. É uma matéria super importante. (Professor 18 AE).

Contribuiu a partir do momento que eu mudei radicalmente o processo de ensino. Em vez de ensinar o que é certo e o que é errado em língua portuguesa, nós vamos escrever. Então eles vão aprender técnicas de escrita para escrever um bom texto, em alto nível e formal. É claro que sempre mostrando a diferença do que é formal e informal para o aluno, mas interpretar principalmente que é a grande dificuldade que eles têm. (Professor 19 AE).

A educação física ainda não tem um conceito definido, mas de qualquer forma você irá trabalhar com o corpo humano em movimento. Então para todos eles é obrigatório ter o conhecimento da fisiologia do exercício, para saber o que está acontecendo no início do exercício, durante o exercício e após o exercício. Então ele precisa entender como as respostas do exercício acontecem, para que ele tenha base na escola, na educação física, nas pequenas atividades, por exemplo. Então ele tendo esse conhecimento base ele pode estar direcionando estratégias no plano de aula adequando com a realidade da escola. (Professor 29 AE).

Eu acho que a que mais contribui é a informática voltada para a educação, o estágio associado ao PPE [Pesquisa e Prática em Educação III], que é preciso estudar um pouco mais essa relação e ver como tornar isso mais íntimo se for possível. Para mim informática é interessante pelos conflitos que gera. Ao usar o laboratório de informática a gente percebe isso, quando os alunos reproduzem um planejamento de aula. Porém a ideia desse espaço do laboratório é romper com as estruturas formais, mas ao ir para o laboratório, ou repete-se a receita do que sabemos que é a questão da aula, ou a gente percebe que cabem coisas que vão além da aula, mas não damos conta de fazer. Então para mim esse tipo de aula contribui muito pela tensão que gera. (Professor 16 AE).

Eu já dei aula de filosofia, de literatura, tudo isso trabalha com autores que são clássicos, que usei importantes estratégias de aula para que os alunos possam repetir aquilo quando eles forem dar aula né? Então eu espero que tenha contribuído, neste sentido do exemplo, do modelo, da transmissão do conhecimento, que isso possa também ser, que eles possam usar aquilo em sala de aula, na condição de professores. (Professor 22 AE).

d) Formação pedagógica envolve a perspectiva da formação pessoal e do auto conhecimento

Eu acho que a minha disciplina contribui para ver o homem como um todo, em sua totalidade. E ajuda também ao aluno se ver e ele se vendo permite com que ele veja o outro que será o educando dele. (Professor 25 AP).

Eu dei uma disciplina nesse semestre que foi Políticas e Legislação, em que todo mundo pensa ser uma matéria chata, mas que professor é você se não tiver domínio sobre política? Que cidadão eu sou se eu não tenho domínio sobre política? Então essa matéria tem tudo a ver com a educação. O que mais se vê na universidade são professores amargurados pela escolha que fizeram, mas não pela escolha em si e sim por aquilo que ser tornaram e não ser o que verdadeiramente são: sujeitos políticos, históricos e sociais. (Professor 13 AE).

A partir das metodologias nas minhas aulas eu trabalho as possibilidades que podemos trazer para cada situação problema. A gente não traz receita, porque cada realidade é uma realidade e a possibilidade de você vislumbrar eu acho essencial nas licenciaturas, você trabalhar esse olhar sensível é muito importante. Não é uma sensibilização de olhar numa perspectiva cristã, não é isso, mas uma sensibilização do olhar na formação humana. Os conhecimentos historicamente construídos foram feitos para nos humanizar, nos tornar conhecedores das possibilidades de ampliação cultural. Então o aluno precisa entender que ele tem essa potência, porque isso não é uma dádiva divina para mim ou para você, é uma possibilidade humana, é o que nos diferencia dos animais. Então é exatamente isso que eu busco nas minhas metodologias. (Professor 12 AP).

Qualquer disciplina que eu trabalho contribui na medida em que eu imprimo esse modo de ver a educação, esse modo de fazer a educação, esse modo de conceber o ensino que o professor tem. Então eu não vou lá para dar o conteúdo, para interpretar o texto, eu vou lá para imprimir a partir do texto a experiência de vida, do caso contado. (Professor 23 AP).

7.3.4 O que você acha que seus alunos irão aprender na prática?

Dos 24 sujeitos participantes da entrevista três não quiseram responder. Entre os 21 respondentes ficou assim agrupado: (a) que não existe dicotomia entre teoria e prática (N=12); (b) que existe dicotomia entre teoria e prática (N=5); (c) pensam a partir de suas especificidades (N=4). Falas ilustrativas:

a) Não existe dicotomia

Acho que ele vai aprender a articular a teoria e a prática, porque por mais que o aluno seja muito bom na teoria, não basta ser muito bom na teoria para ser um bom professor. Em contrapartida, ele vai usar muito da teoria na prática. Então eu acho que tanto a prática quanto a teoria são muito importantes. A prática vai ensinar a ver a teoria e a teoria vai ensinar a ver a prática, por isso eu acho que não tem essa dicotomia. (Professor 7 AP).

Eu acho que a relação professor – aluno. O tempo do aluno, a formação desse aluno que você tem que é diferente em cada um deles. É você repensar um planejamento que trouxe de casa, que você achou que ficou perfeito, mas quando vai colocar em prática você vê que não funcionou. Então eu acho que é isso, é essa vivência, que a gente só vai ter esse olhar quando se está ali na sala de aula. Enfim, teoria e prática estão interligadas. (Professor 8 AE).

irão aprender na prática que não se tem uma receita pronta para ser professor. Você se torna professor em cada realidade, porque cada sala de aula tem a sua singularidade, que as metodologias a serem usadas não são as mesmas em todas as aulas e que há uma formação em serviço contínuo entre a ação e a reflexão do professor. E isso fica bem claro para eles, porque eles criam as metodologias quando vão apresentar as possibilidades, porque quando eles preparam a aula que irão dar na sala, sempre tem uma situação problema que a gente joga, eles têm que reformular a partir dali. (Professor 12 AP).

Eles vão aprender a ser professor realmente na prática. Prática não quer dizer necessariamente uma boa experiência. A boa experiência é ter a prática e conseguir articular, buscar, voltar e se errar fazer tudo de novo. Isso só a experiência que me dá. Então, como é que eu falo para o aluno que ele está pronto? Porque há ainda uma constituição a ser feita e será feita a partir daquilo tudo ali. Agora, eu preciso saber que eu tenho o compromisso com o aluno independente do lugar onde estou. Então saber ser professor a gente só aprende mesmo sendo, e como eu vou ser depende muito da minha formação e eu articular os conhecimentos que tive. (Professor 14 AP).

De uma forma geral eu sempre falo, qual vai ser sua postura, porque pode estudar um Vygotsky, você pode estudar Piaget, Wallon, você pode estudar vários estudiosos que vão te contribuir, mas cada um teve uma época para discutir aquele fato. Agora sempre falo diante daquela situação ali, pode vir Vygotsky, muitas vezes digamos assim, você pode tentar associar, pode dar certo, pode não dar certo, mas na hora, no momento é você de tudo aquilo que você carregou durante o curso, mas é você. (Professor 15 AE).

Eles irão aprender a aplicar tudo aquilo que eles estudaram de forma concomitante. É a hora que ele vai sentir que não existe separação das coisas. E que se ele não estiver se atualizando ele será ultrapassado. Ele vai aprender que terá que estudar para sempre, continuamente. (Professor 18 AE).

Primeiro perceber coisas como questões sociais, que se talvez na faculdade ele não perceba. Outra questão que eu percebo nessa relação teórico-prática é o aluno sentir que ele é capaz. Eu tenho relatórios de estágios de alunos em que eles dizem que se não fosse o estágio eles não saberiam o nível de contribuição que eles poderiam dar. (Professor 20 AE).

Na verdade, o objetivo é que eles venham com mais perguntas. Que eles sejam provocados por uma inquietação ao ponto de questionar se há eficácia naquilo que foi trabalhado ou que tenham mais perguntas para identificar se exatamente aquele processo teórico foi trabalhado, unindo teoria e prática. (Professor 21 AE).

Na prática se espera que ao se encontrar com situações eles possam recorrer ao seu arcabouço teórico e assumir a ideia que embora eu tenha determinada situação eu tenho muitas possibilidades de resolver essa questão através do meu conhecimento. Então ele tem que assumir sempre o lugar de eterno aprendiz. (Professor 23 AP).

Eu quero muito que eles aprendam essa articulação entre teoria e prática o tempo todo. A prática é importante, porque no cotidiano escolar eles irão dar conta da complexidade, e a teoria não dá conta sozinha dessa complexidade. (Professor 27 AE).

A realidade. O aluno em contato com a escola. Tem tanta gente que se apropriou dessa fala da teoria e prática, a práxis, mas não sabe a origem da palavra práxis, que foi usada por Marx sim, mas também foi usada pelos liberais, então a práxis não é só marxista. Então para mim a prática seria o aluno exercitar aquilo que acontecerá no futuro. Então eles não entendem que quando Paulo Freire disse teoria e prática, é da prática que você cria subsídio para ir para teoria e da teoria para essa prática. Só que o aluno do ensino superior não está na prática ainda, ele tem a teoria. Então quando eu falo em prática é ele ir lá ver a situação, simular a situação, trazer para a academia e na academia fazer esse exercício. Então o professor pesquisador é isso e ele não é formado na escola e sim aqui na academia. (Professor 13 AE).

b) Dicotomia teoria e prática

Eu acho que na prática eles vão aprender muita coisa que eles não aprenderam em sala de aula. Eu vejo muito. [...]. Você aprende a teoria, mas a teoria na prática, muitas vezes é diferente, porque a teoria ela é condição ideal, mas quando você vai para sala de aula... Então, esta vivência prática em sala de aula, você acaba aprendendo muito com seus alunos, coisa que você não tem nas teorias né? (Professor 22 AE).

Depois que se formarem eles perceberão que o mundo é muito mais contraditório e muito mais difícil de interpretar do que se vê na universidade. Perceberão que o desafio de criação deles é muito maior do que o de aplicação do que ele conheceu. Vão se arrepender de não ter se dedicado a algumas coisas que a universidade ofereceu e eles achavam não ser importante. Vão aprender que não basta se ter ideias boas no campo da educação se a cultura educacional não estiver adaptada a isso, ou seja você tem que adaptar a sua prática educacional ao ambiente escolar que você

está inserido e ter teorias não garante porque a prática é a prática. (Professor 26 AE).

Eu espero que eles consigam fazer uma avaliação e uma reflexão das tensões que existem entre o que eles estudaram e do que de fato acontece lá, espero que eles consigam identificar isso. Espero que eles consigam aplicar os conhecimentos construídos na faculdade de uma forma diferente com a que eles verão na prática, ou seja, ressignificar esses conhecimentos para atingir o objetivo. (Professor 28 AE).

Eu acredito que só na prática eles irão aprender como ensinar de diferentes formas para diferentes alunos. Por mais que se tenha didática, filosofia, psicologia e todos os conhecimentos específicos não vão dar conta, é na prática que ele realmente irá aprender diferentes formas, porque irão ter diferentes necessidades. (Professor 24 AP).

Eles irão aprender na prática o fazer pedagógico deles, que é individual, é único. Não há teoria que possa respaldar. (Professor 25 AP).

Os professores nos permitem concluir que a formação pedagógica é a prática e essa prática só se aprende vivendo o cotidiano escolar.

c) Resumem suas respostas a questões específicas de sua experiência

Principalmente elaboração de enunciados de questões, acredita-se que se mais de 50% da sala não entendeu o enunciado é porque ele está mal elaborado. (Professor 19 AE).

A prescrição adequada do exercício físico desde o indivíduo 'normal', sem deficiências metabólicas até o indivíduo com deficiências metabólicas; ministrar aulas de educação física escolar utilizando diferentes tendências pedagógicas para que a aula seja mais dinâmica possível e mais direcionada para aquela realidade; possibilidade de trabalhar na ampla diversidade da Educação Física. (Professor 29 AE).

Minha preocupação fundamental é que se a Filosofia está aí ela não surge por acaso. E Filosofia não é fazer curso de Filosofia, não se reduz a história dela mesma. Muitas vezes nos apropriamos disso, mas a história dos filósofos foi feita dentro do contexto concreto a partir de problemas concretos e muitos deles não são o que estamos enfrentando. Então a questão é se apropriar desse legado e recriar a Filosofia, recriar modelos interpretativos para realidade trazendo essa concepção aos problemas que se colocam hoje. Então a filosofia não está descolada da vida, ela é uma forma de responder à vida. Então temos que descobrir o que podemos contribuir enquanto filósofos. (Professor 30 AE).

Os dados apresentados acima confirmam o que viemos discutindo ao longo do nosso trabalho, pois quando nossos respondentes afirmam que seus alunos aprenderão na prática a não dicotomia entre a teoria e prática e que devem partir de suas especificidades é porque

durante o curso a formação se deu muito distante de uma prática refletida e interativa. Como afirma Tardif (2012) a docência universitária se explica pelo seu caráter interativo, porque ensinar é desenvolver programas de interações com os alunos buscando efetivar determinados objetivos formativos que envolvam aprendizagem e conhecimentos específicos, científicos, mas também, valores, atitudes, formas de ser e de se relacionar. No entanto, no que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais. A questão da edificação de um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino está longe de ser resolvida.

Os dados novamente nos levam a deduzir que a formação pedagógica é a prática e ela será aprendida no exercício da docência já que 10 dos professores (os de nº 8, 9, 14, 18, 23, 22, 26, 28, 24 e 25) afirmam que a docência será aprendida na prática, o que nos leva a deduzir que a formação não está articulando prática-teoria-prática, não atende ao que está prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As DCN no que se refere à formação inicial de professores indicam a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados. Para Fernandes (2012, p. 126) esse discurso traz a valorização dos saberes da experiência, promove a inserção da prática no campo profissional desde o começo dos cursos, “estabelece a *prática como componente curricular* e o estágio supervisionado a partir da metade do curso”. Segundo Gatti e Barreto (2009) esta resolução deve ser o guia norteador para todos os cursos de formação de professores, devendo as diretrizes específicas de cada licenciatura tomá-la como referência, porém nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais que estão presentes nesta resolução do CNE. Também argumentam as autoras que, embora o projeto pedagógico dos cursos de formação de professores adote essas referências, as mesmas não se materializam em seus currículos. As diretrizes orientam no art. 12 que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”. Afirma no art. 11 que os eixos articuladores para composição da matriz curricular são seis: (a) diferentes âmbitos de conhecimento profissional; (b) interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; (c) relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; (d) formação comum e específica; (e) conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; (f) dimensões teóricas e práticas (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

7.3.5. Comentário pessoal sobre o estado atual da formação pedagógica

Dos 24 professores que fizeram parte da pesquisa, dois não responderam essa questão porque não quiseram, e 22 afirmam que o estado atual da formação pedagógica é ruim.

Entre as causas salientaram: (a) permanência do modelo 3+1 com novas roupagens: desvalorização dos saberes pedagógicos (N=12); (b) pedagogia não se coloca como ciência: desconsideração com o rigor da formação pedagógica (N=4); (c) falta de diálogo entre MEC e universidades (N=3); (d) desvalorização social da profissão docente (N=3).

a) Resistências à mudança

Eu acho que se a gente fala que a formação do pedagogo ainda está cheia de lacunas e deficiências, nas licenciaturas também ainda é uma formação muito deficiente. Em nós, como nas universidades, como nas políticas públicas de formação das licenciaturas, ainda 'não caiu a ficha' do que é ser professor. Então ainda se forma pensando, por exemplo, que no curso de história ele vai ser um historiador e nas horas vagas professor. Mas a maioria dessas pessoas acaba indo para dentro da escola. Então não há uma valorização do saber pedagógico dentro das licenciaturas e acho que isso vai impactar de modo negativo na escola. (Professor 7 AP).

Eu acho que ainda falta muito o necessário diálogo entre teoria e prática. É importante que as licenciaturas estejam atentas e de fato fazendo um trabalho colaborativo com o centro de educação das universidades e não só montar a matriz curricular do aluno pensando somente no tempo de formação dele, na especificidade e sim no desejo do ser professor que nós queremos a curto, médio e longo prazo. Então o estado da formação atual avançou muito pouco do que eu vivi quando me formei em 1997. (Professor 8 AE).

Ela [a formação pedagógica] está muito racionalista, pragmática. E os alunos às vezes passam a reproduzir aquele modelo e não há força para eles superarem aquelas ideias arcaicas que nós já discutimos. Então muitos paradigmas precisam ser superados e pensadas outras formas. A própria universidade como um todo, está muito fragmentada. Não se tem uma ideia de coletivo de professor, não estou dizendo que todos têm que pensar de maneira uniforme não, mas tem que haver um coletivo, um pensamento para transformar essas ideias. [...]. Então eu acho que precisa haver uma revolução aí mesmo, nesse pensamento. (Professor 9 AP).

Toda vez que a gente vai a congresso ver o que está sendo feito, parece que não tem uma mudança. Sempre as questões das divergências, mas não no sentido de uma confluência, é uma divergência que dicotomiza mesmo, que separa a importância disso e a importância daquilo. Não há uma discussão no sentido prático. Eu vejo muito uma arrogância acadêmica que nos emburrece. Não há uma possibilidade de diálogo, de reflexão, de problematização. (Professor 12 AP).

Acho que as formações estão falhas. Continuam a mesma coisa. Eu falo isso porque tenho alunos estagiários que assistiram as minhas aulas e vejo que eles saem com a mesma fragilidade de conteúdo técnico e didático. Então eu não vejo muita mudança nessa lógica de colocar professor no mercado. Os alunos que chegam até mim,

chegam da mesma forma que eu entrei no mercado. Eu não vejo mudança. (Professor 13 AE).

Vejo que ainda existe muita resistência em termos das propostas de realizar projetos, de realizar atividades interdisciplinares, ainda eu vejo um pouco de resistência né? [...] A formação ainda é muito fragmentada, claro que melhorou bastante a visão, mas ainda por mais que a proposta tenha lá um projeto no plano de desenvolvimento do curso, ainda as práticas são isoladas devido a vários fatores: tempo, planejamento, encontros e desencontros, postura teórica. Ainda vejo muito a marca teórica porque você acaba não sendo você professor lidando com as realidades, você é um professor que segue uma linha, e aí já vem confrontando a proposta, neste aspecto, eu ainda vejo isto, muito marcante no curso. (Professor 15 AE).

O que eu percebo é um confronto entre o campo próprio da licenciatura querendo se apropriar, ou até por outros caminhos tentando desenvolver uma pedagogia que favoreça determinados interesses. É como se a pedagogia fosse uma espécie de ameaça, como algo que pudesse colocar em risco aquela ideia de como seria aquele profissional que eles querem formar nesse lugar de poder garantido. Por esse ponto de vista e por essa diferença de carga horária, de disciplinas importantes como optativas, parece que o poder de intervenção da pedagogia nas licenciaturas tem sido muito limitado, tem sido muito bloqueado. É como se demarcasse um espaço restrito para o desenvolvimento desses saberes pedagógicos de forma que eles ganhassem uma importância secundária, terciária. [...]. (Professor 16 AE).

Tem que ser repensado, tem que ser mais discutido. De repente se pudéssemos fazer encontros de coordenadores de curso para discutir o que está dando certo, mas não temos. Então a formação pedagógica está muito ruim. O MEC se preocupa com números, o governo pede isso deles, números. O Brasil para conseguir alguma coisa internacionalmente tem que mostrar números, mas temos que mudar esse quadro enganoso que nós sabemos que existe, mas fazemos esse pacto de hipocrisia. Na realidade nunca vamos mexer nas coisas, como vem acontecendo desde o século passado, fizemos várias reformas, mas continuou a mesma coisa. O que acontece é que se pensa que o povo não precisa saber tudo, ele precisa saber o suficiente. (Professor 18 AE).

Eu percebo pelas provas elaboradas por algumas instituições, por exemplo, que pouca coisa mudou. Estamos conseguindo alguma coisa com a prova do ENEM, que veio para mudar um pouco isso. Mas ainda percebo um conservadorismo exagerado, como o que eu disse sobre o comodismo, por exemplo, na minha área é muito mais fácil elaborar uma prova com certo e errado do que procurar um texto e elaborar as questões em cima desse texto, ou seja, demanda trabalho. Mas acredito que isso vai mudar. Então eu acho que o ENEM, o ENADE são marcos divisores na formação pedagógica. (Professor 19 AE).

Eu acho que precisamos avançar. Para começar eu acho que não está legal. Precisamos revisar alguns conceitos das licenciaturas, porque tem sido muito preocupante a forma como esses alunos têm chegado, os concursados em inglês, educação física, geografia. Então é preciso visitar algumas questões ligadas a essas horas pedagógicas, a essas horas específicas, a formação dos formadores, eles precisam estar mais ligados a esses processos lá da ponta, porque parece que estão distantes. (Professor 23 AP).

Eu acho caótico. Enquanto eu ouvir um professor dizendo que ele fez um curso de licenciatura e ele teve uma 'materiazinha' de pedagogia, para mim, continua caótico os cursos de licenciaturas. (Professor 25 AP).

Eu acho que temos muito em que avançar. Eu ainda acredito que nós fazemos um movimento muito interessante na educação, eu acho que nós conseguimos avançar um pouco mais. Mas as licenciaturas ainda hierarquizam muito os diferentes saberes. Quer dizer, são cursos para formar o professor, mas na verdade o aprofundamento é muito mais na área específica do que com a questão da ação pedagógica, da formação pedagógica dos futuros professores. (Professor 27 AE).

b) A pedagogia não se coloca como ciência

Eu acredito que a formação pedagógica está precisando encontrar o lugar mais científico. Eu penso que a pedagogia e a formação pedagógica estão na legislação, mas no lugar de prática e de desenvolvimento, nós da área, precisamos ter mais científicidade, mostrar que essas disciplinas pedagógicas têm um fundamento científico tanto quanto outras áreas das ciências naturais. (Professor 24 AP).

Eu acho que está muito deficiente e um dos problemas é esse descompasso entre o que se estuda no meio acadêmico e o que está acontecendo no país. Há um 'romantismo pedagógico' em que se pensa que tudo vai se resolver se usar o método adequado, tudo vai ficar lindo se eu usar o trabalho de grupo adequado, ou seja, o 'romantismo pedagógico' que acha que se você tiver uma boa formação em teorias prévias tudo vai acontecer bem. Eu acho que isso é um problema. Há certo 'teoricismo' no meio pedagógico que é pensar em fazer um doutorado para estudar autores e no máximo ir numa escola para ver como que os conceitos desses autores acontecem lá. Isso tem virado uma epidemia nas pós-graduações. A desconsideração pelo rigor na formação pedagógica é um aspecto que os cursos de Pedagogia estão devendo muito. Os pedagogos que estão sendo formados parecem não compreender a sua área de conhecimento como uma área rigorosa, do ponto de vista teórico ele tem que estudar muito. O pedagogo precisa ser um profissional que mostre seu potencial, que tem algo a oferecer, porque essa falta de capacidade de reflexão gera uma educação inapropriada. (Professor 26 AE).

Já na universidade eu tenho visto uma insatisfação dos alunos, como se a formação pedagógica não acrescentasse alguma coisa. Não é que ela deva ser suprimida, penso que o centro pedagógico deve oferecer essas disciplinas e elas deveriam ter uma relação maior com a coordenação do curso, ter um acompanhamento do trabalho dos professores do centro pedagógico que oferecem essas disciplinas, mas isso não existe. (Professor 30 AE).

Está péssima. Até a legislação nos flexibiliza, falamos de formação pedagógica, mas não tem profissional, vem um matemático, um físico que não passa pela didática. Formou-se em qualquer área, mas pode atuar dentro da docência. Acho que esse processo de formação poderia ser mais eficaz desde que assumisse a formação como um todo. (Professor 21 AE).

c) Falta de diálogo MEC e universidades

Eu acho que tem um descompasso muito grande entre as políticas públicas governamentais que o MEC tenta implementar e o diálogo com as universidades. Porque você tem um discurso estatal muito bem fundamentado nos teóricos, mas você não tem um diálogo com as universidades. Então acaba ficando um vazio conceitual

ou prático no docente que ninguém dá conta. Existem as instituições que fazem mudanças nas matrizes dos seus cursos e eu não sei muito bem para que serve, porque essas mudanças não dão conta dessa demanda. Por exemplo, quando se insiste em deixar uma disciplina como Inclusão ainda ser eletiva não se deu conta de entender que as políticas públicas caminham para uma perspectiva de inclusão o que é muito contraditório no contexto escolar, porque os profissionais carecem de amadurecimento. Então se você não começa a formar o aluno dentro dessa perspectiva, você não dá conta de formar na escola aonde as contradições vão se imperando. (Professor 6 AE).

No caso das licenciaturas a minha opinião é que continuam tendo muita preocupação com o atendimento legal, o que legalmente tem que ter nesse currículo. E fazem adaptações para cumprir o que está prescrito sem realmente uma preocupação com, por exemplo: os índices de avaliação que são tão controversos e não são usados de maneira nenhuma, porque eles trazem algo de perverso, mas também trazem coisas interessantes. Quer dizer, se prepara os alunos para o ENADE, mas não se reflete sobre os resultados do ENADE, que é sobre que professor você é. Então isso passa por uma discussão social mesmo, a gente não acompanha o que é decidido na câmara de vereadores, nem na câmara dos deputados e lá são decididas as questões da educação. Nem mesmo nos cursos, nós que somos da formação deveríamos estar preocupados com isso, ter esse espaço de discussão. Então eu acho que os cursos de formação vão ‘empurrando com a barriga’ atendendo o que legalmente é posto, e dentro dos cursos de formação nas universidades tem uma disputa por poder muito grande. Os departamentos brigam entre eles ‘porque essa corrente é melhor do que aquela’ e de fato procura-se pouco atender a necessidade. (Professor 14 AP).

Acho que os resultados não trazem muitos indícios de estarmos bem. Então eu penso que precisamos criar um espaço de reflexão sobre o que precisa ser mudado. Porque não dá para continuar do jeito que está sem se pensar sobre isso. Então eu acho que precisamos parar para pensar sobre isso. Em que momento isso vai acontecer? Não sei não, politicamente precisamos buscar também. Existe um claro descompasso entre o MEC e as universidades. (Professor 20 AE).

d) Desvalorização social da profissão docente

Eu acho que o problema começa na posição social do professor. O professor no Brasil é desvalorizado, é mal remunerado, não sei nem se é desvalorizado porque é mal remunerado ou se é mal remunerado porque é desvalorizado, mas não é uma profissão muito respeitada. Geralmente alunos mais ricos vão fazer medicina, engenharias, fazer direito porque são as profissões de mais prestígio. Ninguém quer ser professor porque não é profissão de prestígio. Por isso acho que muitas vezes, alunos competentes que até tem vocação para ser professor, mas deixam de fazer o curso porque não será um profissional valorizado, então em vez de ser professor de matemática vai ser engenheiro, me vez de ser professor de biologia vai fazer medicina, deixa de fazer licenciatura, de ser professor de filosofia, história e vai fazer direito. Acho que tinha que valorizar mais a profissão do professor entendeu? Eu acho que começaria por aí para mudar a educação. (Professor 22 AE).

A gente sabe de toda a dificuldade da atuação do professor na escola, eu não sei se isso tem a ver com a formação pedagógica, com a formação humana do profissional ou com a formação humana de todos. Eu acho que há uma negligência nossa da educação como um todo em relação ao reconhecimento desse sujeito. Parece que saímos da faculdade achando que vai para escola ensinar quem aprende sozinho e

quando nos deparamos com alguma dificuldade nesse processo de ensino e aprendizagem não sabemos como agir. Então eu acho que a formação pedagógica nos forma para atuar de forma muito mediana. Eu vou para a escola e não sei lidar com aquele sujeito que sabe mais e nem com o sujeito que sabe menos. Se eu estou numa instituição de ensino e não sei trabalhar com o para mais e o para menos, então eu trabalho com o mediano, a minha formação pedagógica me ensina isso, sendo que é na escola que o menino tem que aprender, porque se ele não aprender na escola ele aprenderá aonde? Então quando eu falo da negligência, não é uma negligência do profissional e sim da formação desse profissional. (Professor 28 AE).

Eu acho que ainda é muito carente, não sei se é por falta de interesse dos próprios alunos ou se a culpa é dos professores, ou de ambas as partes. Em relação à educação física, não sei se é porque a profissão ficou muito tempo marginalizada e fez com que as pessoas que buscaram fazer Educação Física pensassem que é muito fácil e que não precisariam estudar. Então a minha visão é de que está mal, mas que pode melhorar. (Professor 29 AE).

Podemos inferir com base nos resultados que há, entre os professores das licenciaturas uma insatisfação muito grande com a formação pedagógica, considerada equivocada, cristalizada, resistente à mudança e sem fundamento científico. Eles apontam, ainda, a falta de diálogo entre os que pensam e os que fazem a educação e a grande desvalorização social da profissão docente, como fatores negativos que se refletem na formação docente.

As falas acima ilustram bem que os professores, sujeitos desta pesquisa, estão informados das discussões feitas, estão sendo atravessados pelas mesmas, e elas fazem parte dos seus discursos. Podemos ainda, afirmar, que por terem uma formação mais aprofundada e serem bem informados, têm uma atitude mais crítica e de acordo com o que afirma Moscovici (2012, p. 62): “cada universo, por hipótese, tem três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem”. Dessa forma, a informação tem relação com a organização dos conhecimentos que os grupos possuem em relação ao objeto social; o campo de representação nos remete à ideia da imagem, ao modelo concreto e limitado das proposições que expressam um determinado aspecto do objeto que está sendo representado; e a atitude explicita a orientação global, positiva ou negativa em relação ao objeto da representação social.

Nesse sentido Tardif (2012) salienta que o verdadeiro reconhecimento da profissão do professor deve ser acompanhado de transformações nas relações que os professores, como grupo, mantêm com outros grupos e com as instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos da escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi “Investigar as representações sociais dos *saberes da formação pedagógica* construídos por professores das licenciaturas plenas das áreas de conhecimento específicas da Educação Básica”. Para tanto, foram propostas as seguintes questões: (a) Que conhecimentos compõem os *saberes da formação pedagógica* segundo o grupo focalizado na pesquisa? (b) Quais os sentidos, valores, símbolos e crenças associados aos *saberes da formação pedagógica*? (c) Como o grupo considera que a formação universitária contribui para a construção desses *saberes*? (d) Como as representações sociais dos professores podem ser relacionadas às suas práticas?

Primeiramente, buscamos os indícios da estrutura da representação social de saberes da formação pedagógica aplicando um teste de livre associação de palavras com justificativas, usando essa expressão como estímulo indutor. A seguir, aprofundamos esses dados por meio de uma entrevista temática na qual apresentamos aos sujeitos cinco “dilemas”, construídos a partir das discussões presentes na literatura sobre a formação de professores, solicitando que se posicionassem com relação a eles ora perguntando o que ele achava que os professores das licenciaturas pensavam a respeito, ora o que ele próprio pensava. Esses dados foram complementados por uma entrevista semiestruturada procurando verificar como o professor avaliava sua própria formação pedagógica, bem como a sua contribuição para a formação pedagógica de seus alunos. Finalmente, para testar a centralidade dos elementos localizados no núcleo, além de confrontarmos esses resultados com os demais elementos da estrutura, os comparamos com o material discursivo obtido por meio das técnicas qualitativas.

Esses dados foram interpretados à luz do referencial teórico da representação social, associando a abordagem proposta por Serge Moscovici à abordagem estrutural de Jean Claude Abric. Cabe lembrar, inicialmente, a importância que o núcleo central assume no estudo das representações. Para Abric (1998, 2001a, 2001b, 2003a, 2003b), toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina sua significação e sua organização interna determinando, também, a natureza das ligações entre seus outros elementos. A polissemia das noções centrais, uma vez que estas condensam o conjunto de significações, confere ao núcleo uma grande capacidade de se associar aos outros elementos da representação. Os outros elementos que entram na composição da representação, os chamados de elementos periféricos, constituem a parte operatória da

representação, desempenhando um papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações.

Os resultados do teste de livre associação indicaram que as palavras que constituem o núcleo central da representação de saberes da formação pedagógica são *conhecimento, capacitação e didática*. De acordo com a abordagem estrutural, esses significados, resultam da memória coletiva, do tipo de relações que o grupo mantém com o objeto da representação, e do sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo (ou seja, os professores universitários da área de educação).

A análise das justificativas obtidas no teste de livre associação de palavras, dos dilemas e da entrevista conversacional confirmam a centralidade desses elementos na representação social de saberes da formação pedagógica e nos ajudam a aprofundar seus significados. Assim, vimos inicialmente que estes três elementos estão intimamente relacionados. O termo *conhecimento* se refere ao conhecimento específico da ciência que ensinam, no caso dos professores especialistas, o saber disciplinar na nomenclatura de Tardif (2012); no caso dos saberes pedagógicos, as chamadas ciências da educação. O conhecimento científico, muito valorizado historicamente, como os próprios respondentes enfatizam, é também valorizado pela nossa sociedade, e certamente deve ser valorizado pela universidade. O problema que observamos é que esse conhecimento científico é trabalhado em um nível adequado somente à formação do bacharel, sem passar, a partir daí, ao adequado à docência na escola básica, futuro provável da maioria dos licenciandos.

O sentido do termo *capacitação*, também presente nos resultados obtidos com os outros instrumentos utilizados, é a formação continuada, muito citada nos discursos, com o sentido de atualização constante ou como uma forma de compensar ou de preencher as lacunas da formação inicial principalmente no que se refere à relação teoria/prática.

Quanto à *didática*, esta é, para eles, o que resume os saberes da formação pedagógica como disciplina curricular, mas, a “verdadeira formação pedagógica”, segundo a quase unanimidade dos sujeitos, só ocorre na prática, uma concepção que é reiterada ao longo de todas as respostas da parte qualitativa. Além disso, ao examinarmos a periferia próxima que, de acordo com a teoria operacionaliza o núcleo, ajustando-o ao contexto imediato, vemos que o elemento *prática* reina soberano.

Essa prática, como vimos, nada tem a ver com o que vem sendo discutido pelos pesquisadores e estudiosos que defendem a prática docente como lócus de produção de saberes contextualizados, produzidos e testados na ação, dentro do modelo da racionalidade prática. Também não tem a ver com a valorização da prática presente nos diversos autores que tratam dos saberes docentes, nem tampouco a que está presente nas DCN. Essa prática de que falam os professores em nossa pesquisa não é como define Tardif (2012), uma prática instrumentalizada por todos os saberes que o sujeito amalhou ao longo de toda a sua trajetória anterior até a formação universitária e o que incorporou depois dela. O modelo que parece estar subjacente a essa representação é o da racionalidade técnica, pois as únicas teorias da docência reconhecidas pelos professores participantes da pesquisa são as das ciências da educação, as quais deveriam ser adaptadas pelos professores às situações concretas de sala de aula. Segundo essa concepção, se o futuro professor se apropriar do conhecimento dessas das ciências saberá como aplicá-lo em seu fazer pedagógico.

Tardif (2012, p. 255) salientou que vivemos desde a década de 60 do século XX assistindo “a um certo esfacelamento do campo tradicional da epistemologia [...] e sua abertura a diferentes *objetos epistêmicos*, especialmente o estudo dos saberes cotidianos, do senso comum [...]”. Dessa forma, ele propõe que se chame de epistemologia da prática “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas” (p. 255). Enfatiza, ainda, que a epistemologia da prática revela os saberes profissionais da docência, compreendendo como esses saberes são concretamente incluídos, gerados, empregados, aplicados e modificados no ofício docente. Chama a atenção para outra finalidade da epistemologia da prática que é a de buscar compreender a natureza dos saberes docentes, assim como o papel que eles desempenham no processo de trabalho do professor e em sua identidade.

Assim, o estudo e validação do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço cotidiano de trabalho e utilizados para realizar as tarefas que desempenham é o que tem sido denominado ‘epistemologia da prática’. Segundo Tardif (2012, p. 255) a noção de “saber” tem um sentido amplo, que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. O saber dos professores não está separado das demais dimensões do ensino e do estudo do trabalho realizado pelos docentes. O saber profissional docente está situado em um contexto amplo, está além do estudo da profissão docente, da sua história recente e da sua situação dentro da escola e da sociedade onde está inserido. Assim, o saber

dos professores não flutua no espaço, é um saber que está relacionado à sua pessoa, à sua identidade, às suas experiências de vida, à sua história profissional, às suas relações em sala de aula com seus alunos, às suas relações com seus pares, às relações estabelecidas com os outros atores da escola, e também à maneira pela qual esse saber é visto pela sociedade. Essas relações ficaram claramente evidenciadas neste estudo.

Os resultados desta pesquisa também nos permitiram constatar que os cursos de licenciatura não estão voltados para a formação do profissional da educação. Forma-se o bacharel de uma área específica no modelo 3+1, que ainda parece ser o mais utilizado nas licenciaturas. Esse modelo está tão naturalizado que os professores que participaram da pesquisa sentem dificuldade de pensar em modelos alternativos. A adesão ao 3+1 é perfeitamente coerente com a ênfase dada aos saberes disciplinares, pois se trata de um arranjo curricular que privilegia amplamente esses saberes, quando comparados aos da formação pedagógica, tanto pelo número de anos a eles dedicado, como pela sua posição no currículo, relegando estes últimos a condição de “apêndice”, uma desvalorização tanto concreta quanto simbólica. A adesão a esse modelo é, para os professores das chamadas áreas de conteúdo específico, uma forma de garantir um espaço de poder que lhes pertence há muitas décadas que não querem perder para uma o ensino de um saber ao qual não atribuem valor, uma vez que não são vistos como tendo fundamentos científicos e serão aprendidos de modo mais efetivo na prática.

Outra questão veiculada pelos sujeitos, cujo valor simbólico, tão caro ao estudo das representações, vale a pena retomar, é o relato de que quando o aluno entra na universidade ele passa a fazer parte do grupo ligado à ciência que ele escolheu. Este grupo o acolhe e ele acaba por adotar um “estilo”, que inclui crenças, valores e condutas, que o levam a sentir que faz parte de um grupo com mais *status* do que o dos professores que atuam na Educação Básica, e a adotar a identidade vinculada ao pelo conteúdo específico. Dessa forma, o licenciando passa a ter uma representação de que os conhecimentos válidos são os saberes científicos de sua área específica, tomando para si esse valor, se apropriando dele. Moscovici (2012, p. 26) salientou que a representação é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns”. Ela não deve, portanto, ser vista de modo passivo, como o reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um conjunto de ideias exteriores a ela, e sim considerada de modo ativo, porque seu papel é moldar o que lhe é dado pelo exterior, nas situações que se constituem nas interações sociais.

Nesse sentido, cabe lembrar, ainda, que a docência universitária recebeu uma influência muito forte da concepção epistemológica própria da ciência moderna. Segundo Cunha (2007) a epistemologia dominante se inspirou nas chamadas ciências exatas e da natureza, cujas características definiam o conhecimento socialmente legitimado. A formação do docente para atuar na universidade foi fortemente influenciada pelo paradigma da racionalidade técnica, que incorporou a ideia de que uma disciplina pedagógica, ou a transposição de teorias aos professores, seria a formação necessária para que ‘profissionais da educação’ ficassem aptos a dar uma boa aula, a saber ensinar e isso equivaleria à formação para docência universitária. Assim, podemos entender que os sentidos, os valores e as crenças dos professores em relação aos saberes da formação pedagógica ainda estão associadas a concepções da ciência moderna.

Tardif (2012) salienta que o reconhecimento da profissão do professor deve ser acompanhado de transformações nas relações que os professores, como grupo, mantêm com outros grupos e com as instâncias que definem o seu trabalho e os conhecimentos da escola. “O que está em jogo é a *identidade profissional tanto dos professores quanto dos formadores universitários*. A concepção do saber profissional tem repercussões diretas na identidade dos profissionais” (TARDIF, 2012, p. 301, grifo do autor). As reformas da formação e da profissão docente oscilam entre três modelos que dão identidade ao professor: tecnólogo, reflexivo e ator social. Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos”. Esta concepção exige que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola. A formação dos professores supõe um *continuum* no qual, podem ser percebidas pelo menos quatro fases de formação para a profissão que começa durante a formação escolar anterior, antes da universidade, transforma-se na formação universitária inicial, é validada quando se ingressa na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

Aqui novamente não nos parece que seja este o sentido atribuído à prática docente pelos nossos respondentes. A triangulação dos resultados obtidos com os diferentes instrumentos utilizados parece indicar que, para os professores participantes da pesquisa, especialmente os das áreas disciplinares, os saberes da formação pedagógica só são verdadeiramente aprendidos na prática da docência; são saberes que nascem das necessidades da prática, sem uma teoria que os oriente, aparentemente por ensaio e erro. Embora citem os saberes oriundos das “ciências da educação” como parte da formação pedagógica, os

professores das áreas disciplinares parecem não acreditar muito que esses saberes sejam “traduzidos” para a prática pelos professores das “disciplinas pedagógicas”, e quanto à didática, esta parece ser reduzida à análise de técnicas de ensino. Tal representação social faz com que os saberes da formação pedagógica sejam desvalorizados por aqueles professores, muitos dos quais não consideram que esses saberes mereçam ocupar um lugar de maior destaque no currículo conforme prescreve a legislação.

Os comentários dos professores sobre sua própria formação pedagógica não são mais animadores: eles a avaliam como deficitária ou mesmo inexistente; as disciplinas que consideraram imprescindíveis para formar um bom professor seriam as dos conhecimentos didáticos, das ciências da educação e de disciplinas de conhecimentos específicos, mencionando Português, Matemática, História e conhecimentos gerais, o que parece revelar uma preocupação com o pouco conhecimento que os estudantes universitários trazem de sua escolarização básica.

É, ainda, importante ressaltar que os professores das áreas disciplinares parecem considerar que a formação pedagógica é de responsabilidade exclusiva de seus colegas da área pedagógica. Os dados da pesquisa evidenciaram um significativo desinteresse pela docência, por parte dos professores das áreas disciplinares, os quais não demonstram preocupação em formar seus alunos para o magistério, argumentando que, a busca pelos cursos de licenciatura se dá muito mais pelo interesse na área de conteúdo; a docência ficaria como uma possibilidade, caso o bacharel não consiga emprego, ou seja, uma ‘carta na manga’ para enfrentar o mercado de trabalho.

Tomados em seu conjunto, os dados obtidos neste estudo parecem levar a concluir que os professores participantes consideram que a formação universitária pouco ou nada contribui para a construção dos *saberes da* formação pedagógica. Quanto à contribuição da disciplina que ministram, os professores destacam a formação para a cidadania, para a vida, para a realidade e para humanização do aluno, objetivos que podem ser muito importantes mas dificilmente poderiam ser compreendidos como parte da formação pedagógica. Tais constatações nos permitem completar a resposta a última questão do nosso estudo, a saber, como as representações sociais dos professores podem ser relacionadas às suas práticas.

Finalmente, considerando que o núcleo é o que determina o significado da representação e que ele é a subestrutura que mais resiste à mudança, para que a representação de saberes da formação pedagógica seja modificada é preciso que o esforço de mudança seja dirigido ao núcleo. Esta é uma questão que apresenta especial relevância para educadores, pois se relaciona interdependência entre representações e práticas sociais. Segundo Abric as representações devem ser vistas como uma condição das práticas e as práticas como um agente de transformação das representações (ALVES-MAZZOTTI, 2002), o que nos sugere duas direções para mudar esse estado de coisas. De um lado, teóricos dos saberes formação pedagógica precisariam trabalhar mais com os professores das áreas de conteúdo, seja por meio de seminários ou de publicações em revistas das diferentes áreas, esclarecendo melhor as questões relativas a uma “epistemologia da prática”. De outro lado, formuladores de políticas no campo da formação pedagógica poderiam elaborar Programas, Projetos ou outras iniciativas que favorecessem que a interação entre professores da área pedagógica e da área disciplinar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Côrrea da Silva. (Org.). **Representações sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: ED. UCG, 2003a, p. 35-57.

_____. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu da República, p. 23-34, 2003b.

_____. As Representações sociais: Aspectos Teóricos. In: ABRIC, Jean Claude. **Práticas Sociais e Representações**. Edições Coyocán, S.A de C.V. Press Universitaires de France, 2001a, p. 11-33.

_____. Práticas Sociais: Representações sociais. In: ABRIC, Jean Claude. **Práticas Sociais e Representações**. Edições Coyocán, S.A de C.V. Press Universitaires de France, 2001b, p. 195-215.

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SHEIBE, Leda. Formação e valorização: Desafios para o PNE 2011-2020. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 19-43.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Trabalho, formação e saberes docentes. In: CAVALCANTE, M.A.S. et al. **Formação docente em contextos de mudanças**. Maceió: EDUFAL, 2012, p. 55-73.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>>. Acesso em: 17 maio 2011.

_____. A construção das representações de professores do ensino fundamental sobre o trabalho docente: uma análise psicossocial. **Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá. v. 7, n. 15, p. 11-27, 2 sem., jul./dez. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. TechnoPolitik Editora: Brasília, DF, 2011, p. 457- 488.

_____.; FUMES, Neiza de Lourdes F.; AGUIAR, Wanda Maria Jungueira de. (Org.). **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos metodológicos em questão**. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

_____. et al. **Nível de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o trabalho docente**. Relatório Técnico, 2009.

_____. Representações do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. de 2008.

_____. Representações de identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Revista Ensaio: aval. pol. públ.**, Rio de Janeiro, v. 15, p. 579-594, out./dez., 2007a.

_____. Fracasso escolar e suas relações com o trabalho infantil: representações de alunos repetentes, trabalhadores e não-trabalhadores e de seus professores. In: MENIN, S.; SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.213-246.

_____. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: **Itinerários de pesquisa: Abordagens qualitativas em Sociologia da Educação**. ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.14/15, p.17-38. 1. e 2. sem. 2002.

_____. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à Educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000, p. 57-73.

_____. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

_____.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, Marli; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade dos professores de licenciaturas sob o impacto das reformas educativas e das mudanças no mundo contemporâneo. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 75- 95

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n.74, Ano XXII, p. 11-26, abr., 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Leis ordinárias**. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. MEC/CNE, 2002. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Acesso em: <<http://www.graduacao.univasf.edu.br/atividadefisica/arquivos/Resolucao%20CNE.CP%201.2002.pdf>>. Disponível em: 16 nov. 2012.

_____. MEC/CNE, 2015. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **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**. Disponível em: <[file:///C:/Users/Ro%20Sarlo/Downloads/res_cne_cp_002_03072015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Ro%20Sarlo/Downloads/res_cne_cp_002_03072015%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

BRASIL. **Lei 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. **Lei 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Base de 1961. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

_____. **Lei 5.692/71**. Lei de Diretrizes e Base de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Org.). **Representações sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: EDUCG, 2003.

CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Trabalho Docente e Saberes Experienciais. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 101-116.

CASTRO, Ricardo Vieiralves. Prefácio. In: ALMEIDA, Angela Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. CIDADE: TechnoPolitik Editora, 2011. p. 5-12.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CORRÊA, Adriana Katia; BÓGUS, Cláudia Maria; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargos. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011, p. 75-102.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Maria Isabel; ATRIBZANCHET, Beatriz Maria Boéssio; PEDROSO, Maísa Beltrane. O Espaço de Formação da Docência Universitária em Programas de Pós-Graduação em Educação na Perspectiva de Egressos. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 175-208.

_____. (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Jungueira&Marin; 2012.

_____. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 19-34.

_____. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p. 59-81.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempo neoliberais. Araraquara, SP: Jungueira&Marin, 2008

CUNHA, Maria Isabel. **A universidade: desafios políticos e epistemológicos.** In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais.** Araraguara, SP: Jungueira&Marin, 2008, p. 13-29.

_____. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** 1ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** SP: Jungueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a, p. 19-34.

_____. (Org.). O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **O bom professor e sua prática.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus: 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Coord.). **A Qualidade da Educação: conceitos e definições.** MEC Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2007.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria de Lourdes; EYNG, Ana Maria. Profissão docente em questão: tensões e desafios. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champagnat, 2010, p. 43- 74.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Matriz curricular licenciatura Matemática.** Disponível em: < <http://www.matematica.ufes.br/grade-licenciatura>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Matriz curricular licenciatura Geografia.** Disponível em: < <http://www.geo.ufes.br/grade-licenciatura>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Grade curricular licenciatura Química.** Disponível em: < <http://www.quimica.vitoria.ufes.br/content/grade-curricular-0>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Matriz curricular licenciatura Educação Física.** Disponível em: < <http://www.cefd.ufes.br/content/licenciatura-em-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Matriz curricular licenciatura Ciências Biológicas.** Disponível em: < <http://www.cienciasbiologicas.alegre.ufes.br/grade-curricular-0>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Matriz curricular licenciatura História.** Disponível em: <<http://www.historia.ufes.br/sites/historia.ufes.br/files/field/anexo/Grade%20Curricular%2061%20e%20662%20-%20Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Matriz curricular licenciatura Filosofia.** Disponível em: <<http://www.filosofia.ufes.br/matriz-curricular>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux-Niestlé, 1994, p. 85-118.

FARR, Robert M.. Las Representaciones Sociales. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social, II: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales**. Editora Paidós. Barcelona – Buenos Aires – Mexico, 1993.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 159-187.

FREITAS, Helena Costa de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, p. 1203-1230. Campinas, SP, out. 2007.

GARCIA, Walter. (Org.). A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: **Bernadete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora. Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 151-160.

_____. (Org.). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: **Bernadete A. Gatti: Educadora e Pesquisadora. Textos selecionados de Bernadete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 171-184.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: RS: ED.Unijuí, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais. III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a La Docencia. Santiago do Chile, 29 de febrero – 2 de Marzo de 2012. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

_____. et. al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, maio 2010, p. 95 a 138.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

_____. et al. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Disponível em: 06 set. 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). **Formação de Professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2. v., 2008.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

JESUINO, Jorge Correia. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: TechnoPolitik Editora, 2011.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Représentations sociales: un domaine en expansion**. In: JODELET, Denise. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez.1993.

JODELET, Denise. La representación social: Fenomenos, Concepto Y Teoria. In: MOSCOVICI, Serge. **Psicologia Social, II: Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales**. Editora Paidós. Barcelona – Buenos Aires – Mexico, 1993.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos de saber: representações, comunidade e cultura**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 188-212.

_____. Educação: Pedagogia e Didática – o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2006, p. 77-130.

JODELET, Denise. 50 anos da teoria das representações sociais. **Depoimentos**. Realização: LABINIT – UFPE Centro Serge Moscovici – UnB. Apoio CNPq. Recife, ago. 2013.

_____. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **Représentations sociales**: un domaine en expansion. In: JODELET, Denise. Les représentations sociales. Paris: PUF, 1989, p. 31-61. Tradução Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ - Faculdade de Educação, dez.1993.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. **Docência universitária**: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. 1. reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 27- 42.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 2003.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de Cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.) **Pedagogia**: ciência da educação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de Professores: Racionalidades em disputa. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

MOSCOVICI, Serge. 50 anos da teoria das representações sociais. **Depoimentos**. Realização: LABINIT – UFPE Centro Serge Moscovici – UnB. Apoio CNPq. Recife, ago.2013.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. (Org.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTACIOU, Léa das Graças Camargos. (Org.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e Aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 25-42

SÁ, Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SARLO, Rossiene Santos. **A Epistemologia subjacente aos saberes/fazer pedagógicos do(a) professor(a) que atua nas séries finais do ensino fundamental**. 2004. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado: Contexto Histórico. **Perspectiva**. Florianópolis. v.1, n.1, p.31-45. ago./dez. 1983. Disponível em: <www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/.../7647>. Disponível em: 22 set. 2012

_____. A formação de professores no Brasil: a herança histórica. In: **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

RIO DE JANEIRO (Estado). Planos de Ensino. **Sistema de Gestão de Conhecimento (SGC)**. Disponível em: <<http://sgc.estacio.br/Default.aspx>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n.1, p.1-22, 1986.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA, Clarilza Prado de; BÔAS, Lúcia Pinto Santos Villas; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos de Representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: TechnoPolitik Editora, 2011, p. 625-652.

SOUSA, Clarilza Prado de; RITTNER, Carmem Lúcia Arruda. Do desafio à construção de uma escolha profissional. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010, p. 97- 116.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

_____; _____. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

TRINDADE, Zeidi Araujo; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Anclagem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília, DF: TechnoPolitik Editora, 2011.

VALENTIM, Amarílis A Ap; ZUCCHI, Lucia C.O. ; HIRAKAWA, Daniela. Análise conversacional de entrevistas radiofônicas francesas. **Revista Letra Magna - Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura - Ano 04, n. 06 -1º Semestre de 2007**. ISSN 1807-5193. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/entrevistasfrancesas.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (Org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLAS-BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; SOUSA, Clarilza Prado de. Apontamentos sobre a Questão da Historicidade no Estudo das Representações sociais. In: SOUSA, Clarilza de et al. **Representações sociais: estudos metodológicos em Educação**. Curitiba: Champagnat, 2011, p. 35- 51.

ZIBETTI, Marli Lúcia Toantto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago., 2007.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib et al. Docentes Universitários iniciantes: Contextos, Motivações e Experiências. In: CUNHA, Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraguara, SP: Jungueira&Marin, 2012, p. 135-160.

_____. Docentes Universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino,**

pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraguara, SP: Jungueira&Marin, 2012, p. 161-184.

APÊNDICES

APÊNDICE I – TESTE LIVRE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

Teste de Livre Associação

nº

Data:

Caro(a) professor(a):

Este teste é parte de uma pesquisa sobre os saberes que orientam a formação pedagógica do futuro professor. O tema é polêmico e muito relevante para a melhoria da educação básica do País, por isso é tão importante ouvir os professores que trabalham nessa área.

Muito obrigada por sua colaboração!

1ª parte: **Caracterização do respondente**

1) Instituição de ensino em que trabalha:

2) Idade: 20 a 25() 26 a 35() 36 a 45() 46 a 55() mais de 55()

3) Anos de magistério:

Menos de 5 () 5 a 10 () 11 a 15 () 15 a 20 () 21 a 25 () mais de 25 ()

Sexo: Masculino () Feminino ()

4) Formação:

() Curso Superior em: _____

() Especialização em: _____

() Mestrado em: _____

() Doutorado em: _____

5) Fez algum curso voltado para a formação pedagógica? Qual?

6) Disciplina que leciona:

2ª parte: **Associação de palavras:**

1. Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vêm à cabeça ao ouvir a expressão **saberes da formação pedagógica**

()

()

()

()

()

a) Numere as palavras escritas acima por ordem de importância, da mais importante (1) para a menos importante utilizando a escala de 1 a 3

b) Justifique as escolhas feitas (se precisar de mais espaço, use o verso da folha):

Justificativa da primeira escolha:

Justificativa da segunda escolha:

Justificativa da terceira escolha:

Justifique a hierarquização que você fez:

APÊNDICE II – ENTREVISTA TEMÁTICA

DILEMA I: Os modelos de formação

Na década de 1930, quando foram criadas as licenciaturas, esses cursos adotaram um modelo que ficou conhecido como “3+1” por compreender três anos dedicados aos conteúdos específicos da área do conhecimento, mais um ano de formação pedagógica ao final do curso para habilitação à docência. Embora tenha recebido críticas ao longo desses anos esse modelo continua a ser adotado em muitas instituições.

2. A que você atribui a persistência desse modelo?

As DCN procuram modificar o modelo 3+1 aumentando a carga horária da formação pedagógica e prescrevendo que esta seja articulada aos conteúdos específicos da área do conhecimento. Mas, na prática, essas novas diretrizes vem dando origem a uma imensa diversidade de propostas curriculares.

3. Por que você acha que isso vem acontecendo?

DILEMA II: RACIONALIDADE TÉCNICA X RACIONALIDADE PRÁTICA

No modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação oferecem um conjunto de disciplinas científicas e de conhecimentos pedagógicos que o futuro professor deverá aplicar às situações de aula. No modelo da racionalidade prática, a escola não é apenas um *locus* de aplicação de conhecimentos e sim de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados na prática.

1. Que vantagens e desvantagens você vê em cada uma dessas racionalidades?

2. Qual delas você acha que é mais aceita pelos docentes das licenciaturas?

DILEMA III: ÁREA DE CONHECIMENTO X FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Pesquisas apontam que os currículos dos cursos de formação atribuem maior peso aos conteúdos específicos que aos conhecimentos pedagógicos.

1. De acordo com a sua percepção, como os professores das licenciaturas se posicionam diante desta questão?

2. E você, o que acha e por quê?

DILEMA IV: NATUREZA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: ÊNFASE NAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO X ÊNFASE NA DOCÊNCIA

Os estudiosos se dividem quanto a esta questão: enquanto uns defendem que a formação pedagógica deve se centrar num sólido conhecimento das ciências da educação, outros consideram que o curso deve ser voltado para a docência.

1. Qual a posição que você acha que prevalece nas licenciaturas?
2. Na prática, quais as dificuldades relacionadas a cada uma dessas posições?
3. Com qual dessas posições você mais se identifica? Por quê?

DILEMA V: Falta de definição sobre o perfil do professor

Pesquisas também têm demonstrado que os cursos de licenciatura não têm uma ideia clara sobre o perfil do professor que se quer formar.

1. Essa questão é discutida pelos professores do curso em que você trabalha?
2. Os professores das licenciaturas têm conhecimento dos programas da Educação Básica?
3. Em sua opinião, quais as principais características de um bom professor para a Educação Básica?
4. O que deve ser ensinado na formação pedagógica para formar esse professor?

APÊNDICE III – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como foi a sua formação pedagógica no seu curso de licenciatura? O que você aprendeu e para que serviu? O que faltou?
2. Quais dessas disciplinas você acha imprescindíveis para formar um bom professor? Por quê?
3. Como você acha que a sua disciplina contribui para a formação pedagógica de seus alunos, futuros professores?
4. Escreva um comentário pessoal sobre o estado atual da formação pedagógica.

**APÊNDICE IV– CARACTERIZAÇÃO SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DO
TESTE DE LIVRE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS**

Instituição de ensino	Quantidade
Pública	10
Privada	44
Faixa Etária	Quantidade
20 a 25	0
26 a 35	4
36 a 45	22
46 a 55	24
Mais de 55	4
Anos de Magistério	Quantidade
< 5	5
5 a 10	4
11 a 15	10
15 a 20	7
21 a 25	14
> 25	14
Sexo	Quantidade
Masculino	23
Feminino	31
Formação	Quantidade
Especialização	16
Especialização	23
Doutorado	15
Curso de Formação Pedagógica	Quantidade
Sim	49

Não	05
-----	----

Disciplinas que lecionam
<p>Pesquisa e Prática em Educação I; Pesquisa e Prática em Educação II; Pesquisa e Prática em Educação III; Gênero e Sexualidade em Educação; Currículo: teoria e prática; Supervisão e orientação pedagógica; Metodologia da matemática; Raciocínio Lógico; Logaritmo; Informática aplicada à educação; Estágio Ensino Fundamental; Cálculos II, IV; Álgebra; Informática na Educação Matemática; Cont. Met. Prát. do Ens. na creche e na Ed. Infantil; Cont. Met. Prát. do Ens. da Ed. Física; Planejamento Educacional; Pesquisa e Prática em Educação IV; Pesquisa e Prática em Educação VII; Estágio Educação Infantil; Estágio Ensino Fundamental; Estágio em Gestão Escolar; Estágio em Gestão Não Escolar; Química Geral; Cálculo Diferencial e Integral I; Cont. Met. Prát. do Ens. da Mat; Cont. Met. Prát. do Ens. de Ciências e Educação Ambiental; Psicologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Avaliação Institucional; Língua Portuguesa; Geografia; Matemática, Contabilidade; Estatística; Gestão Educacional; Libras; Currículo; Prática Cultural; Fundamentos e Metodologia de Matemática; Currículo de matemática; Avaliação escolar/institucional; Formação Metodologia e Ensino de Artes; Metodologia Pesquisa Científica; Aprendizagem por projetos; Filosofia da Educação; Liderança, Criatividade e Inovação; Informática aplicada a Educação; Didática; Metodologia do Ensino de Língua Português; Metodologia da Alfabetização; Educação Profissional; Estágio em Educação Profissional; História e Cultura Afro-brasileira; Currículo e Conteúdos da Educação; Metodologia das Ciências Naturais; Metodologia e Prática da Alfabetização e Letramento; Ciências Sociais; Homem e Sociedade; Metodologia de Pesquisa; Metodologia e Prática do Ensino de História; História da Educação; Legislação; Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia; Pesquisa e Prática em Educação I; Pesquisa e Prática em Educação II; Pesquisa e Prática em Educação V; Pesquisa e Prática em Educação VII; TCC; Física Experimental; Planejamento de Carreira e Sucesso Profissional; Teoria Geral da Administração; Recursos Humanos; Administração e Mercado de Trabalho; Introdução à Administração; Análise Organizacional; Sociologia da Educação; Introdução à Filosofia; Filosofia da Ciência; Filosofia do Direito; Metodologia da Pesquisa; Teoria da Literatura; Fundamentos da Ed. Física; Teoria e prática de ginástica artística; Prática Profissional (estágio); Teoria e prática da educação física adaptada; Recreação e lazer; Ginástica artística; Prática profissional em Ed. Física; Filosofia do Brasil e América Latina; Filosofia da religião; Pesquisa e Prática em Educação IV; Metodologia científica; Educação por projetos; Voleibol; Natação; Teoria da Literatura; Literatura Comparada; Literatura Brasileira; Currículo e Formação Docente; Avaliação Escolar; Introdução à Pedagogia; Pesquisa e Prática Pedagógica; Pedagogia em Espaços Não Escolares; Fisiologia do exercício II; Tópicos atuais em educação física; Medidas e avaliação aplicada a educação física; Fundamentos do movimento; Educação e Inclusão; Pesquisa e Prática Pedagógica; Metodologia do Trabalho Científico; Educação e Inclusão; Fundamentos da Educação; Pesquisa e Prática Pedagógica; Educação Especial; Currículo; Alfabetização; Metodologia do Ensino de Artes; Educação para as Relações Étnico Raciais; Pesquisa e Prática Pedagógica; Metodologia do Ensino Superior; Metodologia da Pesquisa Científica; Fundamentos do Ensino da Arte I e II; Fundamentos e Política Educacional; Alfabetização Matemática; Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais; Política e Organização Educacional; História; Imunologia; Relações</p>

étnico raciais e afro descendência; Jogos e brincadeiras na infância; Pedagogia Interdisciplinar; Métodos de Pesquisa; Arte e Educação; Literatura Infanto Juvenil; Sociologia Geral; Políticas e Organização da Educação Básica; Gestão em Espaços Escolares e Não Escolares; Práticas de Gestão em Espaços Escolares e Não Escolares; Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação; Prática de Pesquisa em Educação V.

**APÊNDICE V - CARACTERIZAÇÃO SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA
ENTREVISTA TEMÁTICA E DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Instituição de ensino	Quantidade
Pública	7
Privada	23
Faixa Etária	Quantidade
20 a 25	0
26 a 35	1
36 a 45	12
46 a 55	16
Mais de 55	1
Anos de Magistério	Quantidade
< 5	1
5 a 10	2
11 a 15	3
15 a 20	10
21 a 25	13
> 25	1
Sexo	Quantidade
Masculino	16
Feminino	14
Formação	Quantidade
Especialização	0
Especialização	17
Doutorado	13
Curso de Formação Pedagógica	Quantidade

Sim	10
Não	20

Disciplinas que lecionam
<p>Pesquisa e Prática em Educação I; Pesquisa e Prática em Educação II; Pesquisa e Prática em Educação III; Gênero e Sexualidade em Educação; Currículo: teoria e prática; Supervisão e orientação pedagógica; Metodologia da matemática; Raciocínio Lógico; Logaritmo; Informática aplicada à educação; Estágio Ensino Fundamental; Cálculos II, IV; Álgebra; Informática na Educação Matemática; Cont. Met. Prát. do Ens. na creche e na Ed. Infantil; Cont. Met. Prát. do Ens. da Ed. Física; Planejamento Educacional; Pesquisa e Prática em Educação IV; Pesquisa e Prática em Educação VII; Estágio Educação Infantil; Estágio Ensino Fundamental; Estágio em Gestão Escolar; Estágio em Gestão Não Escolar; Química Geral; Cálculo Diferencial e Integral I; Cont. Met. Prát. do Ens. da Matemática; Cont. Met. Prát. do Ens. de Ciências e Educação Ambiental; Psicologia da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; Avaliação Institucional; Língua Portuguesa; Geografia; Matemática, Contabilidade; Estatística; Gestão Educacional; Currículo; Fundamentos e Metodologia de Matemática; Currículo de matemática; Avaliação escolar/institucional; Formação Metodologia e Ensino de Artes; Metodologia Pesquisa Científica; Filosofia da Educação; Informática aplicada a Educação; Didática; Metodologia do Ensino de Língua Português; Metodologia da Alfabetização; Educação Profissional; Estágio em Educação Profissional; Currículo e Conteúdos da Educação; Metodologia das Ciências Naturais; Metodologia e Prática da Alfabetização e Letramento; Ciências Sociais; Homem e Sociedade; Metodologia de Pesquisa; Metodologia e Prática do Ensino de História; História da Educação; Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia; Pesquisa e Prática em Educação I; Pesquisa e Prática em Educação II; Pesquisa e Prática em Educação V; Pesquisa e Prática em Educação VII; TCC; Física Experimental; Recursos Humanos; Administração e Mercado de Trabalho; Introdução à Administração; Análise Organizacional; Sociologia da Educação; Introdução à Filosofia; Filosofia da Ciência; Filosofia do Direito; Metodologia da Pesquisa; Teoria da Literatura; Fundamentos da Ed. Física; Teoria e prática de ginástica artística; Prática Profissional (estágio); Teoria e prática da educação física adaptada; Recreação e lazer; Ginástica artística; Prática profissional em Ed. Física; Filosofia do Brasil e América Latina; Filosofia da religião; Pesquisa e Prática em Educação IV; Metodologia científica; Voleibol; Natação; Teoria da Literatura; Literatura Comparada; Literatura Brasileira; Currículo e Formação Docente; Avaliação Escolar; Introdução à Pedagogia; Pesquisa e Prática Pedagógica; Pedagogia em Espaços Não Escolares; Fisiologia do exercício II; Tópicos atuais em educação física; Medidas e avaliação aplicada a educação física; Fundamentos do movimento; Educação e Inclusão; Pesquisa e Prática Pedagógica; Metodologia do Trabalho Científico; Educação e Inclusão; Fundamentos da Educação; Pesquisa e Prática Pedagógica; Educação Especial; Currículo; Alfabetização; Metodologia do Ensino de Artes; Educação para as Relações Étnico Raciais; Pesquisa e Prática Pedagógica; Metodologia do Ensino Superior; Metodologia da Pesquisa Científica; Fundamentos do Ensino da Arte I e II; Fundamentos e Política Educacional; Alfabetização Matemática; Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia nas Séries Iniciais; Política e Organização Educacional; História; Imunologia; Relações étnico raciais e afro descendência; Jogos e brincadeiras na infância; Pedagogia Interdisciplinar; Métodos de Pesquisa; Arte e Educação; Literatura Infante Juvenil; Sociologia Geral; Políticas e Organização da Educação Básica; Gestão</p>

em Espaços Escolares e Não Escolares; Práticas de Gestão em Espaços Escolares e Não Escolares; Aspectos Antropológicos e Sociológicos da Educação; Prática de Pesquisa em Educação V.